

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ



4 • 1997

Об историческом развитии познавательных процессов: экспериментально-психологическое исследование¹

(М.: Наука, 1974)

А. Р. Лурия

Характерные особенности исторически складывающихся форм психической жизни человека заключаются в том, что соотношение этих форм с действительностью все больше зависит от сложных видов общественной практики, опосредствуется системой орудий, с помощью которых человек воздействует на среду, и вещей, которые являются продуктом жизни прежних поколений и в окружении которых формируется психика ребенка. Они определяются системой общественных отношений, под воздействием которых ребенок находится с первых шагов своего развития, и, наконец, что особенно важно, системой языка, в атмосферу которого сразу же попадает ребенок. Все это имеет решающее значение для общественно-исторического развития сознания. Именно в условиях сложнейших видов общественной практики у человека создаются новые мотивы деятельности, появляются новые задачи, новые способы поведения, новые приемы усвоения информации, новые системы активного отражения действительности.

Общественные формы жизни человека с самого начала начинают определять его психическое развитие.

По-видимому, лучше всего в этом можно убедиться, рассматривая формирование сознательной деятельности ребенка.

Ребенок с самого начала живет в мире вещей, созданных общественным трудом и являющихся продуктом истории; он учится общаться с окружающими людьми, вырабатывает свое отношение к вещам с помощью взрослых.

Ребенок овладевает языком — готовым продуктом общественно-исторического развития — и с его помощью анализирует, обобщает и кодирует свои впечатления. Он называет вещи, обозначает их с помощью слов, сложившихся в предшествующей истории человечества, тем самым он относит вещи к определенным категориям и усваивает ту систему знаний о предмете, которая была накоплена в предшествующей истории человечества. Называя воспринимаемую вещь «часы», он сразу же вводит ее в систему предметов, имеющих отношение к времени («час»); называя движущийся предмет словом «паровоз», он автоматически выделяет существенное для него свойство — передвижение («возить») с помощью

¹ Отрывки из книги А. Р. Лурии отражают все основное содержание экспериментальных исследований, проведенных под его руководством в Узбекистане (1931—1932). Эти исследования блестяще подтвердили гипотезу школы Л. С. Выготского об общественно-исторической обусловленности психических процессов человека. Публикация подготовлена Е. Е. Соколовой, кандидатом психологических наук, старшим научным сотрудником факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова.

«пара». Язык, опосредствующий восприятия человека, производит за него сложнейшую работу анализа и синтеза доходящей до него информации, упорядочения воспринимаемого им мира, кодирования в известные системы поступающих впечатлений. Вот почему слово, являющееся основной единицей языка, становится не только носителем значения, но и основной клеточкой сознания, отражающего внешний мир.

Мир выделенных предметов и словесных значений, который человек получает в готовом виде от предшествующих поколений, не только организует восприятие и память человека, укладывая их данные в определенную систему, не только обеспечивает процесс усвоения общечеловеческого опыта, но и создает важнейшие условия и для дальнейших, более сложных форм развития сознания.

Располагая словами, которые сохраняют систему значений (независимо от того, существуют данные вещи в непосредственном опыте субъекта или не существуют) и благодаря этому фактически «удваивают мир», человек оказывается в состоянии иметь дело с вещами даже в их отсутствие. Возникает новая основа для продуктивного воображения: оно не только воспроизводит вещи, но и комбинирует их соотношения, создавая основу для сложнейших творческих процессов.

Располагая сложной системой синтаксических связей между отдельными словами, образующими предложения, человек получает средство для формулировки сложных соотношений между предметами, для формирования и передачи суждений и мыслей.

Наконец, благодаря сложившейся в истории поколений системе иерархического соотношения отдельных предложений, типичным примером которой являются вербально-логические конструкции, человек имеет в своем распоряжении мощное объективное средство, позволяющее ему не ограничиваться отражением отдельных вещей или ситуаций, но создавать ту объективно существующую систему логических кодов, которая в свою очередь дает возможность выходить за пределы непосредственного опыта и делать выводы, имеющие такое же объективное значение, как и данные непосредственного чувственного опыта. Сложившаяся в общественной истории система языка и логических кодов позволяет человеку сделать тот переход от чувственного к рациональному, который, по мнению основоположников материалистической философии, имеет не меньшее значение, чем переход от неживого к живому.

Нетрудно понять, какую решающую роль играет сказанное для научного понимания сознания.

Сознание человека перестает быть каким-то «внутренним качеством человеческого духа», не имеющим истории и не поддающимся причинному анализу. Оно начинает пониматься как наиболее высокая форма отражения действительности, создававшаяся в процессе общественно-исторического развития, осуществляющаяся с помощью системы объективно существующих средств и доступная для научного причинного исторического анализа.

Фундаментальное значение сформулированных положений заключается, однако, не только в том, что они рассматривают сознание человека как продукт общественной истории и открывают путь для научно-исторического анализа, но и в том, что процесс расширения границ сознания и формирования кодов есть результат общественной жизни человека. Более того, целый ряд психических процессов вообще не может сложиться вне соответствующих форм общественной жизни. Это последнее положение имело решающее значение для психологической науки, раскрыв перед ней новые и невиданные перспективы.

Овладение сложными видами предметной деятельности, корректирование своего поведения общественными отношениями, усвоение сложной системы языка неизбежно приводят ребенка к выработке новых мотивов и форм сознательной деятельности, к постановке новых задач, которое сами по себе никогда не возникли бы.

Манипулятивная игра, характерная для ранних этапов развития ребенка, сменяется ролевой и сюжетной игрой; возникают общественно формируемые правила игры, которые становятся затем и правилами поведения.

Под воздействием речи взрослого выделяются и фиксируются цели поведения, заново осмысливаются соотношения между вещами, вырабатываются новые формы отношения ребенка к взрослому, создаются новые оценки поведения других, а затем и собственного поведения, развиваются эмоциональные реакции ребенка и эффективные разряды, которые, включаясь в формулируемые речью задачи, превращаются в обобщенные эмоции, в черты характера; растет сознание ребенка — формируется его личность.

Весь сложный процесс, идущий в тесном взаимодействии с включением языка в психическую жизнь ребенка, вызывает коренную перестройку тех психических систем, которые обеспечивают и отражение действительности, и само протекание человеческой деятельности.

Ребенок, который воспринимает незнакомый ему предмет, не называя его, осуществляет свое восприятие с помощью иных психических процессов, чем подросток, который овладевает языком и анализирует поступающую информацию с помощью словесных значений. Ребенок, который вырабатывает навык, делая вывод из непосредственного личного опыта, пользуется другой системой психических средств и опирается на иную систему психических процессов, чем подросток, который опосредствует каждый акт своего поведения нормами, сложившимися в результате общественного опыта. Преобладание непосредственных впечатлений у маленького ребенка заменяется у подростка отвлекающей и обобщающей функцией внешней и внутренней речи, влияющей на каждый акт его поведения.

Л. С. Выготский, давший детальный анализ коренных изменений психических процессов (изменений, выражающих последовательно меняющиеся формы отражения действительности), с полным основанием говорил, что если маленький ребенок мыслит, припоминая, то подросток припоминая, мысля. Таким образом, формирование сложных видов отражения действительности и активной деятельности протекает рука об руку с коренным изменением системы психических процессов, которые осуществляют эти виды отражения и лежат в основе активной деятельности.

Это положение, которое Л. С. Выготский обозначил как смысловое и системное *строение сознания*, раскрывает перед психологической наукой новые и невиданные до этого перспективы.

Теперь психологи получают возможность не только описывать меняющиеся формы сознательной жизни человека, различные у ребенка и взрослого, но и подвергать анализу те коренные изменения в строении психических процессов, которые лежат в основе психической деятельности на отдельных этапах ее развития, исследовать те изменения в «межфункциональных отношениях», существование которых оставалось ранее неизвестным. Это создает возможность проследивать историческое формирование психических систем.

На первых этапах развития советской психологической науки внимание исследователей было приковано к анализу тех изменений, которые происходят в психическом развитии ребенка. Блестящие открытия, сделанные в этой области, существенно перестроили основные понятия научной психологии, которая сейчас (по лежащим в ее основе теоретическим концепциям) все больше отличается от той психологии, какой она сложилась полвека назад. Речь идет о сделанном Л. С. Выготским описании развития значения слов, о проведенном А. Н. Леонтьевым анализе изменения структуры деятельности, возникающего в процессе развития ребенка, об описанном А. В. Запорожцем процессе формирования сложных видов произвольного действия, проведенном П. Я. Гальпериным и Д. Б. Элькониным исследовании процессов формирования внутренних «умственных действий». Все эти работы с полным основанием вошли в основной фонд достижений психологической науки.

Коренная перестройка в психологической науке за последнее время существенно изменила ее лицо. Игнорировать происшедшие в ней глубокие сдвиги было бы ошибкой.

Задача нашего исследования — анализ социально-исторического формирования психических процессов — определила и выбор тех условий, в которых мы могли получить наиболее отчетливые результаты.

Однако исследование самого общественно-исторического формирования психических процессов, того, как формируется сознание человека на последовательных этапах исторического развития в ходе общественной истории человечества, не было фактически еще и начато.

Оставалось неизвестным, вызывает ли смена общественно-исторических укладов лишь расширение опыта, приобретение новых навыков и знаний и овладение грамотой и т. д. или же приводит к коренной перестройке структуры психических процессов, к изменению уровня построения психической деятельности, к формированию психических систем.

Доказательство последних положений имело бы фундаментальное значение для построения психологии как общественно-исторической науки.

Окраина, которая в течение веков оставалась почти сплошь неграмотной, получила широкую сеть школ. Возникли курсы по ликвидации неграмотности. Несмотря на свою краткосрочность, они знакомили большие массы взрослого населения с элементами культуры. Взрослый человек, садившийся за парту, отрывался на время от непосредственной практической деятельности и начинал овладевать приемами такой деятельности, которую, несмотря на всю ее простоту, нельзя назвать иначе как «теоретической». Человек осваивал начатки письма и чтения, заставлявшие его разлагать живую речь на составляющие ее элементы и кодировать ее в систему условных знаков. Он овладевал понятием числа, которое до тех пор было включено у него лишь в непосредственную практическую деятельность, а теперь приобретало абстрактный характер и начинало составлять предмет специального усвоения; у него появились не только новые области знания, но, что особенно важно, и *новые мотивы деятельности*.

Наряду с курсами ликвидации неграмотности в стране появилось много специальных кратковременных курсов и школ: курсы для воспитателей дошкольных учреждений, курсы начальных агрономических знаний и т. п. Значение этих курсов (куда принимали без всякого образования) было не только в том, что они выпускали хоть сколько-то подготовленных специалистов, но и в том, что эти курсы перестраивали сознание слушателей, выводя их за пределы непосредственной практики, расширяли кругозор и включали слушателей в «теоретические» сферы работы.

В республике создавались средние школы и техникумы (их было немного, потом стало больше), в которых молодежь получала более серьезное образование, овладевала основами, культуры и науки. Начинало ликвидироваться влияние мусульманской религии, которая в течение веков тормозила развитие самостоятельного мышления, подчиняла его религиозной догме и нормам поведения, сформулированным служителями культа.

Все это создало основу для глубочайших идеологических и психологических сдвигов.

Таким образом, время и место нашего исследования действительно отвечали нашей задаче.

Мы избрали местом своей работы отдаленные кишлаки и джайлау Узбекистана и частично горной Киргизии.

Как правило, опыты начинались с длительной (иногда неоднократной) беседы с испытуемыми, проходившей в непринужденной обстановке — в чайхане (где жители кишлаков проводят большую часть свободного времени), на полевых станах или горных пастбищах за вечерним костром. Нередко эти беседы имели коллективный характер, и, даже если эксперимент проводился индивидуально, экспериментатор и испытуемый были окружены группой из двух-трех человек, внимательно слушавших беседу и подававших иногда реплики.

Нередко беседа принимала характер обмена мнениями между ее участниками, и та или иная задача, выдвинутая по мере беседы, сразу решалась двумя-тремя испытуемыми, каждый из которых выдвигал вариант ответа. Лишь постепенно в беседу включались заранее подготовленные задания, по характеру напомиравшие распространенные у населения «загадки» и составлявшие, следовательно, как бы естественное продолжение беседы.

Предъявив задачу, экспериментаторы никогда не ограничивались простой регистрацией ответа, но всегда «продолжали» задачу — вели, как говорят психологи, клиническую беседу или клинический эксперимент.

Данный испытуемым ответ вызывал последующий вопрос или оспаривался, в результате чего испытуемый давал новый ответ, — свободная беседа, в которой протекал эксперимент, таким образом, не прекращалась.

Для того чтобы не вносить даже минимальных осложнений в свободную беседу (которая, конечно, велась на узбекском языке), экспериментатор никогда сам не записывал получаемых результатов. Запись велась ассистентом, который обычно располагался рядом с группой беседующих и старался не привлекать к себе внимания. Запись носила сплошной характер и лишь позднее воспроизводилась начисто и обрабатывалась.

Такой способ исследования очень трудоемкий (приходилось тратить полдня на краткий эксперимент), однако только этот тип исследования был адекватен данным конкретным условиям «полевой» работы.

Наша гипотеза заключалась в том, что люди, у которых ведущую роль играет наглядно-действенное, практическое отражение действительности, должны отличаться от людей, у которых преобладают формы отвлеченного, вербально-логического отражения действительности, иной системой психических процессов; что всякие сдвиги в характере этого кодирования неизбежно должны отразиться на системном строении осуществляющих эти виды деятельности психических процессов.

Восприятие

Испытуемому предлагался ряд цветовых оттенков (или геометрических фигур). Ему следовало сначала назвать эти оттенки (фигуры), затем классифицировать их, разбив на любое число групп, отнеся в каждую из групп похожие оценки (фигуры). В специальных опытах делались попытки получить «принудительную» группировку оттенков (фигур). Для этой цели испытуемому давалось задание либо разбить все предлагаемые оттенки (фигуры) на определенное число групп, либо оценить некую группу оттенков (фигур), составленную экспериментатором.

Исследование показало, что данные, полученные у различных групп испытуемых, носят неоднородный характер. Испытуемые, стоящие на достаточно высоком уровне культурного развития (колхозный актив, молодежь, прошедшая кратковременное систематическое обучение), не испытывали особых затруднений при задании классифицировать предложенные цветовые оттенки, разбив их на несколько групп. Они рассматривали цветные моточки шерсти (шелка) и разбивали их на определенные группы, иногда обозначая их соответственными категориальными названиями (красный, желтый и т. д.), иногда просто говоря: «Это такой же, но немного светлее». Обычно они раскладывали все оттенки на семь-восемь групп. Получив предложение изменить данную ими классификацию, укрупнить группы, разложить оттенки на пять групп, они легко справлялись и с этой задачей. Лишь в небольшом числе случаев такие испытуемые начинали с группировки предъявленных им оттенков по их насыщенности или светлоте; при соответствующем требовании они легко меняли этот принцип и начинали укладывать оттенки в категориальные группы, отвлекаясь от признаков насыщенности или светлоты.

Совершенно иная картина наблюдалась у группы женщин ичкари.

Как правило, данная им инструкция — разбить предложенные оттенки на отдельные группы — вызывала у них полное недоумение и реплики: «Этого нельзя сделать», «Здесь нет похожих, вместе их класть нельзя», «Они совсем не похожи друг на друга», «Это — как телячий помет, а это — как персик». Испытуемые этой группы начинали обычно прикладывать друг к другу отдельные моточки шерсти (шелка), пытались выяснить их оттенки, растерянно качали головой и — отказывались от выполнения задачи.

Некоторые из испытуемых заменяли требуемую группировку по основному цвету раскладыванием в ряд оттенков по убывающей светлоте или насыщенности, в результате чего в один ряд вводились бледно-розовые, бледно-желтые, бледно-голубые оттенки или возникал единый ряд оттенков, переходящих друг в друга без видимых границ. После настойчивых предложений многие испытуемые этой группы смогли прийти к решению задачи и разложить оттенки на отдельные группы, но, наблюдая за поведением испытуемых, легко было видеть, что эта классификация делается ими как уступка экспериментатору, что сами они остаются при мнении, что предложенные цвета «не похожи, и класть их вместе нельзя».

Называние геометрических фигур

Как показали полученные данные, лишь наиболее культурно развитая группа испытуемых — студентки педагогического техникума называли геометрические фигуры категориальными названиями (круг, треугольник, квадрат и т. п.). Фигуры, изображенные дискретными элементами, воспринимались ими как те же круги, треугольники, квадраты. Незаконченные фигуры расценивались как «что-то вроде круга», «что-то вроде треугольника». Конкретные образные обозначения (линейка, метр) встречались лишь в единичных случаях.

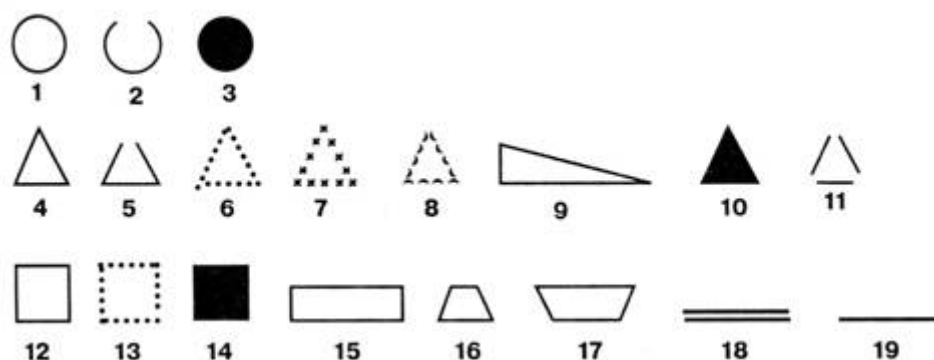


Рис. Геометрические фигуры, предъявляющиеся испытуемым

Существенно иные результаты были получены у испытуемых других групп. Женщины ичкари, как это и можно было предполагать, не дали ни одного категориального (геометрического) обозначения предложенных фигур. Все геометрические фигуры обозначались ими как названия предметов. Так, круг получал названия: тарелка, сито, ведро, часы, месяц; треугольник — тумар (узбекский амулет); квадрат — зеркало, дверь, дом, доска, на которой сушат урюк. Треугольник, изображенный крестами, трактовался как вышивка крестом, корзинка, звезды; треугольник, изображенный маленькими полумесяцами, оценивался как золотой тумар или как ногти, какие-то буквы и т. д. Незаконченный круг никогда не назывался кругом, но почти всегда браслетом или серьгой, а незаконченный треугольник воспринимался как тумар или стрема.

Оценка абстрактных геометрических фигур у этой группы испытуемых носила, таким образом, ярко выраженный конкретный, предметный характер, явно доминировавший над отвлеченно-геометрическим восприятием формы.

Классификация геометрических фигур

Для отвлеченного восприятия отдельные геометрические формы являются «представителями» определенных крупных классов (круги — треугольники — четырехугольники и т. п.): отнесение таких фигур, иногда по первому впечатлению резко отличающихся друг от друга, к этим классам не представляет трудностей для человека, познавательные процессы которого формировались в ходе школьного обучения. «Индивидуальные черты» отдельных геометрических фигур при этом игнорируются, ведущие признаки — признаки «геометрического класса» выделяются, и на основе этого «принимается решение».

Совершенно иная картина наблюдалась в других группах испытуемых.

Женщины и чкари, а также в значительной мере и мужчины дехкане воспринимали отдельные геометрические фигуры *предметно*. Такое предметное восприятие определяло характер классификации фигур. В одну группу собирались фигуры, воспринимавшиеся как одинаковые предметы; иногда группировка производилась по отдельным признакам (например, по цвету или по способу выполнения), т. е. сближались фигуры, которые оказывались сходными либо по своему предметному содержанию, либо по способу их выполнения. Поэтому квадрат (12), оценивавшийся как окно, и длинный прямоугольник (15), рассматривавшийся как линейка, в одну группу не попадали. Испытуемые отказывались их объединять даже после соответствующей наводящей беседы. Наоборот, если две фигуры, например квадрат и усеченный треугольник (12 и 16), воспринимались как рамы («одна — хорошая, другая — покосившаяся»), они легко объединялись в одну группу.

Абстракция и обобщение

Метод. Мы использовали испытанные в психологии приемы: рассматривались самые простые формы классификации предметов — наиболее доступные для анализа модели мышления.

Испытуемым предлагали изображения четырех предметов; из них три входили в одну категорию, а четвертый — не входил, явно относясь к другой группе. Испытуемому предлагали сказать, какие три предмета «сходные» — их «можно отнести в одну группу», «назвать одним общим словом», а какой — «не подходит», «не может быть назван словом, общим с тремя остальными предметами»².

В качестве образца им демонстрировалась подобного рода классификация четырех предметов и давалось подробное разъяснение оснований, по которым три животных были объединены в одну группу, а птица оставлена в стороне. После этого экспериментатор переходил к основным опытам.

Следует еще отметить, что подлежащие классификации предметы подбирались таким образом, чтобы их можно было объединять по двум причинам — либо вхождения в одну логическую категорию, либо участия в одной практической ситуации. Такому требованию отвечали, например, группы: молоток — пила — полено — топор, где предметы можно было объединить или по отвлеченному логическому признаку «орудия» (молоток — пила — топор), оставив вне этой группы четвертый предмет (полено), или же включить их в практическую ситуацию «пилки и рубки дров», при которой в одну группу входят участвующие в этом процессе пила — полено — топор, а молоток не входит.

Такая организация опыта должна была помочь выявить, какой из признаков берется субъектом за основу классификации: преобладает ли у него операция включения предмета в отвлеченную логическую категорию или же — в практическую ситуацию.

² Следует отметить, что слово «похожи», «схожи» (ухшайди) имеет в узбекском языке значение, точно соответствующее русскому термину и резко отличающееся от слова «подходящие» («москелди» или «тогрыкелди»).

По такому признаку был подобран целый ряд предметных групп (стакан — кастрюля — очки — бутылка; дерево — роза — колос — птица; глаз — палец — рот — ухо и т. д.).

В качестве наиболее доступного варианта этого опыта использовался прием избирательного подбора четвертого предмета к трем уже данным. В этом случае испытуемому давались изображения трех предметов, явно относящихся к одной категории.

Испытуемые, живущие в далеких кишлаках, имеющие большой практический трудовой опыт в условиях почти натурального хозяйства, не обучавшиеся — неграмотные — классифицируют предметы особым образом, резко отличным от обычных для нас способов.

Операция выделения признака и создания на его основе отвлеченной категории, объединяющей подходящие предметы, остается совершенно чуждой им — такая «категориальная» классификация либо полностью отвергается, либо считается возможной, но несущественной.

Вместо вышеназванной операции испытуемые данной группы выполняют другие, которые нашим опытом не предусматривались. Одни из испытуемых классифицируют предметы, непосредственно оценивая их *практическое значение или «нужность»*, указывая при этом на функции каждого из них, и даже не пытаются сблизить их друг с другом. Другие ищут такую ситуацию, в которой *предметы могли бы вступать друг с другом в практические отношения, взаимодействовать друг с другом*. Воображаемая ситуация обычно воспроизводит реальную наглядно-действенную ситуацию из практического опыта: испытуемые с полной убежденностью относят в одну группу пилу, топор и полено, заявляя, что «полено нужно раньше распилить, потом разрубить топором», что «все три вещи работают вместе», что «без полена пиле или топору нечего делать», относят в одну группу дом, птицу и розу, потому что «около дома должен стоять куст роз, а птица может сидеть на розе и петь». Некоторые настаивали даже, чтобы изображения этих вещей клались близко друг к другу, замечая, что «если они будут положены далеко, то надо потратить много времени, чтобы собрать их».

Всякая попытка предложить этим испытуемым «категориальную группировку» вещей встречала у них протест («это неправильно», «это глупый, непонимающий человек сказал так» или «это, наверное, сумасшедший так говорил»). Даже указание на «сходство» входящих в одну категорию предметов не служило им аргументом — предложение группировать «похожие» вещи понималось как предложение подбирать «нужные» или «подходящие» вещи. Напоминание об обобщающих терминах («ас-боб» — орудия, «идиш» — посуда) не преодолеvalo тенденцию к наглядно-действенной классификации вещей — эти термины либо совсем игнорировались, либо воспринимались как несущественные, не могущие лечь в основу классификации.

Легко видеть, что у этой группы испытуемых за группировкой (обобщением) вещей стояли совсем иные психологические процессы: теоретическая, *абстрактная деятельность, осуществляемая с помощью отвлекающей и обобщающей функции слова, заменялась здесь воспроизведением наглядно-действенной ситуации*, внутри которой и группировались предложенные предметы.

Значительно отличалась от описанной выше группы *другая — промежуточная группа*, которая состояла из людей, обучавшихся на кратковременных курсах или короткий срок в школе, и из людей, имевших опыт работы в коллективном хозяйстве (колхозный актив). Наглядно-действенный, ситуационный характер мышления у них сохранялся, их *сравнительно легко было подвести к вербально-логическим операциям* и добиться от них классификации предметов путем подведения этих предметов под определенную категорию. Правда, категориальные операции эти были здесь относительно нестойкими; при самостоятельном рассуждении испытуемые легко соскальзывали на операции наглядно-действенные, практические, которые у них сосуществовали с «теоретическими», а зачастую даже доминировали над ними.

Третья группа испытуемых, состоявшая преимущественно из молодежи, систематически обучавшейся один — два года в школе, резко отличалась от первых двух. У этой группы явно преобладали операции теоретического, вербально-логического мышления — процесс абстрагирования признака и отнесения предложенных предметов к определенной категории на основании данного признака как само собою разумеющийся и естественный процесс.

Умозаключение и вывод

Методика. Испытуемому предъявлялась полная фигура силлогизма, включающая большую и малую посылки. Затем его просили повторить всю систему, чтобы выяснить, воспринимаются ли в данном случае отдельные компоненты силлогизма как части единой логической схемы или же как изолированные суждения. Особенное внимание обращалось на те деформации посылок и вопроса, которые могли произойти при повторении. Эти деформации могли служить надежным критерием того, насколько силлогизм воспринят как единая система.

Процесс умозаключения. Испытуемым предлагалось два вида силлогизмов. В одном случае силлогизмы строились из посылок, в которых испытуемые имели собственный практический опыт, только опыт этот переносился в новые условия. Например: «Там, где жарко и сухо, хорошо растет хлопок; в Англии холодно и сыро; растет там хлопок или нет?»

В другом случае силлогизмы оперировали материалом, в котором испытуемые не имели личного опыта, и операции вывода из силлогизма должны были носить чисто теоретический характер. Например: «На Дальнем севере, где снег, все медведи белые; Новая Земля находится на Дальнем севере. Какого цвета там медведи?»

Испытуемые, живущие в наиболее тяжелых условиях (прежде всего женщины ичкари), отказывались делать какие-либо выводы даже из силлогизмов, относящихся к первому виду. Они обычно заявляли, что не бывали в неизвестном для них месте и не знают, растет ли там хлопок. Лишь при продолжении опыта и просьбе ответить на вопрос («Что следует из слов экспериментатора?») они соглашались сделать вывод («По вашим словам должно получиться, что там хлопок расти не может, если там холодно и сыро; когда холодно и сыро, хлопок не растет»).

Еще более решительно они отказывались делать выводы, когда предлагался второй вид силлогизмов. Как правило, многие отказывались принять большую посылку, заявляя, что «они никогда не были на севере и никогда не видели медведей; для ответа на этот вопрос нужно обратиться к людям, которые были на севере и видели медведей». Часто они, полностью игнорируя посылку, заменяли вывод из силлогизма собственными соображениями: «медведи бывают разные, если он родился красным, он и останется красным»; «мир большой, я не знаю, какие бывают медведи» — и заводили общие, основанные на слухах рассуждения о жизни медведей, т. е. каждый раз уходили в сторону от решения задачи.

Некоторые испытуемые полностью отрицали возможность сделать какой бы то ни было вывод из силлогизма этого вида, заявляя, что они «могут рассуждать только о том, что они видели», «не хотят врать», «дать ответ на этот вопрос могут только те люди, которые или видели, или знают». Даже наводящие вопросы («Как получается по моим словам?») не приводили здесь к успеху. Они отказывались обратиться к операции логического вывода из данных посылок.

Три причины существенно ограничивают возможности для них теоретического, вербально-логического мышления.

Первая заключается в недоверии к исходной посылке, если она не воспроизводит наглядный личный опыт, в отказе принять ее и исходить из нее как из реального основания для дальнейших рассуждений. Часто испытуемые вообще игнорировали посылку. Продол-

жая рассуждать только лишь на основании непосредственного опыта, они не хотели высказывать суждения вне этого опыта, ссылаясь на то, что они «там не были», что они «не видели» фактов, о которых идет речь, что они могли бы сказать, «если бы увидели» или «если бы знали». Процесс вербально-логического рассуждения подменялся здесь процессом воспоминаний о наглядно полученных впечатлениях.

Вторая причина, ограничивающая процесс вывода из силлогизма путем вербально-логического рассуждения, в том, что посылки силлогизма не имеют для наших испытуемых всеобщего характера, воспринимаются скорее как частные сообщения, воспроизводящие какое-то явление, но не носящие, повторяем, характера общего правила. От посылок, лишенных характера всеобщности, поступает, естественно, лишь частная информация, которая не создает твердой логической системы и не дает оснований для логических выводов. Поэтому, даже хорошо запомнив посылку, наши испытуемые продолжали строить независимые от нее догадки или обращались к личному опыту.

Третья причина, ограничивающая возможность теоретического вывода, вытекающая из предшествующей, заключается в том, что предъявленный силлогизм легко распадался у наших испытуемых на три независимых, изолированных частных положения, не образующих единую логическую систему и не дающих поэтому основания для того, чтобы мысль двигалась внутри этой системы. Выслушав силлогизм, наши испытуемые фактически не получали ничего, кроме трех изолированных предложений, — это, естественно, не давало им нужной основы для логического вывода, и им не оставалось ничего другого, как коротко ответить на вопрос, обращаясь к догадке или к своему непосредственному конкретному опыту.

Отказываясь использовать как основания для логического вывода данные силлогизма, наши испытуемые могли, однако, достаточно объективно применить систему логических связей в том случае, если можно было при этом опереться на свой непосредственный практический опыт.

Отказ от использования системы вербально-логических связей возникал тогда, когда дискурсивные операции отрывались от непосредственного опыта и целиком перемещались в сферу отвлеченных систем связей.

Мы ясно видим, таким образом, что не только процессы обобщения и группировки предметов и явлений внешнего мира, но процессы умозаключения и вывода *протекали у основной группы наших испытуемых в ином, наглядно-действенном плане*. В данном случае связи непосредственного практического опыта доминировали над вербально-логическими связями, возникающими на основе отвлечения и обобщения.

Сказанное относится, однако, лишь к одной группе наших испытуемых, познавательная деятельность которых создавалась под влиянием непосредственного практического опыта и еще не подверглась формирующему воздействию систематического обучения и более сложных форм общения.

Другие группы испытуемых, подвергшиеся подобному воздействию, давали иную картину. Они могли уже принимать исходную посылку силлогизма как основу для дальнейшего рассуждения, усваивали ее всеобщий характер. Рассуждение, которое сначала протекало развернуто лишь в пределах непосредственно знакомого содержания, постепенно переносилось и на независимые от него сферы, приобретая, таким образом, черты хорошо известного нам отвлеченного вербально-логического умозаключения.

Наблюдавшийся нами процесс формирования основ теоретического мышления с полным основанием может считаться одним из наиболее важных процессов исторического формирования сознания.

Факты, которые были получены в нашем исследовании и которые представляют фрагмент более обширной работы, позволяют прийти к существенным выводам, имеющим большое значение для понимания природы и строения познавательных процессов человека.

Они убедительно показали, что структура познавательной деятельности на отдельных этапах исторического развития не остается неизменной и что важнейшие формы познавательных процессов — восприятие и обобщение, умозаключение и рассуждение, воображение и анализ своей внутренней жизни имеют исторический характер и меняются с изменением условий общественной жизни и овладением основами знаний.

Основная черта наблюдаемых сдвигов сводится к тому, что если в условиях относительно простых форм хозяйства и почти сплошной неграмотности решающую роль играли соответствующие формы практики с доминирующей ролью непосредственного наглядно-действенного опыта, то с переходом к коллективному труду, новым формам общественных отношений и с овладением основами теоретического знания структура психических процессов радикально меняется.

Наряду с элементарными наглядно-действенными мотивами поведения формируются новые мотивы, складывающиеся в процессе коллективного труда, совместного планирования трудовой деятельности и овладения основами школьных знаний. Эти сложные мотивы, выходящие за пределы конкретной практической деятельности, принимают форму сознательного планирования своего труда, возникают интересы, выходящие за пределы непосредственных впечатлений и воспроизведения конкретных форм практики. В сферу этих мотивов включаются планирование будущего, интересы коллектива и, наконец, ряд важнейших вопросов культуры, тесно связанных с усвоением грамоты и вхождением в новую область теоретических знаний.

Тесно связаны с этим вхождением в новые сферы общественного опыта коренные сдвиги в протекании познавательной деятельности, в строении психических процессов. Основные формы познавательной деятельности начинают выходить за пределы закрепления и воспроизведения индивидуального практического опыта и перестают носить только конкретный, наглядно-действенный характер. Познавательная деятельность человека начинает входить в более широкую систему общечеловеческого опыта, сложившегося в процессе общественной истории и отложившегося в языке.

Восприятие начинает выходить за пределы наглядного предметного опыта и включает в свой состав гораздо более сложные процессы введения воспринимаемого в систему отвлеченных категорий, сформированных в языке. Даже восприятие цветов и форм коренным образом изменяется, сближаясь с процессом отнесения непосредственного впечатления к сложным отвлеченным категориям. Складывается возможность обобщенного отношения к воспринимаемому материалу.

Коренным образом изменяется характер обобщенного отражения действительности. Раньше процессы обобщения в основном сводились к операциям введения воспринимаемых или мыслимых предметов в конкретную практическую ситуацию, доминирующее место в которой занимало их практическое взаимодействие, и более сложные формы обобщений считались несущественными.

Теперь выделение существенных признаков предмета и отнесение его к общей категории иных предметов, обладающих теми же признаками, перестает рассматриваться как нечто несущественное, неважное. В практике мышления возникают новые теоретические операции — анализ свойств вещей, отнесение их к отвлеченным категориям; процесс мышления все больше начинает включать в свой состав процессы отвлечения и обобщения, операции теоретического «категориального» мышления начинают выступать наряду с операциями практического «ситуационного» мышления и занимают все более важное место, иногда начиная доминировать в познавательной деятельности человека. Постепенно формируется тот «переход от чувственного к рациональному», который современная материалистическая философия, как уже указывалось, склонна рассматривать как один из важнейших фактов развития сознания.

Формируется возможность принимать сформулированные в языке допущения и делать из них логические выводы независимо от того, входило ли содержание этой посылки в личную практику. Отношение к логическому рассуждению, выходящему за пределы непосредственного опыта, коренным образом изменяется, создаются основы дискурсивного мышления, выводы которого становятся столь же обязательными, как выводы из непосредственной личной практики.

Все это вносит коренные изменения в строение познавательных процессов и приводит к огромному расширению опыта, к построению неизмеримо более широкого мира, в котором начинает жить человек.

Наряду со сферой личной практики возникает сфера отвлеченного общечеловеческого опыта, отложившегося в языке и в операциях дискурсивного мышления. Мысль человека начинает опираться на круг широких логических рассуждений, формируется сфера творческого воображения, в свою очередь неизмеримо расширяющего субъективный мир человека.

Наконец, меняется и самосознание личности, которое поднимается на более высокий уровень общественного сознания и приобретает новые возможности объективного, категориального анализа своих собственных мотивов и поступков, внутренних свойств и особенностей.

Таким образом, со всей отчетливостью выступает факт, который до сих пор недостаточно оценивался психологической наукой: общественно-исторические сдвиги не только вносят в психический мир человека новое содержание, но и приводят к созданию новых форм сознательной деятельности, новых структур познавательных процессов, переводят сознание человека на новые уровни.

К вопросу об этнокультурных аспектах образования народов, не имеющих государственности

Б. К. Бацин

В термине «народы, не имеющие государственности» содержится некоторая общепринятая мифологема, которую нужно расшифровать, определенное социально-политическое заблуждение, без дезавуирования которого мы не проясним сути вопроса.

Ведь словосочетание «народы, не имеющие государственного образования в Российской Федерации» означает, что будто бы в Российской Федерации есть народы, имеющие государственность.

Откуда это утверждение? Для него нет ровно никаких оснований ни в федеральной, ни в республиканских конституциях. Ни в СССР, ни в тогдашней РСФСР, ни в нынешней России не было и нет ни одного народа, имевшего или имеющего собственное этнонациональное государство. Нигде вы не прочтете, что Россия — это государство русских, а, положим, Татарстан — государство татар. Все, без исключения, субъекты Российской Федерации многонациональны, и ни в одном из них (как и в России в целом) нет никакого государствообразующего этноса. Государствообразующее лицо одно — это многонациональный народ Российской Федерации либо, соответственно, его не менее многонациональные части народа, проживающие в республиках, краях, областях и других субъектах Федерации.

О том, что дело обстоит именно так, убедительно свидетельствует формально-юридический механизм распада СССР. Ведь в основе Союза лежал Союзный Договор не между народами, а между советскими республиками. И в Беловежской Пуще из СССР вышли не русские, украинцы и белорусы, а многонациональные государства — члены ООН — РСФСР, УССР и БССР.

А вот Россия — не договорная, как СССР, а конституционная федерация, ее никто и никогда не создавал из независимых государственных образований. Напротив, исторически она возникла как унитарная, «великая и неделимая», и теперь сама, подобно васнецовскому витязю на распутье, колеблется в выборе между, с одной стороны, превращением в «Соединенные Штаты Евразии» с губернским (земельным, если видеть аналогию с ФРГ) принципом административного деления, с другой — трансформацией в договорную федерацию суверенных государств (субъектов международного права) либо, с третьей, во что-то смешанное, «асимметричное» вплоть до конфедеративных отношений, до возникновения «государств в государстве». Из нашей памяти как-то очень незаметно начинает вытесняться знание того зачастую совершенно случайного (я имею в виду — исторически случайного) обстоятельства, что на момент письменной фиксации — не важно, был ли на дворе IX или XVI-XVIII вв., — этнической принадлежности населения к той или иной территории именно этот этнос оказался доминирующим. Согласитесь, в наше время было бы безумием провоз-

глашать лозунг, хотя бы минимально допускающий возможность воссоздания этнократического государства. В особой степени это относится к сегодняшней России, в историческом времени-пространстве которой вообще трудно найти автохтонный народ. Почти все — очень молодые. Великороссам — около 700 лет, современным татарам и башкирам и того меньше, а что касается Поволжья и Предуралья, то их предки пришли сюда не раньше VI в. Якуты оказались в Якутии одновременно с русскими. А если принять во внимание, что, например, у волжских булгар, кавказских балкарцев и задунайских болгар общие предки, а историческая родина в Южной Сибири, становится особенно наглядной нелепость выяснения вопросов типа: кто здесь первый? Кто здесь главный? И если уж говорить об автономности, то едва ли мы найдем среди народов России кого-то кроме аборигенных народов Севера, которые первыми заселили гигантские пространства тундры и тайги Северной Азии и этногенетически сложились уже полтора тысячелетия назад. Заметим при этом, что аборигенные народы России составляют сегодня менее 1 % ее населения, все остальные, выражаясь сегодняшним социологическим сленгом, из мигрантов и их причудливо перемешавшихся за последнее тысячелетие потомков.

Из сказанного следует пока только один, но зато чрезвычайно важный вывод: налицо ряд интересов — общегосударственных, региональных, этнокультурных; они еще не сбалансированы; взаимные права и степень компетенции либо только-только определяются, либо еще не определены. И вот в такой сложной ситуации нам нужно ответить на вопрос: что же такое национальная школа, чьи интересы она выражает, в каком правовом и культурном пространстве существует?

Начнем с самой принципиальной оппозиции: личность и государство в образовательном поле. Попытаемся сначала определить их интересы «в чистом виде», а потом рассмотрим зону компромисса.

По-видимому, образовательные интересы государства можно свести к следующим крупным блокам:

- обеспечение морально-политического единства народа, который должен быть воспитан (в том числе и прежде всего государственной школой) в сознании гражданства. Для государства нет русских, якутов, тофаларов, цыган, есть только граждане, которые должны сознавать себя гражданами и уважать гражданские права и обязанности;
- обеспечение культурного единства народа, формирование некой матрицы этического-эстетического сознания, которая определяет включенность каждого из нас в общероссийский историко-культурный контекст. Для этого необходимо, чтобы в коллективной памяти народа были какие-то общие символы, признанные и принятые всеми как общенациональные ценности: имена, книги, картины, сооружения и др.;
- обеспечение знания и свободного владения государственным языком, поскольку на нем осуществляется официальное делопроизводство, функционируют федеральные ведомства, армия, высшая школа и пр.;
- обеспечение конкурентоспособности образования — как общего среднего, так и высшего, что особенно важно в нынешних условиях вызова, связанного с выходом России из автаркического состояния последних десятилетий.

Теперь, чтобы, как говорят фотографы, «навести на резкость», предлагаю вспомнить, что именно эти цели преследовала советская школа и разница между той и нынешней политикой в сфере образования состоит именно в отказе от абсолютизации интересов государства и признании не только права, но и необходимости присутствия в образовательном пространстве других «агентов».

Важнейшим из этих «других» является личность.

Начну с констатации некоторых крайне существенных позиций. По действующей Конституции РФ право на определение (либо на неопределение) этнической принадлежности

гражданина имеет он сам. Ни государство, ни соплеменники, ни чиновники не могут устанавливать, какую запись делать в соответствующей графе паспорта или анкеты (пока эти графы еще сохраняются), в какую национальную школу его направлять и т. д. Конечно, когда перед нами ребенок, это решается родителями. Но и у родителей никто не отнимал права быть свободными в выборе и руководствоваться не только «голосом крови», сиречь собственной национальной принадлежностью, но и реальной жизнью, которая гораздо многообразнее примитивных схем типа «кто ваши родители?».

В самом деле, кем «писаться» человеку, если у него отец эстонец, мать татарка, семья всю жизнь прожила в Москве, а он не знает ни слова ни по-татарски, ни по-эстонски? Разумеется, он считает (сознает) себя русским. Еще более характерный пример — письмо ныне покойного замечательного поэта Марка Лисянского, опубликованное несколько лет назад в «Огоньке». Да, по крови я еврей, говорится в письме, но я совершенно русский человек — по складу ума, по культуре, по образу жизни. Я не сознаю, не чувствую себя евреем.

Есть и обратные примеры. Лет двадцать назад из Калужской области в Израиль уехали крестьяне — жители двух больших деревень: они приняли иудаизм, осознали себя евреями и решили соединиться с братьями по вере и новообретенной культуре.

Вывод: человек свободен в своем культурном самоопределении. Я намеренно не говорю — «национальном», ибо это абстракция: человек выбирает именно культуру, с которой идентифицирует себя. Культурный человек заведомо шире своей национальности, он несводим к ней. Может быть, 400-500 лет назад знак равенства между родом-племенем и культурной традицией можно было ставить (и то с очень большой натяжкой и для вполне определенных культурно-исторических зон), но сейчас, в канун открытой информационной цивилизации, думать так было бы просто глупо. Я сам, полагая себя русским, только в кошмарном сне мог бы представить операцию по редукции моей культурной памяти к «чисто русскому» началу, особенно если учесть, что я просто не в состоянии вообразить, что это такое. Какие тексты, какие образы, какие идеи — и, кстати, кем? — вдруг будут признаны «чистыми», «истинными» и т. д.? Куда тогда девать Москву и Питер, построенные в значительной мере иностранцами, куда девать эфиопа Пушкина, шотландца Лермонтова, татарина Карамзина, немца Фонвизина, не говоря уже о евреях Христе? Куда девать действительно великую русскую культуру XVII в. — она украинизирована, XVIII в. — она германизирована и галлицизирована, а уж о последних двух веках и говорить не приходится — тут просто клейма ставить негде, настолько русский дух инфицировался всякими западными и восточными вирусами. (К слову сказать, придется отказаться и от русской школы как системы, доставшейся нам по наследству из тех же времен: она тщательно списана с прусской.)

Моя следующая мысль очевидна до банальности: русские, немцы, англичане, итальянцы, японцы и многие другие народы смогли сделать свои культуры мировыми (по значению, по степени присутствия в других культурах) только благодаря тому, что им удалось выразить какие-то (не все, хотя бы часть) мировые духовные ценности на языке своих родных культур. Подчеркну: не на родном языке, а на языке родной культуры. И все страны, и все народы, входя в XXI в. — век невероятно жесткий и жестокий, достаточно вспомнить о приближающейся всемирной экологической катастрофе, о демографическом и технологическом дисбалансе по оси Север-Юг, — смогут сохраниться и помочь другим при условии, что их культуры окажутся в состоянии перенести новую модернизацию и перейти в новое качество.

Вот с какой точки зрения я предлагаю подходить к проблеме под не совсем корректным названием «национальная школа». Дело в том, что исторически этот термин возник как дополнительный к понятию «школа с русским языком обучения» и имел значение «школы, в которой либо язык обучения, либо язык изучения функционирует как родной (нерусский) язык». При этом объем использования родного языка не имел значения: достаточно было букваря в первом полугодии первого класса, чтобы школа считалась национальной. Впро-

чем, если где-либо применяется нерусский букварь, значит, школьники в классе заведомо нерусские. Поэтому название «национальная школа» отражало и этнодемографический аспект. Но не более того: в содержании образования, в его целях никакого специфически «Этнокультурного измерения» не предполагалось. Между тем некорректность этого термина выступает при его переводе на иностранные языки: так, «national school» по-английски означает «государственная школа», и, чтобы передать смысл адекватно, приходится говорить «ethnic-cultural school». А как мы убедились, это уже совсем другое дело, нежели простое использование учебников и пособий не на русском языке.

Создание школы (образования) на национально-культурной основе в многонациональной стране — задача не из простых. Но она экспоненциально усложняется в России, стране не просто многонациональной и поликультурной (в Европе тоже нет ни одной мононациональной страны), а в стране с отсутствием гражданского общества, стране, народы которой объективно принадлежат к разным цивилизационным зонам, имеют разные скорости исторического развития.

Двух этих факторов уже достаточно, чтобы крепко почесать в затылке, прежде чем определить — не решения, нет, а хотя бы подходы к решениям!

Я сознательно позволяю себе такую несколько ироничную интонацию. Нам уже приходилось задумываться о действительно серьезных вызовах будущего, на которые образование должно найти ответ. И, оставаясь в этой серьезной плоскости, следует поразмыслить: не означают ли подобные призывы, при всем их несомненно искреннем пафосе, стремлений идти вверх по лестнице, ведущей вниз? Не странно ли, что, убежденно произнося слова о необходимости возвращения в куррикулум солидного объема знаний о родной культурной традиции, о событиях, обрядах и обычаях седой старины, оратор затрудняется с конкретным ответом на конкретный вопрос: какое новое актуальное (т. е. востребованное современной жизнью) качество приобретет ребенок в результате этих усилий? Рискну коснуться даже святая святых — родного языка. В некоторых регионах России пошли на резкое увеличение учебного времени на его изучение за счет предметов естественно-математического цикла. Я не ханжа и понимаю, что та же физика не священная корова. Но важен принцип, важен критерий определения иерархии образовательных ценностей: от чего и во имя чего идет отказ?

Учебный план не резиновый. В школах страны почти не осталось вполне здоровых детей. Перегрузки огромны. В общественном сознании физическая культура не относится к числу не только социальных приоритетов, но даже просто значимых ценностей. И на этот фон накладывается новый пласт этнокультурно-ориентированных предметов и курсов.

Экстенсивный, «компонентный» путь неэффективен, хотя он кажется привычным и простым. Нужен путь интенсивный, органический, и он может быть найден только при толковании национальной школы как школы изначально поликультурной, открытой, школы, построенной на диалоге во всех гуманитарных предметах, диалоге между родной культурой и другими, прежде всего русской и соседними.

Почему именно так? Потому что объективно в течение веков внутрикультурная эволюция многонациональной России как мирового цивилизационного феномена происходила через посредство именно русской культуры: эта отзывчивая мембрана оказалась способной стать медиумом между мировой культурной практикой и культурной практикой многочисленных народов и народностей Отечества. Не будем спорить, почему сложилось именно так, а не иначе. Будем исходить из эмпирического факта; русская культура (или, чтобы быть максимально точным, российская культура на русском культурном субстрате) по-прежнему является и еще долго будет являться важнейшим посредником между «Градом и миром» для многих и многих народов России. И как бы их нынешние культурные лидеры ни трактовали роль русской культуры в прошлом, сегодня только она способна защитить от гибели при столкновении с будущим.

Разумеется, реальная картина весьма разнообразна. Ряд народов России сознает себя как диаспору мощных государственных тел за пределами страны: немцы, греки, евреи, корейцы, поляки, представители народов бывших союзных республик СССР. Но и они в большинстве своем живут в российском культурно-политическом контексте и считают его родным.

Давайте еще раз вернемся к вопросу о национальной политике, которую проводит российское государство в образовательной сфере. В законе «Об образовании» прямо говорится о праве учащихся получать образование на родном языке. Ясно, однако, что в рассмотренных реалиях России право не равно и не может быть равно возможности обеспечить его на практике. Далеко не все языки достаточно развиты, чтобы выдержать сложнейшую миссию быть не только языками обучения, но и языками изучения «высокого» класса. В некоторых случаях, предприняв попытку написать на родном языке учебник, к примеру, по физике, авторы заявляли о невозможности создания такой книги. В настоящее время, как и 20 лет назад, в нашей стране можно получить полное среднее образование только на двух языках, помимо русского, — на татарском и башкирском. И не от Министерства образования РФ зависит, состоится ли и если да, то когда прием в этот «клуб» новых членов. И не только от Министерства образования зависит, когда и как произойдет рост числа, например, украинских национальных школ и классов. Мне не раз уже приходилось отмечать, что их малое количество не есть следствие происков «антиукраинского лобби» в нашем ведомстве. Теперь, когда наметились некоторые позитивные сдвиги, особенно хорошо видно, сколько объективных и субъективных причин, находящихся вне сферы образования, определяют ход событий. И едва ли не важнейшая из них — отсутствие личного выбора родителей либо незнание (и нежелание узнать) тех нехитрых процедур», которые нужно сынициировать, чтобы «процесс пошел».

В связи с этим я придаю исключительно важное значение двум новым обстоятельствам. Первое из них то, что активно начали работать общественно-культурные союзы и ассоциации. Второе — принятие законов о местном самоуправлении и национально-культурной автономии. Эти законы создают правовую базу для наиболее успешного решения многих вопросов. Делаются шаги к возрождению гражданского общества в России, а школа, учитывающая не только государственный заказ «сверху», но и социальный заказ «снизу», — неременный и важнейший его атрибут.

Некоторые проблемы формирования национально-региональной системы образования республики Бурятия РФ

С. Д. Намсараев,
доктор педагогических наук,
профессор

В условиях строительства демократического общества острым становится вопрос об осуществлении радикальных изменений системы образования. Переход к рыночным отношениям, разгосударствление собственности, децентрализация ведут к переменам в общественно-политическом строе, что, в свою очередь, меняет саму суть, цели и направления деятельности системы образования. В новых политико-экономических условиях особенно актуальной становится проблема реформирования национальной системы образования. Многие в национальных отношениях отражаются в системе школьного образования.

Под термином «национально-региональная система образования» мы понимаем учет исторических, социальных, экологических и этнокультурных реакций в организации образования в конкретном регионе¹. В настоящей работе мы сосредоточили внимание на таких аспектах проблемы национально-территориальной системы образования, как учет федеральных и региональных интересов, межнациональное согласие, диалог культур.

Последствия проводимой ранее государственной национальной политики проявляются, в частности, в том, что народы России в значительной мере оказались лишенными полноценной национально-региональной системы образования. Содержание школьного образования, цели и направления воспитания, без меры политизированные, пропитанные классово-идеологией, стали практически едиными для всех обучающихся. В школьном образовании постоянно утрачивались складывающееся веками сознание, основы народной культуры, что привело к формированию ложного национального имиджа, к неадекватным характеристикам национальных особенностей, значительной потере национальной самобытности.

Совершенно очевидно, что стране, обществу, этносам нужна принципиально иная система образования, свободная от тоталитаризма, подавления национальных культур, от политических пристрастий, идеологической тенденциозности.

Современные народы не подготовлены к рыночным отношениям, часто непредсказуемо жестоким и беспощадным, и если не принять специальных мер к защите юного населения посредством создания обновленной, адекватной системы образования и воспитания, то национальный подъем и национальное самосохранение обречены на огромные трудности.

¹ Следует учитывать, что в настоящее время есть разночтение в термине «национальная школа». За рубежом он понимается как общегосударственная школа. В нашей стране он имеет этнокультурный оттенок, как школа, ориентированная на сохранение и развитие языка и культуры какого-либо народа.

Поэтому речь следует вести в первую очередь о стабилизации национальной системы образования.

Национальная система образования должна дать целостное представление о мире, об общечеловеческих ценностях, национальных сокровищах, заложить оптимальный стандартный объем (уровень знаний) для развития личности — как гражданина страны и сына своего народа. Главнейшая цель национальной системы образования — создание наиболее благоприятных условий для формирования самостоятельной, свободной, высоконравственной личности. Этому должны послужить народная педагогика, традиционная культура воспитания, национальная самобытность.

Государственный и национальный суверенитет Бурятии открывает благоприятные перспективы для развития экономики, образования. Проблемы возрождения национальной системы образования многогранны и чрезвычайно сложны. Концептуальный подход к их решению требует повышенного внимания к ряду важнейших аспектов: историческому, политическому, правовому, экономическому, этнологическому, культурологическому, этнопедагогическому, дидактическому и методическому.

Подлинно демократическая национально-региональная система образования возможна только в условиях принципиально новой национальной политики, опирающейся на признание неотъемлемого права каждого народа на самоопределение, независимость, защищенность. Ни в коем случае не может не приниматься во внимание фактическое положение коренной нации, давшей название республике [3]. Сложившаяся система образования с ее строго централизованным определением содержания и предметной структурой никак не гарантирует в полной мере сохранения национальных языков и культур. Заботу об изучении родного языка и развития национальной культуры, создании условий для приобщения молодежи к материальной и духовной культуре народа, формировании у подрастающего поколения гражданского самосознания, человеческого и национального достоинства может обеспечить только принципиально новая система образования. Известно, что в результате существующей системы образования многие буряты не знают родного языка, обычаев, истории, культуры своего народа, усиливается отчуждение молодежи от традиционного национального образа жизни, происходит утрата формировавшихся веками нравственно-этических понятий, норм поведения, духовных ценностей народа [3, с. 12]. В то же время выросло поколение русскоязычного населения, не имеющее широких представлений об истории, культуре, языке, традициях бурятского народа, что может нанести ущерб паритетности взаимных отношений, межнациональному сотрудничеству, гармоничному межнациональному согласию.

Отсутствие определяющего национального компонента в структуре личности приводит к ее нравственному обеднению, утрате веры в будущее своего народа. Объективно-исторический процесс пробуждения национального сознания носит в значительной мере стихийный характер. Одна из главных причин этого заключена в вырождении национальных традиций, потере преемственности поколений и иерархических отношений между ними, в разрушении вековых отношений с природой и обществом, трудовых, бытовых, нравственно-культурных связей. В стенах школы были до предела ослаблены естественные механизмы гармонического воздействия на формирующуюся личность, историческим опытом оправдавшие себя как решающая сила прогресса народной цивилизации. Перестали действовать такие свойства народного воспитания, как естественность, раннее начало, непрерывность, целостность, комплексность. Все это стало возможным в результате осуществления изначально ущербной идеи о существовании культуры, национальной лишь «по форме» и унифицированной, политизированной, идеологизированной по содержанию. Особенную остроту в контексте Концепции развития национальной системы образования приобретают межнациональные отношения.

Стратегическим направлением в системе самых актуальных мер по возрождению национальных учебных заведений является возрождение национальных традиций, а ведущим компонентом системы национальных традиций, в свою очередь, — народные педагогические традиции (воспитательные, образовательные, трудовые, нравственно-этические, художественно-эстетические).

Проблема образования в условиях Бурятии имеет особую актуальность, ибо республика многонациональна.

Решение коренных вопросов национального воспитания должно стать главенствующим, основополагающим в контексте сохранения и дальнейшего прогресса бурятского народа. Самоопределение наций, их суверенитет не территориальная самоизоляция (резервация), а этническое, этнокультурное, духовно-нравственное самосознание, этническое, этнокультурное самоопределение. Без преподавания в школе на родном языке нет и не может быть ни реально действующего национального самосознания, ни человеческого достоинства и национальной гордости. Да и свобода человеческой личности невозможна без суверенности народа.

Формирование культуры межнационального общения основывается на признании равноправия языков и культур, опирается на диалог культур. В школьном образовании должна быть безоговорочно признана самоценность любой и каждой культуры в контексте суммарной, совокупной культуры человечества.

Этнокультурное наследие предполагает свободный диалог культур, что вытекает из признания единого человечества и единства его культуры. Общность народных культур прослеживается на всех уровнях, по всем параметрам. Взаимовлияние культур может быть и стихийным, и педагогически организованным в школе (в первую очередь в смешанной). Взаимосвязь культур, родственные этнокультурные явления наблюдаются не только среди родственных народов (буряты, монголы, калмыки). Есть исторические связи в сильно отдаленных культурных истоках.

Примером таких связей могут быть образы эпохи Чингисхана, которому история вернула его роль в мировой цивилизации. В якутском эпосе «Нюргун Боотур Стремительный» один из трех богов судьбы — Чынгыс Хаан. Имя этого божества закономерно связать с историческим Чингисханом. Национальный герой одного народа стал богом судьбы другого. Может ли быть духовно-нравственная связь более тесной? В якутских алгысамах (клятвах-присягах), благопожеланиях можно услышать отголоски первой статьи Конституции Чингисхана «Великий Джасак». Когда больше не воспитывают малых, малые не соблюдают наставления старших, племя оказывается без порядка, без смысла. Возможно, что эта мысль заимствована из общего монгольского наследия, ибо у бурят есть назидание: «Хорошо, когда старшие ведут себя как старшие, а младшие — как младшие». Аналогичные пословицы встречаются у якутов и тувинцев, хотя эти народы относятся к разным языковым группам, разным историческим реалиям [4, с. 72].

В тофаларской сказке, выдержанной в духе исторических преданий, о происхождении этого народа сказано, что его предками являются бурят, тувинец и татарин. Вообще, в народной педагогике идея культурной, духовной общности людей разных национальностей встречается очень часто. Такие люди не столь далеки друг от друга (как это иногда сияются показать политики), они гораздо ближе друг к другу, а педагогика призвана сближать их еще больше.

Для укрепления межкультурных связей разных этносов необходимо развитое национальное чувство; чтобы быть равными в дружбе, надо что-то иметь свое. Чем выше общая культура народов, тем выше и культура межнационального общения. На уровне народной педагогики нет никаких оснований для межнациональных конфликтов, а возникающие недоразумения снимаются разумом. Культурные диалоги между бурятами, тувинцами, якута-

ми на темы родины, ума, труда, красоты, семьи, детей встречаются на всем протяжении их взаимоотношений.

Итак, совершенно однозначно: для укрепления межнационального содружества необходимо развитие национального языка, национальной культуры, национальной государственности. Только полноценная национальная идентификация способна объединить народы в одну общечеловеческую семью. Духовное богатство человечества определяется духовным многообразием наций и народностей.

Культурное бытие бурятского народа, его естественное право на обладание многовековым наследием оказалось редуцированным до воспроизведения некоего безнационального, среднестатистического стереотипа в поведении и мышлении людей. Резкое снижение национального самосознания объясняется разрушением среды обитания, ослаблением культурной оседлости и маргинализацией, духовно-нравственным оскудением в отношении людей к природе, обществу, друг к другу, к самим себе. К сожалению, прежняя национальная школа, сохранив только один признак национальности — ограниченное изучение учащимися родного языка, в значительной мере утратила свое предназначение играть роль решающего фактора в поддержании связи времен, в обеспечении преемственности поколений в национальном бытии. Поэтому вся система образования должна быть переориентирована на возрождение и удовлетворение национально-культурных запросов бурятского и других народов, населяющих республику. Как можно скорее следует восстановить естественные исторические связи со странами Центральной и Восточной Азии. В новой национальной системе образования Республики Бурятия наряду с западными должны найти надлежащее место восточные языки, в первую очередь монгольский, корейский, китайский и японский. Историческая справедливость и практическая надобность требуют внимания ко всему комплексу восточных дел, вплоть до приобщения к чайному, караванному пути, и связанным с ними явлениям национального бытия [4, с. 78].

Существенные недостатки в подготовке высококвалифицированных кадров, слабо владеющих современной технологией и не знающих родного языка и национальной культуры, объясняются тем, что в течение многих лет школа стремилась формализовать обучение «всех и всему», поддерживать любыми путями единообразие образования, обеспечивать порой до 18 — 19 лет так называемое «единство уровня общего образования молодежи». Жесткая регламентация всех сторон деятельности школ создавала хроническую учебную перегрузку учащихся, не позволяла варьировать содержание образования в зависимости от цели, условий, требований жизни. Многие годы оно определялось общими установками сверху, без должного учета индивидуальных и национальных особенностей школьников, их интересов и склонностей. Такой подход затруднял ориентацию учащихся на развитие их способностей в избранной сфере человеческой деятельности и не способствовал всестороннему развитию личности, что было крайне расточительно для общества не только в материальном, но и в интеллектуальном плане.

Эти негативные стороны деятельности школы, отрицательно влияющие на воспитание инициативной, предприимчивой личности, особенно в условиях перехода общества к рыночному регулированию экономики, а также необходимость возрождения национальных языков, расширения их сферы функционирования, развития национальной культуры, возрождения самобытности народов, населяющих Республику Бурятия, требуют существенной модернизации системы образования, практическая реализация которой позволит обеспечить безусловное повышение интеллектуального потенциала подрастающего поколения, более полного раскрытия национальной самобытности, формирования национального самосознания, национальной гордости и человеческого достоинства.

Мировой опыт убедительно показал, что только при опоре на исконно народные традиции модернизация общественной жизни может обеспечить национальный подъем, всеобщий социально-экономический прогресс. Принципиальное значение имеет гармонизация

бурятско-русских отношений, обеспечение оптимального соотношения интересов бурятского, русскоязычного и другого населения республики.

Немаловажную роль в современных условиях играет религия.

О том, насколько «успешно» решался религиозный вопрос в Бурятии, можно судить по следующим фактам: в 1923 г. было 44 дацана, 211 православных храмов, 81 старообрядческий молитвенный дом, 7 иудейских синагог, 6 мусульманских мечетей, 5 баптистских общин и 1 католический костел. То есть на территории республики были представлены все основные религиозные конфессии. К середине 30-х гг. большинство храмов и молитвенных домов было закрыто или разрушено. Накануне войны в республике не было ни одного действующего храма [2, с. 56].

Самый сильный удар был нанесен по дацанам. К 1 ноября 1938 г. арестовали 1864 лам, из них 968 были осуждены. В начале 1938 г. арестовали 50 лам-лекарей Ацагатского дацана, всех их расстреляли. В ноябре 1937 г. был арестован выдающийся религиозный и общественный деятель Агван Доржиев, вскоре умерший в тюрьме [1, с. 47].

В Бурятии культурно-массовая, просветительская, агитационная работа проходила под лозунгом борьбы с ламаизмом. Особое место в этой борьбе отводилось литературе и искусству. Многие бурятские писатели и деятели искусства принимали участие в антирелигиозной пропаганде. Обличая действительно негативные стороны жизни лам, они писали сатирические пьесы, стихи, поэмы, рассказы, очерки, которые активно использовались местными артистами. Особенным успехом пользовались у населения произведения Х. Н. Намсараева и талантливого художника Ц. С. Сампилова. По мере формирования политического единомыслия в обществе, повышения уровня грамотности народных масс неуклонно падало влияние лам. Разгромленное, лишенное социально-экономических корней, ламаистское духовенство начало быстро разлагаться, терять доверие у населения. Вчерашние верующие становились в ряды атеистов, разоблачали действия представителей гонимого духовенства, перешедшего в стан оппозиции новой власти.

В литературе и искусстве 1920—1950-х гг. фигура служителя религиозного культа, будь то лама или шаман, трактовалась с точки зрения марксистского и классового подхода, с соответствующих идеологических позиций или предписаний. Прежде всего отмечались негативные черты их функционирования, выпячивались консерватизм и косность. История борьбы с религией в 20—30-х годах, на наш взгляд, не может быть оценена однозначно. Широкомасштабная атеизация, результатом которой явилось фактическое исчезновение служителей буддийского и шаманистского обрядов, во многом несла в себе позитивное содержание. Деятельность партийных, советских и общественных органов повлекла искоренение религиозной ограниченности, расширила кругозор населения. С одной стороны, работа по ликвидации неграмотности, развертывание сети школьных, культурно-просветительных и медицинских учреждений повысила культурный уровень, создала возможность приобщения к общечеловеческой, прежде всего западной и советской, культуре. Но, с другой стороны, данный процесс пошел в ущерб сохранности национальной культуры, частью которой был буддизм, явившийся на рубеже XIX—XX вв., по выражению Ц. Жамцарано, «единственным убежищем национального духа» [1, с. 51].

Борьба с религией отражает идеологическую и политическую конъюнктуру того периода: классово-политические установки превалировали над общечеловеческими ценностями, в ходе борьбы были нарушены демократические и гуманитарные принципы, оскорблены достоинство и чувства верующих и служителей культа, допущены акты произвола и насилия.

Считая буддизм частью национальной культуры бурятского народа, следует отметить, что борьба с ним привела к разрушению целостной системы философско-религиозных, морально-этических и медицинских знаний. В ходе вытеснения буддизма и шаманизма были утеряны их позитивные элементы: культурно-обрядовая и фольклорно-эстетическая сторо-

ны. Вместе с изжившими себя архаичными формами были преданы забвению сформированные в течение веков гуманистические и экологические принципы религиозного культа. Социально-негативным моментом в процессе искоренения религии было противопоставление молодого поколения старшему, привлечение к массовым антирелигиозным выступлениям молодежи и юношества, что послужило одной из причин дальнейшего распада целостного культурного опыта народа.

Взаимоотношения бурятского и русского народов, соседних народов, несмотря на официальную политику, трудности и сложности исторических обстоятельств, и ранее складывались в целом благоприятно, чему немало историко-педагогических свидетельств.

Возрождение национальной культуры, национального образования возможно только при условии восстановления исторической справедливости. Следует учесть исторический опыт просвещения народов Бурятии, их дружеских взаимоотношений; в школьном образовании должны быть представлены в трансформированном виде памятники старомонгольской письменности, произведения вековой мудрости родственных народов.

Под флагом борьбы с тоталитарной системой нередко разрушается исторический опыт образования, что не может быть одобрено. Десятилетия после 1917 г. оставили в истории не одни разрушения. Национальная школа Республики Бурятия тоже имеет определенные достижения. Именно школа способствовала подъему национальной культуры и национального самосознания. Современные педагогические поиски и находки неизбежно опираются на положительный опыт прошлого и творчески развивают его в новых условиях. Новаторство и новизна не возникают на пустом месте. Разрушение «педагогической памяти» народа равносильно сознательному разрушению исторических корней, исторического опыта образования.

В настоящее время возникает много научных проблем национального образования, требующих скорейшего решения на уровне методологических и фундаментальных исследований. Продолжают оставаться актуальными исследования, опытно-экспериментальные разработки, материалы и документы, имеющие отношение к обновлению содержания образования, авторские подходы и инновационные поиски отдельных педагогов-новаторов и целых коллективов, широкомасштабная творческая деятельность учительства и ученых. Тем не менее, в контексте научных исследований на долгие годы приоритетными должны оставаться этнопедагогические концепции, проекты, рекомендации.

Всевозрастающую актуальность приобретает коренное преобразование содержания образования, в основе которого национальный компонент является своего рода «дидактическим ядром». Дошкольное и начальное обучение должно быть как можно более естественным и во многом воспроизводить в новых, специфических условиях народные формы приучения. Нельзя впредь допускать игнорирования преемственности эмпирических знаний, усвоенных ребенком до его обучения в школе. Это является, возможно, одной из самых важных задач дидактики национальной школы. Совершенно очевидно, что учителя нуждаются в исследованиях по прикладной этнопедагогике, педагогике национальной школы, без которых частные методики по гуманитарному и общественному циклам предметов едва ли могут быть научно состоятельными и образовательно эффективными.

Следует значительно повысить внимание в школьном образовании к традиционным формам национального бытия бурятского народа (экологические традиции, благоговейное отношение к Байкалу, идеалы совершенного человека, родственные связи и отношения, традиционные виды трудовой деятельности, культ природы, предков, матери, детей, буддийские традиции, ламаизм и др.). Необходимо рассмотрение проблем школьного образования в контексте истории народа, всей совокупной бурятской культуры. Бурятоведение должно стать непременным компонентом содержания образования учебных заведений всех уровней и типов.

Среди важнейших проблем национально-культурного возрождения выделяется как первостепенная проблема родного языка, этой естественной основы развития интеллекта, формирования эмоциональной сферы ребенка, его духовности, морального облика, национальной основы становления творческой личности, способной воспринимать, сохранять и создавать культурные ценности. Язык — самое верное средство познания истории народа, его духа, лучшее орудие воспитания любви и уважения к родному народу, чувства гордости за тот вклад, который он вносит в общечеловеческую культуру, мировую историю, цивилизацию. Одновременно он является реальной базой для полноценной гармонизации межнациональных отношений и соответствующего межнационально-гуманистического воспитания, ибо без идентификации национального самосознания нет и чувства принадлежности к единому человечеству.

Основным условием национальной политики государства относительно языков является равноправие всех языков народов России. Однако это непреложное условие неоднократно нарушалось в нашей стране, в том числе и в Бурятии. Директивная смена литературного бурятского языка и его письменной формы — алфавита (трижды за короткий исторический период), образование новой исторической общности — советского народа, лозунговые призывы о втором родном языке сыграли негативную роль в укреплении и развитии наций и их языков.

До 1931 г. буряты пользовались старомонгольской письменностью, которая обслуживала весь монгольский языковой мир. Алфавит был максимально приспособлен к различным монгольским языкам и диалектам. Их носители могли читать любые тексты в собственной звуковой интерпретации. В 1931 г. без каких-либо научных обоснований был осуществлен переход на латинский алфавит, в 1939 г. буряты стали пользоваться русским (кириллица) алфавитом. Это мероприятие проходило уже под руководством научных работников. Жизненный опыт показал, что это удобный для пользования и легкий для усвоения алфавит, а наиболее оптимальная диалектная база — хоринская [2, с. 63]. Однако при смене алфавитов допустили ошибку, приведшую к отрицательным последствиям. Старомонгольская письменность была объявлена ламаистско-дацанской, панмонгольской и предана полному забвению. Та же участь постигла литературу и историю бурятского народа. В результате, когда пришла необходимость пересмотра прежних исторических, политических и других концепций, общество было не готово к этому.

Последующая государственная языковая политика привела к серьезным перекосам. Бурятский язык оказался заметно оттесненным, и все делопроизводство осуществлялось на Русском языке. К середине 70-х гг. было приостановлено обучение родному языку в начальных школах тех населенных пунктов, где проживали только буряты, дети которых, естественно, не знали другого языка, кроме бурятского. Также было сокращено издание литературы на бурятском языке, уменьшено время вещания по радио и телевидению.

Эту ошибочную трактовку бурятско-русского двуязычия в последние годы начали исправлять. В 1986 г. по решению Бурятского ОК партии обучение во всех начальных классах школ с бурятским контингентом учащихся было переведено на родной язык, приняты меры по увеличению выпуска литературы на бурятском языке, передач по радио и телевидению, стали проводиться факультативные уроки бурятского языка в школах города и ряда районных центров, организованы передачи по телевидению и факультатив в газете по изучению бурятского языка.

Однако неблагоприятное положение с бурятским языком зашло слишком далеко, и принятые в последние годы меры не смогли коренным образом изменить существующее положение дел. Обучение бурятскому и эвенкийскому языкам в регионе испытывает значительно большие трудности, чем практика обучения русскому языку.

Фактическое знание русского языка всем населением региона (как детьми, так и взрослыми) и незнание бурятского и эвенкийского языков многими бурятами и эвенками приве-

ло к тому, что их родные языки приходится изучать не как родные (первые), а как «неродные» (вторые) языки.

Между тем вторые языки (иностранные, главным образом западноевропейские) изучаются в школах и вузах Бурятии не для общения на них: трудно создавать языковое окружение, выезжать же за границу удается немногим. И потому знание второго языка остается фактически невостребованным. Иная ситуация сложилась сегодня для бурятского языка. Знание его требуется, как никогда раньше, а методы его изучения остались прежними. Иначе говоря, наше коренное население во многих случаях продолжает его изучать по-старому, а методика такого изучения ничем, в сущности, не отличается от традиционной неукорененной практики изучения второго (в том числе и иностранного) на основе русского.

К сожалению, в структурах управления республики, да и в органах образования, кроме самих учителей и преподавателей бурятского языка, мало кто может так свободно пользоваться бурятским языком, как русским. А принятый Верховным Советом закон «О языках народов Республики Бурятия» предполагает именно свободное владение двумя государственными языками: бурятским и русским.

Однако реализация большинства статей этого закона (относительно бурятского языка), судя по всему, не осуществится в полном объеме до тех пор, пока не будет круто изменена методика изучения бурятского языка.

Серьезную обеспокоенность состоянием языковой ситуации и письменности выразил Всебурятский съезд. «На протяжении многих лет буряты, как и другие народы, вошедшие в состав России, предпочтение отдавали русскому языку как языку межнационального общения. Это правильно, — констатировалось в резолюции. — Без знания русского языка жить в условиях России трудно. И тем более русский язык является официальным государственным языком. Но нельзя забывать о том, что родной язык является душой народа. И нужно дать этой душе полную волю самовыражения. Наше поколение, особенно живущие в городах, промышленных центрах и молодежь, плохо владеет своим родным бурятским языком. Это не лучшим образом отразилось на развитии культуры нашего народа и может повлечь за собой ряд негативных последствий в самобытной культуре бурятского народа. Поэтому Всебурятский съезд выдвинул как одну из приоритетных задач возрождение родного бурятского языка и его письменности.

...Несомненно, решению этой задачи способствовало то, что многие члены Президиума Совета ассоциации являются известными учеными-практиками, руководителями министерств и ведомств, принимавшими активное участие в разработке проектов законов, программ и методик, непосредственными участниками внедрения новых технологий обучения детей и взрослых. В этом направлении проводят значительную работу Министерство образования, известные ученые Государственного педагогического института, в частности член Президиума нашей ассоциации С. Ш. Чагдуров, Э. Р. Раднаев, ученые-практики; учителя-языковеды, поэты, писатели, как Ц. Д. Будаев, Д. Д. Ошоров, Ц. Н. Номтоев, Ш. Р. Цыденжапов и многие другие» [3, с. 7].

... Началась коренная перестройка начальных ступеней национального образования. Происходит обновление дошкольных учреждений и начальных школ с бурятской и эвенкийской программами. Ежегодно растет число комплексов «сад-школа» с национальной программой. На базе средних школ № 3 и 29 открыты бурятские национальные гимназии, на базе СПТУ-24 и республиканской школы-интерната № 1 — бурятские государственные лицеи для одаренных детей, в Северо-Байкальске — национальный лицей и центр бурятской культуры «Баяр». Находят поддержку модели развития национальной культуры, традиций, обычаев в работе Дутулурской средней, Усть-Эгитуйской и других национальных средних школ. В Бурятии ныне действуют и школы фермеров. Вводится изучение бурятского языка в дошкольных учреждениях, школах, профессионально-технических училищах.

Делаются попытки приобщить иноязычное население к бурятскому языку. Организованы телепередачи «Поговорим по-бурятски». Увеличено время радиовещания на бурятском языке, получает развитие работа семейных клубов по освоению родного языка. Стало традицией проведение школьных олимпиад, литературных, фольклорных праздников, конкурсов школьников.

Летом 1993 г. в г. Улан-Удэ состоялась научно-практическая конференция по проблемам развития бурятского литературного, старописьменного языков в рамках возрождения культуры и национальной системы образования, на которой выступили с докладами некоторые члены Президиума Совета ассоциации — ученые из Академии наук, Государственного педагогического института им. Д. Банзарова, Восточно-Сибирского технологического института, Института усовершенствования учителей, ответственные работники министерства и ведомств. Они внесли ряд интересных предложений.

Заслуживает признания деятельность Бурятской ассоциации национальных школ, возглавляемой членом Президиума нашей ассоциации, профессором, доктором филологических наук С. Ш. Чагдуровым.

В Усть-Ордынском национальном округе разработана и осуществляется программа изучения бурятского языка в общеобразовательных школах, в двух сельских профтехучилищах и дошкольных учреждениях. Третий год два раза в неделю в средних и старших группах детских садов округа проводятся часы разговорного бурятского языка. Обусинская средняя школа уже второй год работает по экспериментальной программе как базовая школа. В Маловской неполной средней школе Качугского района, Одинской средней школе г. Ангарска начато изучение бурятского языка. В Ольхонском районе все школы и детские сады полностью укомплектованы преподавателями бурятского языка.

В Республике Бурятия, Агинском национальном округе, в некоторых районах Читинской и Иркутской областей начато освоение старомонгольской письменности (старобурятской). При ВАРК открыт постоянно действующий курс по изучению этой письменности. Это связано с тем, что вся дореволюционная история (вплоть до 20 — 30-х гг.), делопроизводство, литературные источники велись именно на базе этой письменности.

В газетах «Буряад Унэн», «Толон», «Уур», «Усть-Ордын Унэн» ведутся специальные рубрики, такие, как «Эхэ монгол бэшэгэй хэшээл», «Хуу-шан хэлэ бэшэгэй хэшээлнууд», «Хуу-шан монгол узэгууд», «Тугэд хэлэнэй хэшээл» и др.

По линии Министерства образования Республики Бурятия издаются учебники, методические пособия и другая литература. Всебурятская ассоциация подготовила и издает «Самоучитель бурятского языка», «Учебник ускоренного изучения бурятского языка».

Все эти мероприятия свидетельствуют о том, что возрождение бурятского языка из абстрактно-теоретической проблемы постепенно перерастает в практическую деятельность.

В настоящее время во имя улучшения межнациональных отношений, взаимного понимания, солидарности, общенационального мира и согласия все более актуальным становится достижение всеобщей базовой грамотности в общегосударственном языке, а также в любом официально признанном региональном языке. Бурятский и русский языки постоянно взаимодействуют в школьном обучении и воспитании. Должны создаваться все необходимые условия русскоязычному и другому населению для изучения бурятского языка. Особое внимание следует обратить на изучение бурятского языка детьми-бурятами, ибо Бурятия — единственное место в мире, где этот язык функционирует на государственном уровне. Знание родного языка соответствует коренным интересам ребенка. Способность говорить, читать, писать на родном языке — фундаментальное право человека. Более того, знание языка — это своего рода и моральная обязанность, и исторический долг, ибо речь идет о жизни целого народа.

Однако умения пользоваться родным и русским языками уже не достаточно для эффективного гражданского участия в жизни мира наступающего века. Идея общеевропейского

дома, единого человечества должна реализовываться в первую очередь именно в языковой сфере. По мере ускоренного совершенствования средств физической коммуникации и информационной технологии международная коммуникация станет частью ежедневного существования все более широких слоев населения. Укрепление международных отношений Республики Бурятия тоже становится реальностью.

В связи с этим выпускники средних общеобразовательных бурятских школ должны быть в состоянии использовать по меньшей мере один из языков международного общения с другими говорящими на этом языке (как теми молодыми, для которых этот язык родной, так и теми, для кого он неродной) для коммуникации на бытовые темы, выражения мыслей и чувств, обмена информацией и идеями, чтобы понять чужой образ жизни, отношения, ценности и убеждения. Такой опыт имеет образовательное значение для развития личности, так как в результате его приобретения человек лучше осознает собственную сущность и свою культуру, он становится более открытым новым формам, легче преодолевает жизненные препятствия, терпимее относится к другим культурам и их взаимодействию в сложных обществах. Одноязычность чаще всего благоприятствует возникновению условий для формирования национальной ограниченности.

Когда учащиеся оказываются, образно говоря, в лингвистической вселенной, они вступают в контакт с целым набором языков, функционирующих в том или ином географическом районе. Нередки случаи, когда ребенок уже до поступления в школу в определенной мере владеет тремя языками. В гуманитарных гимназиях в расписании уроков нужно иметь место хотя бы еще для одного языка (кроме бурятского, русского и иностранного). Это может быть язык регионального значения (например, тувинский), контактный (например, монгольский) или еще один международный (китайский или японский). Программы приобщения к языкам призваны укреплять общеучебные умения, коммуникативные потребности, восприимчивость к опыту. В связи с этим желательно было бы пересмотреть общие и специфические подходы к разработке учебных программ нового поколения по языкам, а также, соответственно, и методику преподавания. При этом нельзя забывать, что при изучении русского языка в бурятской школе и школах с углубленным изучением иностранных языков в условиях полного отсутствия языковой среды за меньшее количество часов достигаются большие результаты, нежели на уроках русского языка. Это доказывает, что в учебниках, в учебных материалах, в целом в методике иностранных языков много поучительно-го для учителей русского языка в бурятской школе и в любой другой национальной школе Российской Федерации.

Для полноценного использования национальных языков как средства обучения и воспитания по всем школьным предметам должны быть полные комплекты учебной, методической и популярной литературы на бурятском языке. При этом необходимы как переводные учебники, так и двуязычные бурятско-русские или русско-бурятские учебники, а также оригинальные авторские учебники, соответствующие разным типам национальных школ, учитывающие специфику городских национальных школ, районов со смешанным населением. В соответствующих типах школ со временем широко должны использоваться как оригинальные, так и переводные монгольские, китайские, японские учебные книги.

Содержание воспитания и обучения, учебники и методические пособия, литература для детей и родителей разрабатываются в соответствии с этнопсихологическими особенностями восприятия, памяти и воображения, с учетом отличий в стиле мышления каждой национальности, специфики ее языка, а также результатов этнопедагогических исследований.

Республика Бурятия в перспективе надеется на всемерное расширение и развитие сферы непрерывного образования на родном языке, продолжение обучения на родном языке в начальных профессиональных и средних специальных учебных заведениях и вузах республики.

Национальная школа призвана обеспечить передачу от поколения к поколению многовекового опыта народа, его нравственных устоев, которые способны предотвратить духовное обнищание молодежи, противостоять растлевающему влиянию чужеродных народу псевдокультурных тенденций.

В национальных школах меняются соотношение и последовательность российского (федерального), республиканского и школьного компонентов, предусмотренные базисными учебными планами для национальных школ.

Принципиально новые установки положены в основу определения содержания и структуры предметов познавательного характера (природоведение, география, биология, история), эстетического воспитания, физической и трудовой подготовки в национальных школах. По этим предметам национально-региональный компонент становится не только приоритетным, но и главным в обучении.

Разработка и утверждение учебных планов и программ по названным предметам является компетенцией Бурятии. Она же утверждает и структуру соответствующих учебников с учетом, конечно, опыта других республик и регионов России. К предметам российской компетенции относятся математика (с информатикой), физика, химия, как предметы, имеющие определяющее значение для научно-технического и экономического прогресса страны.

Типовые учебные программы по этим предметам утверждаются на российском уровне. Однако при изучении этих предметов их содержание должно быть обогащено за счет включения в учебный процесс конкретных материалов, раскрывающих прикладное значение изучаемых законов и закономерностей, их применение в технологических процессах в отраслях промышленного и сельскохозяйственного производства, наиболее характерных для Бурятии (угле- и золотодобыча, заготовка и переработка древесины, машиностроение, рыболовство, животноводство, пушные и художественные промыслы и т. д.).

Содержание трудовой и физической подготовки детей определяется непосредственно школами, с учетом особенностей и потребностей каждого региона или местности.

Концепция конкретизируется на местах, с учетом специфики разных языков, различий городских, малочисленных сельских школ и дошкольных учреждений, районов со смешанным составом населения; предполагается разнообразие учебных планов, введение профильного и специального (специализированного) обучения с учетом интересов учащихся и спроса производства. Концепция предполагает распространение ее основных положений и на представителей бурятского народа, проживающих компактно вне территории республики, она поддерживает культурно-национальную автономию любого и каждого народа.

Содержание и формы обучения в национальных школах малочисленных народов Республики Бурятия, не имеющих своих национально-государственных образований, максимально приближаются к традиционным видам жизнедеятельности, учитываются также особенности их образа и уклада жизни, потребности возрождения национальных языков.

Обучение и воспитание детей, возрождающих свой язык, ведется в дошкольных учреждениях и в I—IV классах национальных школ на родном языке. В V—XI классах родной язык изучается как отдельный предмет, поощряется его использование в воспитательной работе. По мере освоения учащимися родного языка и изучения предметов познавательного характера ведение уроков изобразительного искусства, музыки, физической и трудовой подготовки сначала частично, затем полностью переходит на родной язык. Последовательно ведется работа по подготовке условий для постепенного, поэтапного, перехода на обучение на родном языке других предметов в старших классах.

В классах и группах с однопациональным составом учащихся (русские, украинцы, татары и др.) по родным языкам и литературам могут быть использованы учебные планы, программы и учебники других республик Российской Федерации или государств СНГ [6].

Национально-региональная система предусматривает введение преподавания на родном языке для представителей всех национальностей — русских, татар, украинцев, эвенков и др. — и создания условий для овладения (по желанию) бурятским языком, для изучения своей культуры, истории, а также для полноценного приобщения этих народов к духовно-нравственным ценностям бурятского народа.

В настоящее время в Республике Бурятия создается национально-региональная система образования от детских садов до высшей школы [5].

Таким образом, новые подходы в образовании в рамках национально-региональной системы способствуют обогащению культуры народов Бурятии, демократизации обучения, введению преподавания на родном языке представителей всех этносов, населяющих республику, гармонизации национальных отношений.

Выявленные проблемы (язык, религия, история народа, художественная культура, традиции, обычаи, обряды, народные промыслы и т. д.) подтверждают мысль о необходимости углубления национального компонента в политике регионализации системы образования.

Литература

1. История Бурятии. Конец XIX в. -1941. 2.1. 0. Улан-Удэ, 1993.
2. История Бурятии в вопросах и ответах. 2.3. Улан-Удэ, 1992.
3. Материалы Всебурятского съезда по консолидации и духовному возрождению нации. Улан-Удэ, 22 — 24 февраля 1991 г.
4. *Намсараев С. Д.* Концепция развития образования в Бурятии. Улан-Удэ, 1991.
5. *Намсараев С. Д.* Национально-региональная система образования: теория и практика. Улан-Удэ, 1996.
6. Текущий архив Министерства образования Республики Бурятия. Концепция общего образования. Л.29.

Опыт психологического обеспечения практики развивающего образования в г. Нефтеюганске

О. И. Прудаева

Введение

Одним из важнейших инновационных направлений в образовании различных регионов России, в том числе и г. Нефтеюганска, является внедрение идей развивающего обучения в практику школ. В этой связи необычайно остро стоит задача психологического обеспечения образовательных инноваций. Мы предлагаем для обсуждения один из возможных вариантов решения этой задачи.

В г. Нефтеюганске есть три школы, где обучение ориентировано на идеи развивающего образования. Эти школы работают с примерно одинаковым в социальном отношении контингентом учащихся. Вместе с тем педагогические коллективы по-разному подходят к организации учебного процесса и всей образовательной среды школы. Возникла необходимость выяснить, каков реальный развивающий эффект в этих школах и чем он объективно обеспечен.

Организация исследований

Работа проводилась совместно с Комитетом образования г. Нефтеюганска и Лабораторией психологических основ новых образовательных технологий Психологического института РАО.

В качестве основного направления была поставлена задача определить влияние учебной деятельности на развитие мышления и личностных особенностей учащихся.

Сбор материалов в школе № 6 г. Нефтеюганска осуществлялся в двух первых и двух пятых классах, в школе № 8 — в двух первых и двух пятых классах, а также в лицее в одном пятом классе. Всего в исследовании приняло участие 205 школьников.

Исследование интеллектуальных особенностей учащихся

В пакет процедур для оценки интеллектуальных способностей детей были включены два типа тестов и диагностических методик. Первый позволял выявить базовые интеллектуальные способности, которые, как принято считать в психологической науке, минимально зависят от содержания обучения и типа организации учебного процесса. Второй связан с теми мыслительными действиями, которые складываются именно в процессе обучения и могут являться индикаторами эффективности организации учебной деятельности. Сравнение ре-

зультатов по методикам обоих типов дает возможность оценить роль учебного учреждения в развитии интеллектуальных способностей детей разного возраста.

Для оценки интеллектуального развития детей использовался тест Р. Кеттелла (CFT2). Измеренные этим тестом признаки можно считать собственными интеллектуальными способностями ребенка, с которыми он приходит в образовательную среду (природный интеллект). Две другие методики («Кто что сделал» и «Перестановки») применялись для определения уровня теоретического мышления, проявляющегося в особых обобщающих способах усвоения учебной деятельности уже внутри самой образовательной среды и в зависимости от ее качественного уровня.

Сопоставление данных учащихся обследованных школ показало, что по природному интеллекту самые высокие показатели у детей V класса лицея. В среднем картина разброса показателей природного интеллекта во всех классах обследованных школ (№ 6 и 8) схожа, но в школе № 6 они выше. Уровень природного интеллекта практически не зависит от усилий педагогов и сам является в какой-то степени показателем обучающей среды.

Сопоставление данных по природному интеллекту и теоретическому мышлению дает возможность определить эффективность собственных усилий педагогов, т. е. выраженность развивающего воздействия проводимых ими учебных занятий.

Результаты первоклассников свидетельствовали о том, что при решении задач они не продемонстрировали обобщенного способа. Все их решения носили эмпирический характер. Практика применения этих задач в обследованиях позволяет оценивать эти результаты как обычные для данной возрастной группы детей.

У пятиклассников в итоге решения словесно-логических задач было обнаружено, что детей с низким уровнем развития обобщающего мышления в V А оказалось 33,4 %, в V Б — 25 %; детей со средним уровнем, соответственно, 52,4 и 42,6 %; детей с высоким уровнем в V А было 9,4 %, а в V Б — 25 %. При решении пространственно-комбинаторных задач учащимися V А класса оказалось, что детей с низким уровнем развития обобщающего мышления 42,8 %, а со средним — 4,7 %.

Сравнивая приведенные данные с теми, которые были получены в других обследованиях детей этого возраста, можно отметить их более высокий уровень, что свидетельствует о том, что организация обучения в данной школе в достаточной степени способствует развитию у детей обобщающего мышления, несмотря на широкую вариативность их природных умственных способностей. Результаты, полученные в пятых классах, вполне сопоставимы с достижениями пятиклассников экспериментальной школы № 91 Москвы, основывающей обучение на развивающей концепции содержательного обобщения, которая реализуется и в обследованной школе № 6.

Другим важным показателем умственного развития детей является уровень сформированности у них обобщающего мышления, отражающий интеллект, который формируется у них в учебной деятельности. В школе № 8 словесно-логические задачи решали учащиеся двух первых (I В и I Г) и двух пятых (V А и V Б) классов. Пространственно-комбинаторные задачи решались в I В, V А и V Б классах.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что, как и в школе № 6, при решении задач обоих видов первоклассники вообще не действовали обобщенным способом, проявив только эмпирическое мышление (что, как мы уже отметили, вполне соответствует возрастным нормам).

У пятиклассников по итогам решения словесно-логических задач выявлено следующее: детей с низким уровнем развития обобщающего мышления (проявлением анализа) в V А было 38,1 %, в V Б — 41,6 %; школьников со средним уровнем (проявлением анализа и рефлексии) в V А не было, а в V Б их оказалось всего 12 %. Высокого уровня (проявления целостного планирования) не удалось обнаружить ни в одном из двух пятых классов.

По результатам решения учащимися этих классов пространственно-комбинаторных задач установлено, что детей с низким уровнем в V А было 14,2 %, в V В классе — 15,4 %, а со средним и высоким уровнями в обоих классах детей не оказалось.

Приведенные данные свидетельствуют о более низком уровне развития мышления детей в школе № 8 по сравнению с детьми школы № 6. Отчасти это может быть объяснено выявившимся немного более низким уровнем природного интеллекта у детей школы № 8. Однако, сравнивая эти данные с полученными ранее в других обследованиях, следует отметить, что обучение в школе № 8 недостаточно способствует развитию обобщающего мышления.

В лицее учащиеся V класса решали задачи обоих видов. По результатам тестирования при решении словесно-логических задач было обнаружено 42,1 % детей с низким уровнем развития обобщающего мышления и 52,6 % со средним уровнем, с высоким уровнем детей не было.

Когда же решались пространственно-комбинаторные задачи, детей с низким уровнем обобщающего мышления оказалось 73,7 %, со средним уровнем — 10,4 %, детей с высоким уровнем не было.

Анализ полученных данных и их сопоставление с имеющимися результатами в ряде других обследований уровня развития обобщающего мышления у детей данного возраста позволяют говорить о том, что обучение в лицее содействует развитию у детей теоретического мышления. Вместе с тем следует обратить внимание на относительно большое число детей, проявивших низкий первый уровень сформированности обобщающего мышления при решении пространственно-комбинаторных задач (73,7 %). Это редкий результат, свидетельствующий о задержке учащихся на этапе анализа, слабом развитии важнейшего рефлексивного компонента и несформированности целостного внутреннего планирования.

Сопоставление данных, полученных при обследовании школ города, свидетельствует о том, что образовательная среда школы № 6 в наибольшей степени способствует умственному развитию детей. В первых классах значимого различия эффективности выполнения тестовых методик учащимися школ № 6 и 8 получено не было. Однако наблюдение за деятельностью детей на уроках показало превосходство детей школы № 6 по таким показателям обобщающего мышления, как умение поставить содержательные вопросы, способность формулировать собственные адекватные гипотезы, умение слушать и подхватывать мысль другого ребенка или учителя, строить собственные схемы обсуждаемого на уроке предметного содержания, раскованность и независимость в суждениях по обсуждаемой теме.

В пятых классах школ № 6, 8 и лицея учащиеся проявили обобщенное мышление в тестовых заданиях, правда, в разной степени, больших успехов добились учащиеся школы № 6 и лицея. Так, при решении словесно-логических задач детей с низким уровнем в школе № 6 было 30 %, в школе № 8 — 40 %, в лицее — 42 %; детей со средним уровнем, соответственно, 48,9; 6,7; 52,6 %; детей с высоким уровнем в школе № 6 оказалось 15,2 %, а в школе № 8 и лицее таких детей не было.

При решении пространственно-комбинаторных задач также отмечается преимущество учащихся школы № 6 и лицея: детей с низким уровнем в школе № 6 было 42,8 %, в школе № 8 — 15,6 %, в лицее — 73,7 %; детей со средним уровнем в школе № 6 — 4,7 %, в лицее — 10,4 %, а в школе № 8 таких детей не было. Третий уровень сформированности обобщающего мышления у обследованных учащихся не проявился ни в одном из данных учебных заведений.

Рассматривая приведенные результаты с позиции нормативного распределения учащихся данного возраста по уровням развития обобщающего мышления, следует отметить, что, в отличие от школы № 6 и лицея, в школе № 8 организация обучения недостаточно способствует его формированию.

Исследование индивидуально-личностных особенностей учащихся

Оценка индивидуально-личностных особенностей проводилась с помощью диагностических процедур самооценки и уровня притязаний детей, выявления иерархии мотивов, определения уровня тревожности, структуры и интенсивности психологических контактов со сверстниками, положения в неформальной структуре отношений в классе.

Исследование самооценки и уровня притязаний школьников позволяет прямо оценить базовые характеристики их личностного развития и косвенно — тип школьной мотивации и общую личностную направленность детей.

В школе № 6 уже в I классе у детей сформирована дифференцированная самооценка по различным критериям. Так, по умственным способностям первоклассники оценивают себя в диапазоне от 1 до 84 и от 33 до 93 (по 100-балльной шкале), по качествам общения — в диапазоне от 55 до 100, по учебным достижениям — от 16 до 91 и от 0 до 93.

Однако их оценки не всегда адекватны. Наиболее заниженными являются самооценки по критерию учебных достижений (40 и 32 при нормальной — 50—65), наиболее завышенными — по критерию общения (84 и 92).

Ответы на вопрос «Каким ты хотел бы быть?», т. е. притязания детей, не всегда выше их актуальных самооценок и в среднем по критериям ума, сообразительности и общения уровень притязаний ниже самооценки. Уровень притязаний по критерию учебных достижений в среднем у первоклассников значительно выше их самооценок (дети хотели бы учиться лучше и достичь более высоких успехов в учебе).

В пятых классах дифференциация самооценок по различным критериям сохраняется, но сам диапазон оценок сокращается. По умственным способностям пятиклассники оценивают себя в диапазонах 47—89 и 25—86 (по 100-балльной шкале), по качествам общения в интервалах от 66 до 100 и от 23 до 89, по учебным достижениям — в диапазонах 50—79 и 36—100.

Все самооценки попадают в нормальный интервал, т. е. являются адекватными, средние самооценки по уму составили 60, по общению — 66, по учебным достижениям — 63.

Уровень притязаний по всем критериям выше самооценки, т. е. пятиклассники хотели бы быть умнее, общительнее и учиться лучше. Это нормальная тенденция, характеризующая развитую личность и адекватную направленность в развитии. При этом уровень притязаний достаточно дифференцирован, что говорит о его адекватности или учете актуальной самооценки при его формировании.

В целом результаты позволяют говорить о том, что школа создает условия, позволяющие детям (даже в I классе) сформировать дифференцированное отношение к себе и своим способностям, с высокой степенью критичности отнестись к своим учебным достижениям и ставить перспективные цели саморазвития.

В школе № 8 в первых классах самооценки по разным критериям слабо дифференцированы. Так, по умственным способностям дети двух первых классов оценивают себя в диапазонах от 10 до 97, по качествам общения — в интервале от 55 до 100, по учебным достижениям — в диапазонах от 0 до 100 и от 55 до 100 (т. е. в одном I классе совпадают интервалы оценки по критериям умственных способностей и учебных достижений, а в другом — по общению и учебе).

Однако их оценки не всегда адекватны. Наиболее заниженной является самооценка по критерию умственных способностей (42 при нормальной — 50—65), наиболее завышенными — самооценки по критерию общения (83 и 84) и учебным достижениям (71 и 87). В интервал адекватных попадает только одна из трех самооценок в одном из двух первых классов.

Притязания детей по всем трем критериям значительно выше их самооценок и значительно менее дифференцированы. Так, если в одном классе притязания по уму, общению и

учебе составили соответственно 90, 89 и 83 (по 100-балльной шкале), то в другом — 94, 90 и 92.

Пятиклассники в своих самооценках более дифференцированы по критерию умственных способностей (в сравнении с первоклассниками). В среднем самооценки стали более адекватными, соответствующими норме (64 — по умственным способностям, 66 — по учебным достижениям). Самооценка по качествам общения осталась завышенной (74).

Уровень притязаний пятиклассников по всем критериям выше самооценки, т. е. они хотели бы быть умнее, общительнее и лучше учиться. Это нормальная тенденция, характеризующая развитую личность и адекватную направленность в развитии. Однако уровень притязаний пятиклассников слабо дифференцирован (средние притязания по умственным способностям, качествам общения и учебным достижениям составили 97, 94 и 94). Это говорит об отсутствии учета актуального развития по заданным критериям при формировании притязаний.

В целом можно констатировать, что школа создает условия для формирования у детей разных возрастов дифференцированного отношения к себе по различным значимым критериям. Однако неадекватность большинства самооценок как в первых, так и в пятых классах свидетельствует о том, что у школьников нет ситуаций, в которых они могли бы объективно оценить себя, свои наличные возможности в разных сферах. Малая дифференциация притязаний детей свидетельствует об их общем желании быть лучше, без учета своих актуальных возможностей.

В лицее в V классе самооценки учащихся по всем трем предложенным критериям крайне слабо дифференцированы: по умственным способностям, общительности и учебным достижениям дети оценивают себя в диапазоне 26—94 (по 100-балльной шкале), 26—98 и 27—96.

Все самооценки пятиклассников в лицее завышены: средняя самооценка по умственным способностям завышена незначительно (66,63), по качествам общения самооценка завышена наиболее значимо и составила 75,74, по учебным достижениям — 71,95. Уровень притязаний по всем критериям выше самооценки. Это нормальная позитивная тенденция. При этом уровень притязаний по критериям ума и достижений в учебе очень высокий (соответственно 89—100, 93—100, что в среднем составляет 98 и 98,8). Притязания по способности общения представлены в значительно большем интервале (71—100) и в среднем равны 92,7.

В целом можно отметить, что обучение в лицее не создает адекватных условий для формирования нормальной самооценки учащихся. Интересно, что высокая самооценка пятиклассников по шкале общительности явно противоречит их же собственной оценке межличностных отношений в классе, данной в сочинениях и социометрическом тесте.

Разница значений притязаний по заданным критериям говорит о большей ориентации пятиклассников на свои интеллектуальные способности и достижения в учебе, чем на развитие личностных качеств, в частности общительности и умения налаживать дружеские отношения с товарищами. Этот факт может помочь школе в формировании учебной мотивации учащихся, развитии их личностных данных, но не способствует развитию в классе нормальных межличностных отношений.

Исследование эмоциональной сферы учащихся

Изучение эмоциональной сферы учащихся проводилось с помощью методики цветопсихологической самооценки эмоционального состояния. Для каждого ребенка вычислялся уровень стрессового напряжения (СТ) и так называемый коэффициент активности (КА). Значения СТ указывают на уровень эмоциональной напряженности и располагаются в диапазоне от 0 до 30. Чем больше значения СТ, тем выраженнее «зажатость», нестабильность, не-

продуктивная напряженность, утомляемость, преобладание негативных и астенических переживаний. Коэффициент активности характеризует энергетическую установку учащегося и изменяется в диапазоне от 20 до 500. Значения КА меньше 100 свидетельствуют об установке на минимизацию усилий, самосохранение, покой, больше 100 — на расходование сил, активность. Значения КА в диапазоне 100 — 150 отражают оптимальный уровень активированности и вероятность успешной деятельности даже в стрессовых ситуациях. Если КА больше 150, то это скорее всего говорит о перевозбуждении, излишне высокой активированности, склонности к лихорадочности, суетливости.

Собранные в экспериментальном обследовании данные помещались в матрицу показателей. Для каждого показателя вычислялись его частота, а также значения основных статистик (среднее, мода, асимметрия, эксцесс, стандартные ошибки, размах, минимальное и максимальное значения, дисперсия, стандартное отклонение и др.). Эти вычисления были проведены отдельно для каждого класса, по параллелям школ, отдельно по школам, отдельно для всех учащихся V и I классов и для всей выборки.

В школе № 6 во всех обследованных классах, кроме I А, наблюдался очень низкий уровень эмоциональной напряженности. В I А классе выделилась довольно большая группа школьников (50 %) со средним уровнем эмоциональной напряженности. В V Б наблюдалась группа детей (23,1 %) с высоким уровнем эмоциональной напряженности. По установке на пассивность — активность только в V А классе школьники разделились примерно поровну (52,4 и 47,6 %). В остальных классах школы № 6 оказалось больше детей с установкой на активность, причем в V Б классе все дети показали установку на активность. В группу излишне активированных детей предположительно попали в I А — 37,5 %, в I В — 10,5 %, в V А — 38,1 %, в V Б — 50 % школьников.

В школе № 8 во всех обследованных классах примерно у 60 % школьников наблюдался низкий уровень эмоциональной напряженности. В группы детей со средними показателями напряженности входило от 24 до 36 %, а с высоким уровнем эмоциональной напряженности — от 4,5 до 12 % детей. По установке на пассивность — активность только в V В классе оказалось больше пассивных школьников (56 и 44 %). В остальных классах этой школы было больше детей с установкой на активность. В группу излишне активированных детей предположительно попали в I В — 24 %, в I Г — 50 %, в V В — 28 % детей. Учащиеся лица обладают очень низким уровнем эмоциональной напряженности: 78,9 % детей отличались низкой напряженностью, 21,1 % — средней напряженностью. Не оказалось ни одного человека с высокой эмоциональной напряженностью. По установке на пассивность — активность большая часть учащихся V класса лица (63,2 %) попала в группу с установкой на активность. В группу излишне активированных детей предположительно попали только 15,8 % школьников.

В целом обследованные учащиеся всех школ показали весьма низкий уровень психической напряженности и довольно высокую установку на активность.

Исследование мотивационной сферы учащихся

Для выявления преимущественной школьной мотивации учащимся предложили написать сочинения на тему «Моя школа», а затем был осуществлен контент-анализ этих сочинений. В связи со значимостью мотивационного аспекта в личностном развитии детей в процедуру исследования мотивационной сферы включены мотивы, связанные со школой. Это позволяет, с одной стороны, оценить сформированность учебной мотивации и таким образом определить, была ли учебная деятельность сформирована как ведущая у младших школьников, а с другой стороны, узнать, какие мотивы (учебно-познавательные или иные, не связанные прямо с ведущей учебной деятельностью) преобладают у детей, закончивших младшую школу.

Контент-анализ сочинений учащихся пятых классов на тему «Моя школа» позволил выявить следующие основные типы мотивов, связанных со школьной жизнью: учебно-познавательные мотивы, практические мотивы, мотивация успеха, мотивация общения, отсутствие содержательной мотивации.

Результаты контент-анализа сочинений по мотивационному показателю представлены в таблице.

Анализ полученных данных позволяет сделать некоторые выводы.

В школе № 6 и лицее преобладают учебно-познавательные мотивы, связанные с содержанием обучения вообще и конкретных учебных предметов в частности. В незначительной степени, но все же представлены и практические мотивы, характеризующие ориентацию учащихся на будущее, построение жизненных планов в профессиональной сфере, оценку содержания образования с точки зрения ее полезности во взрослой жизни. В школе № 8 значительно меньше детей со сформированной на выходе из младшей школы учебной мотивацией. Это не значит, что все эти дети не любят школу и не хотят в нее ходить. Однако их интерес к школьной жизни значительно меньше связан с основным назначением школы и в большей степени опирается на вне-учебные аспекты жизни школы. Ниже будет приведен анализ основных типов уроков, характеризующих стиль обучающих воздействий в разных школах. С нашей точки зрения, именно эта характеристика работы школы как образовательного учреждения может быть значимым фактором в формировании (или неформировании) учебно-познавательной мотивации школьников.

Таблица

Мотивы	Показатели школьной мотивации (в %)			
	Школа № 6 (два пятых класса)		Школа № 8	Лицей
Учебно-познавательный	43	30	17	43
Практический	9	6	-	5
Мотивация успеха	14	-		5
Мотивация общения со сверстниками	-	31	8	-
Отсутствие содержательной мотивации	34	33	75	47

Во всех школах есть дети, относящиеся к школе как к месту, где можно более или менее приятно провести время. Это дети, демонстрирующие полное отсутствие какой-либо содержательной мотивации относительно школы. Однако распределение детей с такого рода установками в разных школах представлено по-разному. Меньше всего таких детей в школе № 26, а больше всего — в школе № 8. К такому результату могут приводить две тенденции в жизни школы: а) усиленное внимание к неформальной, развлекательной, послеурочной жизни, наличие разных культурных, спортивных и прочих мероприятий и б) неэффективные способы организации учебного процесса, которые не формируют у учащихся подлинного интереса к содержательной стороне образования. Интересно, что и в лицее, использующем нетрадиционные методы организации учебной деятельности и отбирающем детей по интеллектуальным способностям, почти половина учащихся V класса продемонстрировала доминирование внеучебных мотивов посещения школы.

Как уже отмечалось, к V классу, связанному с переходным психологическим возрастом (от младшей школы к подростничеству), постепенно на первый план в качестве ведущих мотивов должны выступать мотивы общения со сверстниками. Такие мотивы, являющиеся новообразованиями возраста, достаточно ярко представлены в одном из пятых классов школы № 6 и в некоторой степени — в школе № 8. В лицее ни у одного из учащихся мотивов, связанных с общением, выявлено не было.

Анализ особенностей организации учебной деятельности на уроках

Определенный тип организации образовательных воздействий, как правило, приводит к формированию в той или иной конкретной школе некоторого «типичного учащегося», психологические особенности развития которого соответствуют специфике осуществляемых воздействий. Это проявляется в особенностях интеллектуального развития учащихся, степени их включенности в учебную работу на уроках, учебной инициативности, активности взаимодействия с учителем и одноклассниками. Чем в большей мере выражены перечисленные параметры, тем с большей определенностью можно говорить об эффективной психологической организации образовательных воздействий.

Для получения оценки психологической организации урока было использовано несколько зон наблюдения, направленных на способ подачи предметного материала, организацию познавательной деятельности детей и их учебного взаимодействия, оценивание продуктивности учебной деятельности и личностных моментов на уроке. Каждая зона наблюдения основывается на ряде количественных показателей, которые фиксируются экспертом в динамике развития урока и сопровождаются качественным описанием, основанным на экспертной оценке исследователя.

Основная организация наблюдавшихся уроков строилась по преимуществу в вопросно-ответной форме, при которой учитель на всем протяжении урока главным образом задает вопросы, а учащиеся по воле учителя или по собственному желанию отвечают на них. И это является вполне оправданным, так как именно в диалоговой форме наиболее эффективно происходит рефлексивное усвоение знаний. Однако и столь широко распространенная вопросно-ответная форма позволяет по-разному организовывать образовательные воздействия на учащихся. Различие в психологической организации уроков отчетливо проявилось в ходе исследования.

Экспериментальные данные свидетельствуют, что на большинстве уроков (на 26 из 30) учителя в основном задают детям конкретные вопросы по изучаемому материалу: в среднем таких вопросов задается 24, но наиболее темпераментные учителя успевают задать по 36—40 вопросов (в том числе и в I классе за 35-минутный урок). Фактически это означает преимущественную направленность учителей на сообщение (в занимательной вопросно-ответной форме) и проверку усвоения детьми конкретной информации. Вопросы, касающиеся проблем содержания, направленных на поиск детьми более обобщенных знаний, бывает на уроках значительно меньше (1—10, а в среднем 3,5). Наиболее ярко проблемное построение способа подачи предметного содержания представлено в школе № 6. Такая форма организации урока требует творческого отношения к предметному знанию не только учителя, но и учащихся, что проявляется в возникновении детских дискуссий — спонтанных либо инициированных учителем. И чем более умело организует учитель содержательную дискуссию детей по предметному материалу, тем более мотивированно, осмысленно, рефлексивно и эмоционально дети его усваивают и используют в своей аргументации. Увлекательные для детей уроки, стимулировавшие их собственную инициативу, мы наблюдали и в I, и в V классах школы № 6. В школе № 8 таких дискуссий не было. Соответственно и вопросов учителям со стороны детей относительно предметного содержания на уроках в школе № 8 было задано значительно меньше, чем в школе № 6, а проблемных вопросов у детей этой школы не возникало вовсе.

Из перечня основных действий учителя и детей следует, что уроки в школе № 8 в целом носят традиционный характер. Обычно такой урок начинается с проверки домашнего задания, быстрого опроса нескольких детей, изложения учителем новой темы. Иногда, если позволяет время, учитель успевает провести «закрепление» нового материала, задавая детям вопросы по его содержанию или вызывая их к доске для выполнения конкретных заданий. Совершенно очевидно внешнее отличие такого урока от уроков в школе № 6, описан-

ных ранее: хозяин положения учитель, обучающий и задающий контрольные вопросы, и подчиненные ему дети, хорошо или плохо, но покорно отвечающие на них.

Уроки, наблюдавшиеся нами в лицее, оказались весьма разнообразными по своей психологической организации (это касается в основном эмоционального тона). Учителя здесь были очень доброжелательными и терпимыми к нарушителям дисциплины и бездельникам. Основное содержание деятельности учителя и детей сводилось к отработке навыков, заучиванию слов и грамматических форм, контрольным вопросам по пройденному материалу. Ни дискуссий, ни проблемных вопросов ни с чьей стороны не наблюдалось. Использовалась игровая форма непосредственного практического исполнения отдельным ребенком тех действий, которые остальные дети должны были правильно назвать на другом языке.

Особенности оценивания умственных возможностей учащихся учителями

Для определения адекватности оценивания учителями умственных способностей своих учеников и их возможностей успешно решать мыслительные задачи мы попросили учителей-предметников предположить, сколько, по их мнению, задач правильно решит каждый учащийся их класса по трем описанным выше тестам. Предварительно каждый учитель сам выполнил те же тестовые задания, по тем же инструкциям и в таких же условиях фронтальной работы всех обследованных учителей школы, что и ее учащиеся.

Результаты этих предположений, зафиксированных в виде списков детей с проставленными в них числами правильных решений, обрабатывались нами в форму ранжированных списков успешности детей в представлении каждого учителя. Эти ранжированные списки, составленные разными учителями по одним и тем же классам, сопоставлялись как между собой, так и с ранжированными списками детей по данным реального тестирования. Выделив в каждом из списков, касающихся учащихся одного класса, группы детей, близких по успешности, мы сопоставили эти группы по числовым значениям успешности и по составу конкретных детей. Такое сопоставление позволило определить, с одной стороны, точность оценок количества правильно решаемых задач и, с другой, адекватность отнесения того или иного ребенка к определенной группе успешности. Стало ясно, насколько учитель знает, кто из детей сильнее и слабее по уровню развития мышления.

Прежде всего отметим, что уровень развития мышления самих учителей по данным разных тестов оказался весьма вариативным: от очень высоких цифр до очень низких по данным природного интеллекта и близкий к среднему уровню по тестам обобщающего мышления.

Интересно, что наиболее яркие и, на наш взгляд, эффективные уроки мы наблюдали у учителей не с самым высоким уровнем мышления. Более того, уроки, проведенные самым «интеллектуально развитым» учителем, оказались наименее успешными. Очевидно, что не менее существенными оказываются такие факторы, как отношение к детям и поощрение их развития, стремление помочь им и, конечно, владение педагогическими умениями и адекватной образовательной технологией.

Можно сказать, что в самом общем виде адекватность оценки учителями уровня умственного развития учащихся вполне соотносится с собственным уровнем развития мышления учителей.

По точности оценивания результативности детей в целом учителя дали самые разные оценки, некоторые из них отличались от объективных измерений в несколько раз. Такой разброс является естественным, поскольку большинство учителей не имели опыта работы с детьми на подобном материале. Более существенными являются адекватность сравнительной оценки детей класса по их умственным возможностям и тенденция к завышению или занижению способностей отдельных учащихся.

Большинство учителей достаточно адекватно оценили возможности детей относительно друг друга по тесту природного интеллекта и тесту решения словесно-логических задач (степень отклонения от объективного ранжирования составила около 0,2 списка). Оценка детей по тесту решения пространственно-комбинаторных задач оказалась значительно менее точной (заметим, что и собственные решения учителей задач этого вида были гораздо хуже, чем в других тестах). Каждый учитель выделяет свои группы наиболее сильных и слабых детей в каждом из тестов. В большинстве случаев эти группы детей весьма сходны у одного и того же учителя, а по отдельным ученикам были совпадения у разных учителей одних и тех же классов.

Выделить более успешное учебное заведение трудно, так как полученные данные у разных учителей очень вариативны. Но на одном из важных показателей следует все-таки остановиться особо. Речь идет о тревожной тенденции к явной недооценке умственных возможностей ряда учащихся. Эта тенденция прослеживается у отдельных учителей всех трех учебных заведений. Мы полагаем, что именно с этой тенденцией связан недовольно-агрессивный эмоциональный тон уроков, проводимых данными учителями (школы № 6 и № 8).

В то же время у многих учителей отмечается тенденция к переоценке возможностей детей со средними данными.

С этой точки зрения представляет интерес распределение уровней природного интеллекта среди детей, названных учителями школы № 6 сильными, активно работающими на уроках. В этих группах оказались школьники с существенно разными по объективному измерению уровнями развития (как высокими, так и низкими). Это свидетельствует о том, что в этой школе реализуемая технология учебной работы позволяет активно втягивать в совместную учебную деятельность детей с различным уровнем умственного развития, что, в свою очередь, способствует формированию у них обобщающего мышления.

Анализ экспериментальных данных показывает, что у большинства учителей проявляется высокозначимая корреляция между сделанными ими оценками детей по всем тестам. У 70 % учителей оценки детей по тестовым показателям высоко коррелируют с отметками успеваемости по математике или русскому языку или по обоим предметам одновременно. Это свидетельствует о сходстве критериев оценки успешности детей как в тестировании, так и в учебной работе. Однако направленность этих критериев у учителей разных школ, исходя из материалов наблюдения на уроках, существенно различается: она больше связана с содержательностью и способом деятельности учащихся в школе № 6 и с сформированностью «правильных» умений и навыков в школе № 8. Лицей занимает промежуточное положение, там пока идет становление и отработка своей образовательной технологии.

Анализ психологического климата школы

Психологический климат позволяет оценить среду, в которой реализуются педагогические воздействия. Этот показатель комплексный и связан со всеми уровнями работы школы и всеми ее участниками: школьной администрацией, педагогическим коллективом, учащимися, родителями, техническими службами школы.

Для адекватной оценки психологического климата важен как объективный, так и субъективный аспект жизни школы. Объективный связан с самыми различными материальными носителями климата и доступными внешнему наблюдению проявлениями, такими, как чистота, шум или тишина на уроках и переменах, реакция учителей и детей на школьный звонок, оформление школы, проведение времени на перемене, интенсивность и качество общения учащихся с учителями и т. п. Субъективный аспект выявляется в мнениях учащихся, учителей и школьной администрации о школе в целом и своей жизни в школе в частности.

По объективным, доступным наблюдению показателям все обследованные школы принципиально различаются по своему психологическому климату. Это подтверждается и анкетами и сочинениями детей.

Субъективно детская оценка психологического климата школы отражается в сочинениях пятиклассников на тему «Моя школа».

Положительные общие оценки школы дали в своих сочинениях 76 и 92 % двух пятых классов школы № 6; 15 % детей дали дифференцированную оценку школы, отмечая как ее достоинства, так и недостатки. Средний балл по результатам контент-анализа оценки детьми психологического климата школы № 6 (по шкале от —5 до +5) составил +3,75 и +2. Все дети, продемонстрировавшие учебно-познавательную мотивацию, дали положительную оценку психологического климата школы.

Другим субъективным показателем психологического климата школы являются ответы учителей на вопросы специальной анкеты, которые затрагивают разные стороны их профессиональной деятельности.

В целом важно отметить, что для учителей школы № 6 психологический климат школы формируется и определяется не столько администрацией и педагогическим коллективом, сколько типом и способами взаимодействия с детьми и самим процессом и результатом педагогической деятельности.

В школе № 8 41 % пятиклассников положительно оценили психологический климат школы, 33 % детей в своих сочинениях дали школе отрицательную оценку, 26 % детей — дифференцированную оценку, школьной жизни, отмечая как положительные, так и отрицательные моменты. Средний балл оценки психологического климата школы № 8 (по шкале от —5 до +5) равен +1.

Среди тех 16,7 % детей, которые продемонстрировали преимущественно учебно-познавательную мотивацию, все оценки климата школы положительные, а средний балл оценки выше, чем у остальных детей (+2,75).

В целом по анализу немногочисленных анкет можно отметить, что для учителей школы № 8 психологический климат складывается из неформальных отношений с коллегами и производственных — с администрацией. Учащиеся и сам педагогический процесс оказывают слабое влияние на формирование психологического климата школы, с точки зрения учителей.

Обстановка в лицее достаточно демократичная, не заметно каких-либо ограничений по внешнему виду, на «своей» территории дети свободно перемещаются.

На переменах царит оживление, дети играют в классах и коридоре. Хотя в классе всегда присутствует куратор, но он не вмешивается в дела ребят и не ограничивает их занятий между уроками.

На уроках в классе много взрослых. Всегда присутствуют два учителя-предметника, куратор (однако никак не включаясь в работу на уроке), может быть также представитель администрации.

Во время занятий может быть шумно, если дети принимают участие в обсуждении каких-либо вопросов. Сама организация уроков, очевидно, предполагает активное участие детей в работе.

В своих сочинениях многие пятиклассники отмечают внимательное и понимающее отношение к ним со стороны администрации.

Важны для формирования психологического климата общение и совместные мероприятия с учащимися других возрастов.

Сочинения пятиклассников лицея производят противоречивое впечатление. Так, с одной стороны, в 21 % сочинений дети утверждают, что лицей — это «дружная семья», с другой — в 42 % сочинений отмечается отсутствие дружеских отношений в классе. Это соответствует и результатам, полученным в социометрическом исследовании структуры класса

(см. показатель 3). 68 % пятиклассников оценили свое отношение к школе как положительное. 16 % детей отрицательно оценили психологический климат школы. 10 % детей дали дифференцированную оценку, отметив как положительные, так и отрицательные моменты школьной жизни. Остальные дети уклонились от оценки климата школы в своих сочинениях сведя ее к оценкам конкретных учебных предметов, отношений с отдельными учителями и некоторыми одноклассниками. В целом оценка лица по результатам анализа сочинений положительная и (по шкале от -5 до +5) составила +1,89.

Среди тех детей, которые проявили преимущественно учебно-познавательную мотивацию, оценка психологического климата лица выше, чем в среднем в классе, она составила +2,4.

Выводы

На основе материалов обследования учащихся первых и пятых классов трех учебных заведений г. Нефтеюганска можно сделать следующие выводы о качестве образовательных сред в школе № 6, 8 и лицее.

По развитию теоретического обобщающего мышления лучшие результаты получены в школе № 6, затем в лицее и на третьем месте — в школе № 8. Причем по природному интеллекту впереди идет лицей, затем школа № 6 и на третьем месте — школа № 8. Это свидетельствует о наибольшей эффективности образовательной среды школы № 6. Образовательная среда лица также способствует развитию обобщающего мышления у пятиклассников. В школе № 8 образовательная среда не создает условий для глубокого развития у учащихся теоретического обобщающего мышления.

По результатам самооценки учащихся школа № 6 создает условия, позволяющие детям сформировать Дифференцированное отношение к себе и своим способностям уже в I классе. Учащиеся этой школы с высокой степенью критичности оценили свои учебные достижения и определили перспективные цели саморазвития.

В школе № 8 также создаются условия для формирования у детей дифференцированного отношения к себе по различным критериям. Они стремятся быть лучше. Однако большинство самооценок учащихся в этой школе неадекватны, что говорит об отсутствии ситуаций в организации образовательной среды, в которых они могли бы объективно оценить свои актуальные возможности в разных сферах.

В лицее большинство пятиклассников демонстрируют завышенную самооценку по всем критериям. Это говорит о неадекватной организации учебного процесса, препятствующей формированию дифференцированной самооценки по различным критериям, значимым для процесса обучения и активной включенности в жизнь класса и школы.

По показателю школьной мотивации в школе № 6 и в лицее в большей степени представлены учебно-познавательные мотивы, связанные с содержанием обучения и конкретными учебными предметами.

В школе № 8 значительно меньше детей со сформированной на выходе из младшей школы учебной мотивацией. Здесь больше детей, относящихся к школе как к месту более или менее приятного времяпрепровождения.

Психологическая организация уроков в обследованных учебных заведениях различна: в школе № 6 большинство уроков носили активный, творческий, дискуссионный, предметно-содержательный характер, дети сотрудничали с учителями и с удовольствием проявляли собственную инициативу; в школе № 8 большая часть уроков проходила в традиционной форме директивного управления учителем работой детей, учащиеся малоинициативны, дискуссионных обсуждений не проводится; в лицее наблюдались как традиционные, так и содержательно-дискуссионные уроки, но учителя еще не вполне овладели организационной формой их проведения.

В своих неформальных отношениях учащиеся школы № 6 проявляют ориентацию на деловые качества и способности одноклассников, а классы в целом формируют свои предпочтения по тем критериям, которые связаны с содержанием процесса обучения.

В школе № 8 лидерами, устанавливающими и образцы поведения, являются дети, мало заинтересованные в учебно-содержательной стороне школьной жизни.

В лицее общие интересы и ценности у детей отчасти вообще не сформированы, отчасти лежат в сфере внеучебной деятельности.

Во всех учебных заведениях выявилась тревожащая недооценка рядом учителей умственных возможностей своих учеников. Выделены группы детей, на которых учителям следует обратить особое внимание.

Психологический климат школ формируется разными факторами. В школе № 6 учащимися и учителями он оценивается положительно и определяется главным образом типом и способами взаимодействия учителей с детьми и самим процессом и результатами педагогической деятельности.

В школе № 8 проявляется отрицательная тенденция в оценке детьми психологического климата школы. С точки зрения учителей он складывается из неформальных отношений с коллегами и администрацией; учащиеся и сам педагогический процесс оказывают на его формирование слабое влияние.

В лицее психологический климат в целом оценивается детьми и учителями положительно, но он еще только складывается, оценки довольно противоречивы и не вполне откровенны. Тем не менее очевидно, что в учительском коллективе доминирует установка на формы профессиональной работы и развития, а не на детей.

* * *

Полученные данные позволяют достаточно полно оценить психолого-педагогические параметры учебной среды, которые дают возможность достаточно адекватно оценивать эффект развивающего образования. Ряд важных показателей определяет эффективность развивающего воздействия как на социально-психологические структуры школы, так и на индивидуально-психологические особенности детей.

На наш взгляд, ценность данного опыта также заключается в том, что практически опробована схема комплексного сравнительного психологического анализа образовательной среды школ региона, ориентированных на идеи развивающего обучения.

Данная работа выполнена в рамках программы «Образование как средство развития региональных общественных систем» ЦРО РАО.

Особенности введения русскоязычных детей в разговорную татарскую речь на уроках в школе

Д. Ш. Гильманов

В современных условиях усиления региональной и национальной самостоятельности активизировался процесс поиска форм организации образования, связанных с удовлетворением местных потребностей населения. В этой связи возросла роль национально-региональных концепций образования.

В школах Татарстана (русских и татарских) накоплен богатый опыт формирования национального согласия и взаимопонимания. Однако сейчас должна быть создана четкая, надежная система взаимодействия и взаимопонимания представителей всех наций.

Национально-региональная концепция исходит из понимания этнокультурного процесса как органической составляющей общей эволюции мировой цивилизации, а национального образования как процесса, на который воздействуют различные факторы внешней среды, порождающие межкультурную интеграцию. Поэтому двуязычие (русско-татарское, татарско-русское) должно рассматриваться как культурное взаимообогащение двух народов, как коммуникативный мост межнационального общения, так как знание другого языка — общее благо, помогающее понять душу народа.

Школьная система образования должна использовать основные ценности национальной культуры для более полного познания мира, в ее рамках должны воспитываться любовь и уважение к людям другой национальности, их культуре. Обучение следует проводить на основе знания учащимися и педагогами обычаев и традиций своего народа, ценностей национальной культуры.

Система образования стремится к удовлетворению требований населения. Этому способствует и принятый в 1992 г. закон о двух государственных языках в Татарстане: татарском и русском, в соответствии с этим законом необходимо создать региональную систему начального образования и, в частности, подготовить программы и методики обучения русскоязычных школьников татарскому языку. Необходимо, чтобы региональная модель обучения татарскому языку русскоязычных детей исходила из единства технологических (система методов, приемов и средств) и ценностных (система ценностей обслуживающих педагогическую технологию) установок.

Несмотря на принятие на государственном уровне мер по развитию и изучению языка, татарский язык в широкой практике обучения занимает среднее положение между родным языком русскоязычных обучающихся и иностранным языком. Нет материальной базы для изучения иностранных языков, и методика преподавания не разработана на соответствующем уровне.

Есть целый ряд условий, которые позволяют говорить об особенностях обучения татарскому языку русскоязычных школьников. В повседневной жизни русскоязычные учащиеся сталкиваются с двуязычием повсеместно: в быту, в общественных местах, в транспорте и т. д. В школе существует двуязычная среда. В силу того, что татарский язык имеет языковую среду, появляется основание вводить его не как иностранный.

А. Н. Леонтьев писал: «Во-первых... усвоение языка есть, пользуясь словами Маркса, превращение его из предметной формы в форму деятельности и затем формирование соответствующих умений, соответствующей (речевой) способности. Особенно ясно этот процесс виден при усвоении неродного языка. Во-вторых, он постоянно ориентируется на систему и нормы речи и в самом процессе речи, контролируя тем самым понимаемость, информативность, выразительность, вообще коммуникативность своей речи (это и есть суть проблемы культуры речи)» [2, с.25].

Основываясь на том, что язык реализуется только в речи, коммуникативная функция языка определяется именно этим фактом, мы изменили способы обучения татарскому языку русскоязычных школьников младшего возраста (6-8 лет). Целью нашей методики является порождение речи — *неродной* речи.

Что для этого необходимо? Во-первых, **новые формы учебных взаимоотношений**.

Отметив значимость структур опосредования для организации психической деятельности, А. Н. Леонтьев обращается к вопросу о происхождении произвольной деятельности: «...опосредствованная структура психического процесса первоначально формируется в условиях, когда посредствующее звено имеет форму *внешнего* стимула (и, следовательно, когда внешнюю форму имеет соответствующий процесс). Это положение позволило понять социальное происхождение новой структуры, не возникающей изнутри и не изобретающейся, а необходимо формирующейся в общении, которое у человека всегда является опосредствованным. Тут, например, процесс произвольного «пуска в ходе действия» первоначально опосредствуется внешним сигналом, при помощи которого другой человек воздействует на поведение субъекта, выполняющего данное действие. Опосредствованная структура характеризует на этом этапе формирования не процесс, осуществляемый самим действующим субъектом, а соответствующий «интерпсихический» процесс, т. е. процесс в целом, в котором участвует как человек, дающий сигнал, так и человек, реагирующий на него выполнением действия. Только впоследствии, когда в аналогичной ситуации пусковой сигнал начинает продуцироваться самим действующим субъектом («самокоманда»), опосредствованный характер приобретает процесс теперь уже «интрапсихический», т. е. целиком, осуществляемый одним человеком, возникает элементарная структура произвольного, волевого акта» [1, с. 351].

По аналогии с тем, как мы, решая проблемы, связанные с созданием условий, при которых в наших группах на занятиях татарским языком возникало понимание, перевели эту деятельность на уровень интерпсихического процесса, мы обратились к интерпсихическому процессу, чтобы вызвать у детей произвольную деятельность.

В соответствии с концепцией А. Н. Леонтьева (1975) мы соблюдали два условия, необходимых для возникновения произвольной деятельности.

1. Дети должны принимать мотивацию взрослых, стремящихся организовать наиболее развитые формы их поведения. А. Н. Леонтьев полагал, что сначала мотив может не обладать организующей силой: фактически его можно описать как принятие «только на словах» целей взрослого.

2. Дети должны вовлекаться в осуществление различных компонентов данной деятельности, даже если сначала их включение безотносительно к системе, какой ее видит взрослый, Д. Н. Леонтьев полагал, что обусловленный характер деятельности на ранних этапах впоследствии изменится, если результаты этой деятельности станут более значимыми, чем

можно было бы ожидать, принимая во внимание исходные основания включения детей в **деятельность**.

Процесс развития деятельности и превращения ее в произвольную характеризуется, по А. Н. Леонтьеву, двумя переходными моментами:

1) роль других людей уменьшается; дети начинают предвосхищать и принимать компоненты деятельности (стимуляция извне замещается «самокомандой»);

2) деятельность превращается из внешне обусловленной в произвольную, и, по мере того как мотив, принимаемый «только на словах», становится силой, организующей поведение, дети начинают совершать поступки, которые кажутся непоследовательными или неадекватными с точки зрения первоначальных мотивов принятия ими деятельности.

Наша задача, таким образом, состояла в том, чтобы применить предложенное выше определение обучения татарской речи в группе детей, связав его с представлениями о формировании контроля над собственной деятельностью благодаря совершенствованию способности опосредствовать взаимодействия с окружающим миром за счет понимания речевых знаков.

Во-вторых, **создание языковой среды**.

В-третьих, **коммуникативное употребление речи**, т. е. высказывание для чего-то, для достижения какого-то результата.

В-четвертых, **предметная форма действия, переходящая в знаковую**.

Представление о внешней предметной деятельности как «первичной» отношению к значению слова и сознанию (понятому как «обобщенное отражение» реальности) выражено в двух фундаментальных для деятельностного подхода категориях – предметности и уподобления.

Представление об уподоблении первоначально было использовано для понимания механизма чувственного отражения (Леонтьев, 1981). А. Н. Леонтьев утверждал, что таким механизмом является уподобление движениям реципирующего органа свойств раздражителя. Впоследствии это представление получило более широкое применение. Уподобление было понято как воссоздание в деятельности свойств (отношений) ее предмета. Именно в таком воссоздании (адекватном предмету, но не тождественном ему) строятся и образ, и понятие предмета, т. е. воссоздание предмета в деятельности является механизмом усвоения.

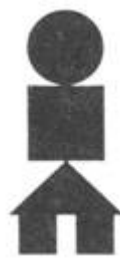
В значительной мере это положение касается не «естественных», а именно «культурных» предметов — предметов, в которых воплотилась общественно-историческая практика их употребления.

Представление о предметности и уподоблении ей как механизме усвоения подвело А. Н. Леонтьева к соответствующему пониманию значения и, что для нас особенно важно, идеальной формы. В обобщающей и завершающей его теорию книге «Деятельность. Сознание. Личность» он писал: «Хотя носителем значений является язык, но язык не демиург значений. За языковыми значениями скрываются общественно выработанные способы (операции) действия, в процессе которых люди изменяют и познают объективную реальность. Иначе говоря, в значениях представлена преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений, раскрытых совокупной общественной практикой» [3, с. 141].

Способ введения учащихся в речь (описание урока)

ВВОДНЫЙ ЭТАП. Речь как действие.

Ученикам предлагается сделать робота из фигур (треугольник, квадрат и круг) большого и маленького размера. Образец рисунка вывешивается на доску.



В течение урока из предложенных фигур по образцу учителя и ученика или другого учителя, владеющего разговорной татарской речью, необходимо собрать робота. Фигуры находятся у учителя и ученика, владеющего речью, которые своим общением создают языковую среду. Они общаются по поводу составления рисунка, так как речь есть не столько общение во время труда, сколько общение для труда. Речь является одним из средств, конституирующих эту деятельность.

На уроке это происходит так:

Учитель. Дай, пожалуйста, мне квадрат.

Ученик (владеющий татарским языком). Возьми квадрат.

Учитель. Дай, пожалуйста, мне треугольник.

Ученик. Какой треугольник тебе нужен, большой или маленький?

Учитель. Большой треугольник.

Ученик. Возьми. Ученик, также владеющий речью, просит дать ему те же фигуры и начинает составлять своего робота. Первые 5-7 минут идет обмен фигурами с четким проговором и ненавязчивой демонстрацией фигур. Учитель, называя фигуры, приклеивает их на свой лист (демонстрационный), составляет робота. Русская речь звучит мало и только при вспомогательных операциях.

В дальнейшем включается ученик, не владеющий татарской речью, на уровне простого повтора («Дай мне квадрат»). Учитель передает и говорит: «Возьми квадрат».

На следующем этапе включаются другие дети, задавая свои вопросы в форме повтора образца. Так происходит несколько уроков без усложнения заданий, но со сменой изображений (форма фигурок сохраняется). На следующем этапе усложняется материал (робот), вводятся характеристики размера и цвета.

ВТОРОЙ ЭТАП. Речь по поводу организации деятельности.

Вводятся помехи в работе, заключающиеся в том, что учитель намеренно дает не те фигуры, которые просит ученик. За счет этого происходит переход от прямого действия к уровню понимания (речь не для действия, а для организации действия). Например:

Ученик. Дайте, пожалуйста, мне большой квадрат.

(Учитель дает большой треугольник.)

Возникает затруднение в деятельности ученика, которое можно ликвидировать только речевыми действиями (внешний мотив).

Ученик. Нет, дайте, пожалуйста, другой.

Учитель. Какой? Уточни.

Ученик. Дайте большой треугольник.

Далее данная деятельность организуется в группе детей, при этом изображение не собирается, а рисуется путем обведения фигур-образцов цветными карандашами. Все образцы находятся у учеников (по одной у каждого). Для выполнения задания необходимо попросить недостающие фигуры у других учащихся. Учитель наравне со школьниками участвует в данной деятельности. Например:

Ученик 1. Дай мне квадрат.

Ученик 2. Какой квадрат?

Ученик 1. Маленький.

Ученик 2. Какого цвета?

Ученик 1. Красного.

Позднее на более сложном этапе вводится ситуация, не позволяющая выполнить задание (не хватает фигурки, или дети не видят фигурки друг у друга).

Так из урока в урок процесс усложняется: меняются темы, материал, способы организации групповой деятельности. За один учебный год изучается 9-10 тем на социально-бытовую тематику с общим количеством 300 — 350 слов. В конце I класса ученики могут общаться на уровне понимания по данной тематике.

К концу III класса проводится диагностика уровня овладения речью (кроме контрольных работ):

- 1) предлагается ситуация, по которой ученики строят диалог;
- 2) задается практическая ситуация (например, выход в магазин для покупки определенного количества и набора продуктов);
- 3) выполняется творческая работа (художественный перевод частушек, стихов, шуток, проведение КВН на татарском языке).

Литература

1. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
2. Основы теории речевой деятельности. М., 1974.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975.
4. Коул М. Социально-исторический подход в психологии обучения. М., 1989.

Эволюция интеллекта в подростковом и юношеском возрасте ¹

Ж. Пиаже

Возникающие в процессе развития интеллекта ребенка формальные операции устанавливаются в возрасте 12—15 лет. Эти структуры, проявляющиеся в способности ребенка рассуждать гипотетически и независимо от конкретного положения вещей, могут быть представлены с помощью комбинаторных систем и групп из 4 элементов. Формальные структуры служат основой логики взрослого человека, на них базируется элементарное научное мышление. Скорость, с которой ребенок проходит последовательные ступени развития, может быть не одинаковой, особенно в разных культурах. Дети различаются также и с точки зрения тех областей деятельности, отвечающей их способностям или выбранной специальности (профессии), в которых они используют формальные операции. Поэтому, хотя формальные операции логически и не зависят от того конкретного содержания, к которому они применяются, проводить испытания молодых людей лучше всего в той области, которая имеет непосредственное отношение к их деятельности и интересам.

Нам достаточно хорошо известны существенные изменения, происходящие в подростковом возрасте. Эти изменения показывают, в какой большой степени эта важная фаза онтогенеза затрагивает все стороны психического и психофизиологического развития, а не только связанные с инстинктами эмоциональные или социальные аспекты, которыми психологи часто ограничиваются при рассмотрении этой проблемы. Напротив, мы до сих пор очень мало знаем о периоде юности, предшествующем взрослости, и мы понимаем, что решение Institution FONEME привлечет внимание различных исследователей к этой важной проблеме имеет очень серьезные основания.

В этой работе сначала нам хотелось бы напомнить о главных чертах интеллектуальных изменений, происходящих в возрастном периоде с 12 до 15 лет. О них слишком часто забывают, когда пытаются свести психологию подросткового возраста к психологии полового созревания. Затем мы обратимся к основным проблемам, которые встают в связи со следующим периодом (15—20 лет); это, во-первых, диверсификация способностей и, во-вторых, степень обобщенности когнитивных структур, приобретаемых между 12 и 15 годами, их дальнейшее развитие.

Структуры формального мышления

С момента рождения до периода 12—15 лет интеллектуальные структуры развиваются медленно, но согласно определенному порядку стадии развития. Порядок исследования этих

¹ Перевод статьи: Piaget J. Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood // Human Development. 1972. V. 15. №1. P. 1 — 12 выполнен доцентом факультета психологии МГУ Г. В. Бурменской.

стадий, как было показано, удивительно постоянен, в этом смысле его можно сравнить со стадиями эмбриогенеза. Однако темп развития у разных индивидов может быть различен, так же как в разных социальных средах. В результате мы можем обнаружить детей, которые развиваются быстро, и детей, которые отстают, но это вовсе не меняет последовательности стадий, через которые они проходят. Так, задолго до появления речи все нормальные дети проходят ряд стадий формирования сенсомоторного интеллекта, для которого характерны определенные инструментальные, поведенческие паттерны; такие паттерны свидетельствуют о существовании некоей логики, внутренне присущей координации самих действий.

Вместе с овладением речью и формированием символической игры, умственных образов и других процессов, т. е. вместе с формированием символических функций (или в широком смысле — семиотических функций), действия интериоризируются и превращаются в представления; это предполагает перестройку и реорганизацию структур в новом плане — плане репрезентативного мышления. Однако логика этого периода остается незавершенной, пока ребенок не достигнет 7—8 лет. Внутренние действия являются все еще дооператорными, если понимать под операциями действия, которые полностью обратимы (как, например, сложение и вычитание или утверждение, что расстояния между А и В и В и А одинаковы, и т. д.). Из-за отсутствия обратимости у ребенка нет понимания транзитивности ($A \leq C$, если $A \leq B$ и $B \leq C$) и сохранения (ребенок дооператорного уровня считает, что если меняется форма предмета, то меняется и количество вещества и вес предмета).

Между 7—8 и 11—12 годами устанавливается логика обратимых действий, для которой характерно образование целого ряда стабильных, внутренне связанных (когерентных) структур, таких, как система классификации, система сериации, построение натуральных чисел, понятие измерения длин и поверхностей, понимание пространственной перспективы, некоторых общих видов причинности (передача движения через промежуточные звенья) и др.

Несколько очень общих характеристик отличают эту логику от той, которая устанавливается в подростковом периоде (с 12 до 15 лет). Во-первых, эти операции являются «конкретными», т. е., применяя их, ребенок продолжает рассуждать в терминах объектов (в качестве объектов могут выступать классы, отношения, числа и т. д.), а не с помощью гипотез, которые могут быть построены еще до фактического выяснения, истинны они или ложны. Во-вторых, операции, предполагающие классификацию и установление отношений между объектами или их исчисление, всегда выполняются путем соотнесения двух соседних элементов, они еще не могут связать любые два объекта, как было бы в комбинаторной системе. Так, осуществляя классификацию, ребенок, овладевший конкретным способом рассуждения, подбирает предметы по наибольшему сходству, а ведь не существует такого «естественного» класса, который включал бы в себя два абсолютно разных объекта. В-третьих, этим операциям свойственны два вида обратимости, которые, однако, еще не связаны между собой (в том смысле, что один может быть соединен с другим). Первый вид — это обратимость как инверсия, или отрицание; результатом этой операции является уничтожение, например: $+A - A = 0$ или $+П - П = 0$. Второй тип — это обратимость как реципрокность (взаимность); она свойственна операциям над отношениями, например: если $A = B$, то $B = A$, или, если А находится слева от В, то В находится справа от А и т. д.

Наоборот, с 11—12 до 14—15 лет целая серия новых качеств знаменует собой появление более полной логики, которая достигает состояния равновесия, когда ребенок вступает в период юности (примерно в 14—15 лет). Следовательно, мы должны проанализировать эту логику, чтобы понять, что произойдет в период, предшествующий взрослому возрасту.

Главным новым качеством мышления в этом периоде является способность рассуждать с помощью вербально сформулированных гипотез, а не на языке конкретных предметов и действий с ними, как это было раньше. Это решающий, поворотный момент, так как рассуждение с помощью гипотез и выведение следствий, вытекающих из гипотез (независимо от

истинности или ложности посылок), — это и есть процесс формального рассуждения. Следовательно, ребенок может придавать решающее значение логической форме своих выводов, чего не было на предшествующих стадиях. Ребенку доступны некоторые логические процессы рассуждения 7—8 лет, но только в пределах частных операций с конкретными предметами или событиями при условии их непосредственного наличия. Другими словами, операторная форма процесса рассуждения на этом уровне все еще подчинена конкретному содержанию, в котором ребенку представлена реальность. Напротив, гипотетическое рассуждение предполагает подчинение реальной действительности сфере потенциально возможного и, следовательно, объединение всех возможностей необходимыми импликациями, которые заключают в себе действительность, но в то же самое время идут дальше нее.

С социальной точки зрения в подростковом периоде и юности также имеется огромное завоевание. Во-первых, гипотетическое рассуждение меняет сущность дискуссий: плодотворное и творческое обсуждение какого-либо предмета означает, что с помощью гипотез мы можем принять точку зрения противника (необязательно разделяя ее) и сделать логически вытекающие из нее выводы. Это дает возможность оценить значение гипотезы, проверив ее следствия. Во-вторых, индивид, обретающий способность рассуждать с помощью гипотез, почувствует интерес и к тем вопросам, которые находятся за пределами его непосредственного опыта. Таким образом, ощущение своей способности понимать и даже строить теории, желание участвовать в жизни общества и приобщиться к мировоззрению взрослых — все это, конечно, в юношеском возрасте часто сопровождается стремлением изменить общество, а в случае необходимости даже разрушить его (в своем воображении), чтобы создать более совершенное.

В области физики, в частности при выведении некоторых простейших законов (многие эксперименты были проделаны под руководством Б. Инельдер именно по этой теме на физическом материале), разница позиций, занимаемых детьми 12—15 лет (уже способными к формальному рассуждению) и детьми 7—10 лет (находящимися еще на уровне конкретных операций) особенно заметна. Младшие дети, будучи помещены в экспериментальную ситуацию (от них требовалось выяснить законы качания маятника, факторы, влияющие на гибкость некоторых материалов или на рост ускорения движения по наклонной плоскости), обращаются непосредственно к лежащему материалу и действуют путем проб и ошибок, не стараясь выделить действующие факторы. Они попросту пытаются классифицировать или упорядочивать происходящее, наблюдая за результатами ковариаций, т. е. за сопряженными изменениями признаков. В этой ситуации ребенок формального уровня после нескольких подобных проб прекращает экспериментирование с материалом и принимается за составление перечня всех возможных гипотез. И только после этого он начинает проверять их, стараясь последовательно выделить действующие переменные и изучить влияние каждой по очереди, «в то время как другие переменные остаются константными».

Такой тип поведения в эксперименте направляется гипотезами, которые основываются на моделях, в большей или меньшей степени причинных, и предполагает установление двух новых структур, которые мы неизменно находим в формальном рассуждении.

Первая из этих структур — это комбинаторная система, пример которой ясно виден в «множестве всех подмножеств» [2^n или простая (симплексная) структура]. Фактически мы уже упоминали о том, что процесс рассуждения ребенка, находящегося на уровне конкретных операций (7—10 лет), таков, что он в состоянии связать элемент с соседним, но сопоставить любые два элемента не может. Напротив, овладев способом гипотетического рассуждения, он может применить свою обобщенную комбинаторную способность. Действительно, психологическое исследование показывает, что между 12—15 годами подросток и юноша начинают выполнять операции, связанные с комбинаторным анализом, системой перестановок (независимо от школьного обучения). Когда ребенок поставлен в эксперименталь-

ную ситуацию, где требуется применить комбинаторные методы (например, есть 5 бутылок с жидкостями без цвета и без запаха, содержимое трех из них смешивается, давая окрашенную жидкость, в четвертой бутылке находится химический восстановитель, а в пятой — вода), ребенок быстро находит закономерность, после того как проделает все возможные виды комбинаций жидкостей (в этом частном случае).

С логической точки зрения комбинаторная система образует важную структуру. А элементарные системы классификации и сериации, наблюдаемые между 7—10 годами, еще не образуют комбинаторной системы. Однако пропозициональная логика для двух предложений-высказываний « p и q » и их отрицаний предполагает, что необходимо рассматривать не только сочетания из четырех элементов (p и q , p и \bar{q} , \bar{p} и q , \bar{p} и \bar{q}), но также 16 бинарных комбинаций, которые могут быть получены при соединении основных сочетаний: 1 к 1, 2 к 2, 3 к 3 (с добавлением всех сочетаний из четырех основных связей и пустого множества). В этом случае можно видеть, что импликации, включая дизъюнкцию и несовместимость, являются фундаментальными пропозициональными операциями².

На уровне формальных операций крайне интересно наблюдать, что эта комбинаторная система мышления не только доступна для применения и эффективна во всех областях экспериментирования, но что субъект обретает также способность комбинировать предложения-высказывания. Таким образом, пропозициональная логика является, по-видимому, одним из наиболее существенных достижений формального мышления. В самом деле, детально анализируя процессы рассуждения детей между 11—12 и 14—15 годами, нетрудно найти в них эти 16 операций, или бинарных функций бивалентной пропозициональной логики. Но что касается формального мышления, то этим оно не исчерпывается: анализируя способ использования субъектом упомянутых 16 операций, можно распознать различные случаи групп из 4 элементов, которые изоморфны группе Клейна и проявляются следующим образом. Например, возьмем импликацию $p > q$. Если она остается неизменной, мы можем сказать, что имеем идентичную трансформацию I. Если это предложение-высказывание меняется на свое отрицание N (обратимость путем отрицания или инверсии), мы получаем $N = p$ и \bar{q} . Субъект может изменить эту пропозицию на реципрокную ей (обратимость путем реципрокности), т. е. $R = q > \bar{p}$, но можно также изменить утверждение на коррелятивное ему (или двойственное, двойное), а именно: $S = \bar{p}$ и q . Таким образом, мы получаем коммутативную группу из четырех элементов: $CR = N$, $CN = R$, $RN = S$ и $CRN = 1$. Эта группа позволяет субъекту комбинировать в одной операции отрицание и реципрокность, что было невозможно на уровне конкретных операций. Часто встречающийся пример таких трансформаций — это понимание связей между действием (I и N) и противодействием (R и S) в физических опытах или же понимание связей между двумя системами отношений, например, подвижный предмет может двигаться вперед или назад (I и N) на доске, которая в свою очередь сама может двигаться вперед или назад (R и S) по отношению к внешней системе отсчета. Вообще говоря, структура группы обнаруживается тогда, когда субъект понимает различие между отменой или уничтожением результата (N по отношению к I) и компенсацией этого результата другой переменной (R и ее отрицание S), которая не уничтожает, а нейтрализует эффект.

Завершая эту часть статьи, мы можем констатировать, что логика юношеского периода — это сложная когерентная система, отличная от логики ребенка; она составляет сущность логики взрослых людей и закладывает основы элементарных форм научного мышления.

² Подробнее см.: Пиаже Ж. Логика и психология // Избранные психологические труды. М., 1969. — Примеч. переводчика.

Проблема перехода от юношеского к взрослому мышлению

Эксперименты, в которых были получены вышеупомянутые результаты, были проведены на 11—15-летних учащихся лучших средних школ Женевы. Однако недавние исследования показали, что испытуемые из школ других типов или из других социальных слоев иногда демонстрируют результаты, более или менее отличные от указанных норм.

Другие данные, собранные в ходе исследования мышления взрослых людей в Нанси (Франция) и юношей из различных слоев общества в Нью-Йорке, также показали, что мы не можем распространить вывод нашего исследования на всех испытуемых. Он был получен на группе в какой-то степени привилегированной. Это не значит, что наши наблюдения не подтвердились во многих случаях, видимо, они верны для определенных групп, но главная задача — это объяснить, почему имеются исключения, а также установить, являются ли они реальными или только кажущимися.

Первая проблема — проблема темпа (скорости) развития, т. е. различий, наблюдаемых во времени прохождения стадий. Мы выделили четыре периода в развитии познавательных функций: сенсомоторный период до появления речи; дооператорный период, который в Женеве в среднем продолжается с 1,5—2 до 6—7 лет; период конкретных операций — от 7—8 до 11—12 лет (согласно данным обследования детей в Женеве и Париже) и период формальных операций — с 11—12 до 14—15 лет (по результатам обследования школ в Женеве). Однако если порядок следования, как это было показано, постоянен — каждая стадия необходима для образования последующей, — то средний возраст, в котором дети проходят каждую стадию, может значительно варьироваться в различных социальных средах, различных странах и даже в разных областях одного государства. Так, на острове Мартиника канадские психологи наблюдали систематическое замедление развития; в Иране были обнаружены заметные различия между городскими детьми из Тегерана и неграмотными детьми из деревень. В Италии Н. Пелуффо (N. Peluffo) показал, что между детьми из южных и северных областей страны существует большое различие. Он провел несколько весьма интересных наблюдений, показавших, что у детей, чьи семьи переезжают с юга на север, эти различия постепенно исчезают. Подобные сравнительные исследования в настоящее время проводятся также в индейских резервациях Северной Америки и других местах.

Рассмотрим сначала вопрос о разнице в скорости развития без какого-либо изменения порядка следования стадий. Такое различие обуславливается обычно качеством и частотой интеллектуальной стимуляции, исходящей от взрослых, или зависит от условий, предоставляемых детям их средой для спонтанной активности. В случае бедной стимуляции и малой активности развитие детей в трех первых из четырех упомянутых периодов будет, конечно же, замедленным. Что же касается мышления формального уровня, то мы могли бы предположить, что в его формировании будет наблюдаться еще более сильная задержка (например, его формирование будет происходить между 15 и 20 годами вместо 11—15 лет); а в крайне неблагоприятных условиях такой тип мышления так никогда и не сложится или разовьется только у тех индивидов, которые вовремя изменят свою среду, пока развитие еще возможно.

Это не означает, что формальные операции являются результатом исключительно процесса социальной передачи. Мы все еще вынуждены считать, что каждому нормальному субъекту присущи спонтанные, эндогенные факторы конструкции. Тем не менее для самого процесса формирования когнитивных структур и его завершения необходима целая серия обменов со средой и стимулирующее окружение; формирование операций всегда требует благоприятной среды для «кооперации», т. е. операций, выполняемых субъектом совместно с другими людьми (вспомните, например, о роли дискуссии, взаимной критики или под-

держки, о проблемах, встающих в результате обмена информацией, о повышенном интересе, обусловленном влиянием культуры, социальной группы, и т. д.). Короче, наше первое объяснение означало бы, что, в принципе, все нормальные индивиды могут достичь уровня формальных структур при условии, что социальная среда и приобретаемый опыт обеспечивают субъекту «познавательную пищу» и интеллектуальную стимуляцию, необходимую для конструкции такого рода.

Тем не менее возможно и второе объяснение, которое приняло бы во внимание происходящую с возрастом диверсификацию способностей, но оно означало бы вместе с тем отрицание возможности достижения формального мышления некоторыми категориями нормальных людей, даже находящихся в благоприятных условиях. Хорошо известно, что с возрастом способности людей все больше дифференцируются. Такую модель интеллектуального развития можно было бы сравнить с раскрытым веером, концентрические круги которого представляют последовательные стадии развития, а сектора, расширяющиеся к периферии, соответствуют нарастающими различиями между отдельными способностями.

Мы осмелились бы сказать, что определенные поведенческие паттерны характерным образом формируют стадии с очень общими свойствами; такое положение сохраняется до тех пор, пока не достигнут определенный уровень развития, начиная с которого, однако, индивидуальные способности становятся важнее общих характеристик и рождают все большие и большие различия между людьми. Хорошим примером такого рода развития может служить рисование. До той стадии, когда ребенок становится способным графически изобразить перспективу, наблюдается общий прогресс, так что тест «Нарисуй человека» (если взять в качестве примера частный случай) может быть использован в качестве теста на общее умственное развитие. Но уже в рисунках детей 13—14 лет наблюдаются удивительно большие индивидуальные различия и еще большие — у 19—20-летних (например, у призывников в армию): качество рисунка теперь уже не имеет ничего общего с уровнем развития интеллекта. Здесь мы имеем хороший пример того, как поведенческий паттерн сначала подчинен общей эволюции стадий (сравните со стадиями, описанными Люке (Luquet) и другими авторами, при изучении рисунков детей от 2—3 до 8—9 лет), а затем постепенно диверсифицируется, начиная соответствовать скорее критериям индивидуальных способностей, чем линии общего развития, обязательной для всех индивидов.

Тот же самый тип паттерна встречается в нескольких областях, в том числе и тех, которые по своему характеру ближе к когнитивной сфере. Пример такого рода дает нам развитие представления о пространстве. Сначала оно зависит от операторных факторов с их обычными четырьмя стадиями: сенсомоторной (сравните практическую группу перемещений), дооператорной, конкретно-операциональной (мера, перспективы и т. д.) и стадией формальных операций. Но конструкция представлений о пространстве зависит также и от фигуративных факторов (перцептивных и умственных образов), которые частично подчинены операторным факторам, но в ходе развития все больше и больше дифференцируются в качестве символических и репрезентативных механизмов. В результате для пространственной сферы в целом, как и для рисунка, мы можем выделить основную линию развития, характеризующуюся стадиями в обычном смысле этого слова, а затем установить усиливающуюся с возрастом диверсификацию. Последняя возникает в результате постепенной дифференциации способностей к образной репрезентации и использованию фигуративных инструментов. Мы знаем, например, что есть большая разница в том, как математики определяют «геометрическую интуицию». Пуанкаре разделял математиков на два типа: «геометров», которые мыслят более конкретно, и «алгебраистов», или «аналитиков», мыслящих более абстрактно.

Эту мысль можно продолжить применительно ко многим другим областям. Например, в определенный момент становится возможным выделить среди юношей, с одной стороны, тех, кто больше способен к физике вообще и к решению проблем, связанных с причинно-

стью, чем к логике или математике, а с другой стороны, тех, кто обладает противоположной способностью. Эти же тенденции мы видим и в вопросах лингвистики, литературы и т. д.

Следовательно, мы могли бы сформулировать следующую гипотезу: то, что формальные операции, описанные в начале статьи, не у всех детей появляются в 14—15 лет и имеют несколько меньшее распространение по сравнению с конкретными структурами у детей 7—10 лет, можно отнести за счет возрастной диверсификации способностей. В соответствии с этим объяснением мы, однако, были бы вынуждены признать, что только те индивиды, которые одарены с точки зрения логики, математики и физики, способны достичь уровня формальных структур, тогда как индивиды, склонные к литературе, искусству или практической деятельности, не способны к этому. Но в таком случае это было бы не недоразвитием в сравнении с нормальным развитием, а нарастающей диверсификацией способностей; причем объем способностей в 12—15 лет больше, чем в 7—11 лет, и больше всего — в 15—20 лет. Другими словами, наш четвертый период нельзя было бы рассматривать далее как обыкновенную стадию (стадию в полном смысле этого слова). По-видимому, он бы стал этапом развития структуры на пути специализации способностей.

Но возможна и третья гипотеза, которая для сегодняшнего уровня развития науки выглядит наиболее вероятной. Она позволяет нам согласовать концепцию стадий с идеей нарастающей дифференциации способностей. Короче, согласно нашей третьей гипотезе, все нормальные дети достигают стадии формальных операций если не между 11—12 и 14—15 годами, то уж во всяком случае между 15 и 20 годами. Однако в различных областях они овладевают формальными операциями в соответствии со своими способностями и профессиональной специализацией (обучение повышенного уровня или различные виды профессионально-технического ученичества); способ применения формальных структур вовсе не обязательно одинаков для всех случаев.

В исследовании формальных структур мы использовали достаточно специфические типы ситуаций: задачи с физическим или логико-математическим содержанием, так как они были понятны школьникам, выбранным нами для экспериментов.

Тем не менее, возникает законный вопрос: являются ли эти ситуации достаточно общими, а следовательно, пригодными для детей любой школы, любой профессиональной среды? Рассмотрим в качестве примера учеников плотников, слесарей, механиков, которые проявили достаточные способности для успешного обучения выбранным ремеслам, но чье обучение общеобразовательным предметам невелико. Весьма вероятно, что в задачах из области своей профессии они сумеют применить гипотетический способ рассуждения, т. е. выделяют действующие переменные, комбинаторно соотнесут их, сформируют предложения высказывания с учетом их отрицания и реципрокных форм. Таким образом, в своей частной области они, скорее всего, смогут мыслить формально. В то же время в наших экспериментальных ситуациях недостаток знаний или тот факт, что учащиеся забыли какие-то сведения (которые особенно хорошо знакомы детям, продолжающим учиться в школе или колледже), помешал бы им рассуждать формальным способом, и они произвели бы впечатление детей, находящихся на конкретном операциональном уровне развития. Рассмотрим также в качестве примера молодых людей, изучающих право. В области юридических понятий и словесных рассуждений их логика была бы много выше той, к которой они прибегли бы при решении физических задач, содержащих понятия, когда-то, безусловно, им знакомые, но давно забытые.

Представляется несомненным, что одной из важнейших характеристик формального мышления является независимость его формы от содержания. На уровне конкретных операций структура не может быть распространена (обобщена) на разнородные понятия, она остается привязанной к системе объектов или к их свойствам (в результате этого получается, что понятие веса становится логически структурированным только после развития понятия вещества, а понятие физического объема — после понятия веса). В противополож-

ность этому формальная структура допускает также обобщение, так как оперирует гипотезами. Но одно дело — отделить форму от содержания в области, где лежат интересы субъекта и где он может проявить свою любознательность и инициативу, и другое дело — быть способным перенести непосредственную заинтересованность исследования и сообразительность на область, чуждую интересам и карьере субъекта. Предложить будущему юристу рассуждать о теории относительности или студенту-физику судить о кодексе гражданских прав — это нечто совершенно отличное от того, чтобы попросить ребенка обобщить то, что он открыл относительно сохранения массы вещества. Во втором случае требуется переход от одного содержания к другому, но аналогичному содержанию, тогда как в первом примере необходим выход за пределы области жизненной деятельности субъекта и вступление в совершенно новую область, чуждую его интересам и планам. Короче говоря, мы вправе сохранить идею независимости формальных операций от их конкретного содержания, но должны добавить, что это верно только при том условии, что экспериментальные ситуации требуют от испытуемых равных способностей или затрагивают сопоставимые сферы жизненных интересов.

Выводы

Если попытаться из этих размышлений сделать общий вывод, то в первую очередь нужно сказать, что с когнитивной точки зрения переход от юности к взрослому возрасту поднимает ряд нерешенных проблем, требующих более детального изучения.

Период 15—20 лет отличает начало специализации, а следовательно, и построение жизненной программы, соответствующей способностям индивида. И здесь мы задаем критический вопрос: можно ли на этом уровне развития, как на предыдущих выявить когнитивные структуры, общие для всех индивидов, но применяемые или используемые каждым лицом по-разному, в соответствии с его собственной деятельностью?

Вероятно, ответ будет положительным, но все это еще предстоит установить с помощью экспериментальных методов психологии и социологии. Кроме того, следующим важным шагом является анализ предполагаемых процессов дифференциации: достаточны ли одни и те же структуры для организации многих разных областей деятельности и разница лишь в способах их применения, или же появляются новые, специфические структуры, которые только еще предстоит обнаружить и изучить.

Заслуга Institution FONEME заключается в том, что он осознал существование этих проблем, понял их важность и сложность и особенно то, как психология развития нуждается в пополнении своих работ изучаемого периода юности и молодости. К счастью, сегодня некоторые исследователи сознают это, и мы можем надеяться, что в ближайшем будущем узнаем этот предмет лучше.

К сожалению, исследование молодых людей старше 15 лет представляет значительно большие трудности, чем изучение маленького ребенка, так как они менее креативны и уже являются частью организованного общества, которое не только ограничивает их и тормозит, но может даже вызывать у них протест. Мы знаем, однако, что изучение ребенка и юности поможет нам понять дальнейший путь развития индивида — уже как взрослого человека — и что новые исследования возраста 15—20 лет, в свою очередь, прольют свет на то, что, с нашей точки зрения, мы уже знаем о более ранних стадиях.

Что оценивает объективная оценка?¹

Г. А. Цукерман,
доктор психологических наук;
С. И. Шияновская

Самооценка должна быть адекватной, оценка — объективной. Кто в этом усомнится? Мы полагаем, что усомнится в этом тот, кто, во-первых, задумывается над тем, хочет ли он (а) в самом деле (а не в теории) оценивать себя и других адекватно и объективно, во-вторых, различит события несовершенной жизни, пронизанной само- и взаимооцениванием, и (пусть даже самые совершенные) научные исследования само- и взаимооценки. Жизнь нередко сердит исследователя: то, что тщательно и разумно расчленено в научном анализе, столь же тщательно смешано в реальном событии.

Задуматься над тем, хотим ли мы, учителя, оценивать детей объективно и учить их объективной оценке, в частности различению оценки исполнения и исполнителя, нам помог небольшой эпизод, произошедший во II классе на уроке чтения. Проверку домашнего задания по чтению учитель решил совместить с обучением само- и взаимооцениванию. Вызванный ребенок должен был прочитать небольшой отрывок из заданного на дом текста и оценить свое чтение с помощью линеечки, нарисованной на доске. (Линеечки в этом классе — хорошо освоенный, привычный инструмент оценивания всевозможных параметров.)

Первой читала Даша — девочка ласковая, общительная, но из-за своего капризного характера имеющая трудности в отношениях с одноклассниками. Основная особенность ее поведения — неуверенность в себе, поэтому она больше других нуждается во внешней поддержке и поощрении. С чтением Даша до сих пор справлялась весьма посредственно, читать не любила, но за последнее время (благодаря настойчивости мамы) сделала значительные успехи в технике чтения, а главное, стала «входить во вкус чтения». Сегодня она читала неплохо: для Даши такое чтение — это успех, но на фоне большинства ее одноклассников она не блещет.

Учитель: Даша, я нарисовала на доске линеечку, по которой мы будем измерять достоинства чтения. На самом вершине этой линеечки стоят те люди, которые читают бегло, без ошибок и запинок, очень выразительно, как настоящие артисты или художественные чтецы. В низу этой линеечки стоят те, кто совсем не умеет читать, две буквы в слог соединить не может. Где твое место на этой линеечке?

Даша: Я считаю, что где-то посередине. (Ставит на линеечке крестик.)

Учитель: Почему ты так строга к себе? (Вопрос учителя подразумевает, что Даша занижена. Учитель намеренно хочет показать девочке, что она недооценивает собственные успехи, но для этого учитель и Даша должны договориться о критериях оценивания.)

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Института «Открытое общество». Грант № S2A601.

Даша: У меня были ошибки. Я медленно читала.

Учитель: Почему ты считаешь, что это медленное чтение? Ты могла бы лучше прочитать?

Даша: Да. Я дома только один раз прочитала.

(Даша права: если бы она дома потренировалась дополнительно, то прочла бы текст лучше. Но если девочка видит в себе по преимуществу недостатки, кто-то должен отметить и ее достоинства. Очень хорошо, если о достоинствах ребенку скажет не только учительница, которая, как это уже не раз было проверено, очень добра и много прощает, но и сверстники.)

Учитель (обращаясь к классу): Оцените, пожалуйста, Дашино чтение. Кто согласен с Дашиной самооценкой? (Руку поднимают два ученика. Учитель рисует рядом с линейкой Дашиной самооценки точно такую же линейку, на которую будет заносить оценки других учеников. Сейчас они ставят два крестика на уровне Дашиной самооценки.)

Витя: Даша, у тебя была ошибка в слове (.....).

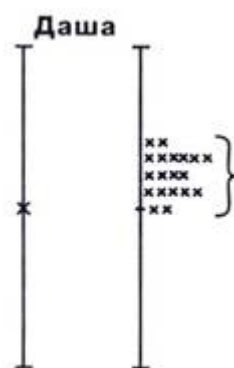
Ася: Даша, ты поставила неправильное ударение в слове (.....).

Учитель: А кто не согласен с Дашиной самооценкой? Кто оценил бы ее ниже (никто не поднимает руки) или выше? Кто бы поставил Даше крестик вот здесь? (Учитель показывает место на линейке чуть выше середины. Руки поднимают пять человек, учитель ставит на линейке пять крестиков.) Кто бы оценил Дашино чтение еще чуть выше? (Учитель показывает более высокую отметку на линейке, шесть человек поднимают руки, учитель ставит на линейке шесть крестиков.) И т.д.

Инна: Ты же ошиблась только в одном слове!

Соня: А помнишь, как ты читала в начале года? По слогам!

К концу разговора на доске две шкалы: одна — для Дашиной самооценки, другая — для оценок класса. Две детские оценки совпадают с самооценкой Даши, остальные располагаются выше. Учитель тоже ставит свой крестик выше Дашиного, подчеркивая, что девочка действительно стала читать гораздо лучше, чем несколько месяцев назад, но могла бы процветать еще лучше, если бы побольше потренировалась дома.



После Даши читает Женя. Это мальчик очень скромный, пользуется в классе большим авторитетом и уважением. Прочитал он неплохо, но недостаточно уверенно. Впрочем, уверенностью Женя вообще не отличается, его самооценка слегка занижена и неустойчива. Как и Даша, Женя нуждается во внешнем поощрении.

Учитель: Как ты оцениваешь свое чтение?

Женя: Посередине. Я сбивался. Я умею лучше читать.

Учитель: Объясни, почему ты прочел хуже, чем мог бы.

Женя: Я дома забыл прочитать.

Учитель: Теперь спросим у класса. Кто считает, что по шкале Женина оценка должна стоять ниже середины? (Никто не поднял руку.) Кто согласен с Жениной самооценкой?

(Руку поднял один мальчик. Пожалуйста, обратите на него внимание: это единственный человек в классе, пытающийся быть объективным!)

Вадик: Да, я согласен с ним. У него была ошибка в слове (.....).

Учитель: Кто поставил бы Жене и оценку за чтение выше середины этой линейки? (Дружно поднимают я руки все остальные.)

Юра: Женя, ты читал хорошо! Ты дома не готовился, а все равно прочитал вон как!..

Следующим читает Игорь. К этому мальчику в классе относятся с особой нежностью. Он хорошо учится, очень исполнительен, доброжелателен и отзывчив, «душа» класса. Он читал хорошо, но не на высоте, своих возможностей.

Игорь: Мое чтение в самом низу.

Учитель: Почему?!

Игорь: Я тихо читал.

Дети (взрыв негодования): Это неправильно! В самом верху!

(Учитель с помощью линейки фиксирует удивительную разницу между самооценкой Игоря и оценкой класса.)

Учитель: Почему такая резкая разница?

Дети: Он читал очень выразительно! Он читал без ошибок!

Вадик: Я не согласен. Я нашел у него ошибки. И громче нужно было читать!

Дети: Вадик ни у кого хорошего не видит. Он только себя любит. Посмотрим, как ты сам будешь читать...

Следующим читает Вадик. Это мальчик, который постоянно старается привлечь к себе внимание. Он высокого мнения о себе и не привык считаться с одноклассниками. Читал он быстро, но маловыразительно, захлебываясь. Свое чтение он оценил низко: поставил себе крестик в самом низу линейки. Что это: потребность ребенка, не пользующегося популярностью в классе, получить от сверстников похвалу (как это случилось только что с Дашей, Женей и Игорем)? Или реальная тревога мальчика с чрезвычайно высокими притязаниями, не уверенного в том, что он находится на уровне собственных требований? Возможно, и то и другое...

Учитель: Вадик, объясни, пожалуйста, почему ты себя оценил так низко?

Вадик: Я умею читать еще быстрее.

Учитель: Кто согласен с оценкой Вадика? Кто бы крестик поставил рядом с его? (Никто не поднял руку.) Почему вы не согласны с оценкой Вадика?

Юра: Когда в самом низу, ученик даже по слогам читать не может!

Учитель: Кто поставил бы свой крестик здесь (указывает на середину линейки)? Никто? Почему?

Оля: Его трудно слушать, ничего не понятно!

Учитель: Кто оценивает чтение Вадика вот так (указывает на середину линейки)? (Несколько человек поднимают руки, но большинство класса предлагает оценить чтение Вадика чуть ниже середины. Один только учитель оценивает его несколько выше середины, подчеркивая, что для такого беглого чтеца, как Вадик, скорость чтения перестает быть мерой успеха. Главное для этого мальчика — учиться читать для слушателей, доставляя им удовольствие выразительностью и артистизмом чтения.)

О чем свидетельствует этот эпизод?

Во-первых, о том, что оценка сверстников не вполне объективна: оценка техники чтения отчасти соединилась с оценкой личности чтеца. Беглое, но недостаточно выразительное чтение любимца класса Игоря и непопулярного Вадика было оценено по-разному: к доброму Игорю класс проявил гораздо большую снисходительность, чем к строгому, критичному, более объективному («придирчивому», как говорят — дети) Вадику. Однако никто не впал в мстительность и не оценил чтение Вадика слишком низко. Плоха или хороша такая субъективность? Следует ли стремиться к предельной объективности оценки?

Во-вторых, о том, что в публичной самооценке ребенка преобладает негатив. Отчасти это связано с тем, что формирующаяся у детей рефлексия на свои действия делает самооценку слегка заниженной: ребенок больше не говорит с детской непосредственностью: «Я это смогу сделать!», а вносит в самооценку элемент сомнения: «Я попробую это сделать, посмотрим, смогу ли». Отчасти тенденция принижать себя при публичном самооценивании связана с чрезвычайно сильным в нашем социуме культурным предрассудком: «Не хвали себя сам, пусть тебя похвалят другие». Стоит ли стремиться к его преодолению и добиваться полностью объективной самооценки?

Дважды задав вопрос об объективности оценки, мы склонны дважды ответить: НЕТ. Или точнее: ДА, но до какой степени?

Во-первых, большинство оценок нельзя полностью формализовать, большая или меньшая доля субъективности присутствует в каждой оценке. Кто читал выразительнее — Игорь или Вадик? Детям было приятнее слышать Игоря. Разве дело только в его манере чтения? Разве, в принципе, можно и нужно до конца разделять отношение к чтецу и к его чтению?

Даже учителя оценивают своих учеников не полностью объективно, не как роботы, действующие по единому и строго определенному критерию, а как справедливые и доброжелательные люди, учитывающие индивидуальные особенности ребенка. К примеру, первоклассники написали итоговый годовой диктант. Оля и Арина сделали это безукоризненно, но к концу слегка расслабились: обе девочки не поставили точки в конце последнего предложения. Объективность требует одинаковой оценки работы двух учениц, но Оля — звезда класса, учение с первых дней давалось ей легко, с самого начала она писала диктанты почти безошибочно, а Арина написала непростой диктант практически без ошибок впервые в жизни. Еще три месяца назад ее диктанты пестрели учительскими исправлениями. Поэтому, раздавая тетради, учительница, естественно, дала разные оценки этим двум девочкам (заметьте: девочкам, а не работам!). Одной она сказала: «Оля, ты выполнила работу очень хорошо, но безукоризненно: ты забыла поставить точку». А другую чрезвычайно эмоционально поздравила с полной победой над ошибками, тихо прибавив: «Там есть крошечный недочет. Посмотри сама мои исправления». Кто упрекнет эту учительницу в недостаточной объективности?

Вторая причина отказа от объективной оценки, т. е. пользующейся одними и теми же критериями для определения качества разных работ, сформулирована Принцем Датским в беседе с Полонием о приеме актеров.

Полоний: Принц, я обойдусь с ними по заслугам.

Гамлет: Нет — лучше, чтоб вас черт побрал, любезнейший. Если обходиться с каждым по заслугам, кто уйдет от порки?

Обойдитесь с ними в меру вашего великодушия.

Не обезличивающе-доброжелательной объективности, а строго индивидуализированной справедливости, густо замешанной на великодушии, хотим мы достигнуть в оценке. И если дети доказывают свою способность к такой справедливости, то этому можно только радоваться. По счастью, дети часто (но не всегда!) могут быть великодушны, т. е. справедливы по-доброму.

Каждая встреча с детским великодушием чрезвычайно приятна. Однажды в I классе подвели итоги полугодия по чтению. Скорость чтения каждого ребенка измерялась индивидуально в сентябре, когда дети пришли в школу, и в январе, когда был закончен букварный период обучения чтению. Каждому ребенку учитель называл его показатели и давал индивидуальную оценку успехов по чтению. Всему классу учитель сообщил только один показатель: **кто насколько попрос** за прошедшие месяцы обучения. Ученики понимали, что этот показатель строго объективен и оценивает усердие ученика: прирост скорости чтения равен разнице между январским и сентябрьским показателями скорости чтения.

Первым учитель назвал Сашу, который «вырос» больше всех в классе: его скорость чтения возросла на 35 слов! Одноклассники встретили сообщение учителя аплодисментами, Саша получил заслуженные поздравления. Следующим в списке победителей был Максим, который «попрос» на 30 слов. Имя Максима класс встретил бурной и долгой овацией, криками: «Ура!», «Молодец, Макс!», «Yes!» И дело было не в том, что Максим пользуется особой любовью одноклассников. Саша и Максим одинаково популярные мальчики в своем классе. Дело в том, что Максим учился с трудом, ничем не блистал, не имел пока еще никаких учебных удач, а имя Саши не раз звучало в перечне тех, кто написал самостоятельную работу без ошибок или порадовал класс остроумной идеей. Сегодня Максим впервые попал на пьедестал учебного почета. Именно это событие и вызвало энтузиазм класса. Учительница была рада еще и потому, что дети помогли ей выпутаться из ловушки объективности. Ей не пришлось произносить сентиментально-назидательную и слегка унижительную для Максима речь о том, что хотя Сашины результаты и лучше, но Максиму его победа досталась труднее. Она просто искренне присоединилась к радости класса.

Стоило ли учить этих детей «объективной» оценке? Решайте сами.

Разумеется, есть специфически детские особенности лично ориентированной оценки, в которой исполнитель и исполнение слиты до неразличимости, и эти особенности должны быть преодолены усилием взрослого. Проиллюстрируем нашу мысль случаем, где нерасчлененность детской оценки привела к комическим результатам, над которыми смогли посмеяться сами дети.

Урок математики в I классе. Сравниваются два верных способа решения задачи. Виталик предложил длинный и запутанный способ решения, а Коля позже нашел лаконичный и изящный способ решения той же задачи. Класс легко приходит к заключению, что второй способ удобнее, Виталик присоединяется к этому мнению и сам приводит веские доказательства превосходства Колиного способа. Завершая обсуждение, учитель задает вопрос, который можно было бы сформулировать несколько удачнее, но тогда мы бы не узнали, что на самом деле думают дети о способах решения задач.

Учитель: Так чей же способ оказался лучше — Коли или Виталика?

«Виталика!» — хором выдохнул весь класс, ибо Виталик — самая популярная личность этого класса, абсолютная звезда социометрии, обаятельный мальчик, пользующийся заслуженной любовью и мальчиков, и девочек, и учителей.

Сам герой дня несколько опешил от такого неожиданного общественного признания и опротестовал ответ класса, повторяя аргументы в пользу Колиного способа. Класс быстро перешел от оценки авторов решения к безличному оцениванию способов математического действия.

Анекдоты такого рода может рассказать любой учитель, подобные комические случаи надолго запоминаются детям, и синкретическая оценка, в которой исполнитель слит с исполнением, довольно скоро перерастает в лично ориентированную, несколько необъективную оценку, которую мы не считаем нужным подвергать дополнительной объективации, вовсе не настаивая на том, чтобы всем воздавалось равной мерой.

Не надо искусственно расчленять то, что в жизни должно быть слито. Разумеется, мышление и эмоции принадлежат к разным департаментам психологической науки, но мы имеем дело не с учебником о младших школьниках, а с живыми детьми, которых надо не только учить уму-разуму, но и не разучивать быть добрыми и великодушными. Впрочем, лучший из российских психологов — Л. С. Выготский не случайно и не мимолетно сформулировал главный принцип психической жизни человека, безусловно работающий в сфере оценивания: принцип единства аффекта и интеллекта. Эту же мысль выразил и замечательный детский поэт С. Я. Маршак:

Пусть добрым будет ум у вас,
А сердце умным будет...

Стоит ли в погоне за так называемой объективностью расчленять то, что должно быть едино и неделимо?!

К проблеме психологической готовности детей к школе

М. Н. Диков,

кандидат психологических наук

Целью настоящей работы является не только и не столько представление результатов одного конкретного эмпирического исследования проблемы о психологической готовности детей к поступлению и обучению в школе, сколько желание поставить его на «повестку дня» и очертить одну из возможных теоретико-методологических рамок, в пределах которой он мог быть решенным.

Проблема психологической готовности детей к обучению в школе в последние годы вошла в число наиболее актуальных проблем возрастной и педагогической психологии. Практически все исследователи дошкольного периода развития имеют свои, часто прямо противоположные, «критериально ориентированные» представления о его сути и показателях готовности детей к школе.

Успешность решения этой проблемы напрямую связана с решением ряда фундаментальных теоретических проблем современной возрастной и педагогической психологии.

Многочисленные попытки ряда ученых исследовать проблему психологической готовности детей к школьному обучению часто не выходят за рамки констатации ее нерешенности и актуальности. Причины этого видятся в указанном И. Димитровым «пренебрежении «очевидными» вещами в практике со стороны теории», что ведет к представлению «об их простоте и ясности, иллюзии их решенности» [9, с. 67]. Парадоксальность ситуации состоит в том, что понятие 45-летней давности все еще не определено в теоретическом аспекте и недостаточно изучено и идентифицировано в диагностическом плане. Несмотря на наличие большого количества публикаций, посвященных этой проблеме, вопрос о создании достаточно надежных, с необходимой степенью валидности психодиагностических средств, при помощи которых можно определить психологическую готовность детей к обучению в школе, остается открытым и нерешенным.

Рассмотрение психолого-педагогической литературы по данной проблеме позволило нам выделить два глобальных подхода — теоретико-описательный и эмпирический. Основное различие между ними состоит в том, что в работах, отнесенных нами к первому направлению, психологическая готовность выступает в основном объектом описания [6, 22]. Характерной особенностью работ второго направления является то, что в них психологическая готовность к школе служит объектом эмпирического психологического исследования.

При первом подходе готовность к школе обычно рассматривается в контексте понятий «ведущая деятельность», «социальная ситуация развития» и т. п., а ее показатели выводятся из классической психологической триады: интеллект, аффект и воля. Во многих исследованиях этого направления готовность к школе рассматривается как сумма различных качеств

и особенностей, однако остается не вполне ясным, каков их удельный вес и какие комбинации ведут к формированию полноценной учебной деятельности у ребенка.

В рамках второго, эмпирического подхода особое место занимают работы ряда американских авторов [31, 32, 33, 35, 36]. Несмотря на разнообразные подходы к интересующей нас проблеме, все эти авторы строят свои исследования на классических принципах тестологии и психометрии. Характерной чертой их исследований является то, что в них предлагается тестировать детей «на входе» (при поступлении в I класс) и на «на выходе» (по окончании I класса). Кроме того, «на выходе» фиксируются школьные знания и умения детей. Главная задача таких работ заключается в раскрытии корреляционной связи между всеми параметрами. Основным недостатком этих и других подобных исследований [30, 34, 35, 36] с нашей точки зрения, является то, что в них не представлено то психологическое новообразование, та целостная психологическая структура, специфическая для детей старшего дошкольного возраста, которая генетически предшествует особенностям младших школьников и которая бы предопределяла изменения в психике и личности ребенка, наступающие при переходе из дошкольного в младший школьный период развития.

Другая группа исследований, отнесенных нами ко второму направлению, осуществлялась в русле концепции М. И. Лисиной [14, 18, 25, 26]. В них психологическая готовность к школьному обучению рассматривается прежде всего как коммуникативная готовность, т. е. как готовность и способность ребенка устанавливать новый тип общения и взаимодействия со взрослым, прежде всего с учителем.

Анализ теоретических разработок и экспериментальных данных, связанных с этой проблемой, привел нас к выводу, что путь к ее решению следует искать «сквозь призму» понятий «обучение и развитие» и «кризис 7 лет», так, как их понимал Л. С. Выготский. Осмысление основных идей культурно-исторической концепции позволяет рассматривать обучение в более широком плане и трактовать его как «суть» центральной для возрастной и педагогической психологии проблемы движущих сил и закономерностей психического развития в онтогенезе. Поэтому в контексте проблемы обучения и развития психологическая готовность к школе рассматривается нами не как наличный уровень уже приобретенных ребенком свойств и качеств. Психологические предпосылки успешности школьного обучения следует искать в пределах «зоны ближайшего развития», а не в пределах диагностирования наличных умений и навыков, уже сформированных у ребенка. Здесь, по нашему мнению, кажется особенно важным припомнить мысль Д. Б. Эльконина о том, что «особенности, необходимые для овладения новым содержанием, сами формируются в процессе его усвоения» [7, с. 8].

Кризис 7 лет, который, по мнению большинства исследователей, непосредственно связан с психологической готовностью детей к школьному обучению, привлекал внимание многих ученых и являлся предметом ряда научных дискуссий [4, 5, 15, 24, 29]. Если принять тезис о том, что изучение кризисных периодов — это самый верный путь к раскрытию общих законов психического развития, то проблему показателей и критериев психологической готовности детей к школе нельзя рассматривать изолированно от критериев и показателей, определяющих «кризис 7 лет». Несовпадение мнений отдельных авторов по вопросу как о хронологических границах его наступления, так и о его этиологии, генезисе и сущности, с нашей точки зрения, свидетельствует о нерешенности вопросов, составляющих психологический фундамент проблемы готовности детей к школе. Показательно, например, что А. Л. Венгер, исходя из идеи Д. В. Запорожца [11] о том, что переход к новому этапу психического развития можно считать полноценным только тогда, когда вполне реализованы потенциальные возможности предыдущего этапа, заключает, что «время наступления кризиса должно определяться не возрастом, знаменующим начало школьного обучения, а тем, насколько полноценно проходил дошкольный период развития... Кризис у большинства детей начинается в 6 лет» [4, с. 7]. Прямо противоположного мнения придерживаются

другие авторы. В частности, Г. Г. Кравцов и Е. Е. Кравцова указывают, что «кризис 7 лет еще не стал кризисом 6 лет... а у отдельных детей он все чаще стал обнаруживать себя как кризис семи с половиной, даже 8 лет. Часть семилетних детей по своему психологическому возрасту остаются дошкольниками, не готовыми к школьному обучению» [15, с. 21]. Е. Е. Сапогова, начиная свою работу категорической констатацией, что «переходный период 6-7 лет практически не исследован» [24, с. 36], заключает, что у большинства детей кризис наступает около пяти с половиной лет.

Спорным, однако, является не только вопрос о хронологических границах, внутри которых располагается «кризис 7 лет». Показательно то, что последователи и ученики Л. С. Выготского не едины в отношении к проблеме сущности и закономерности кризисов как этапов онтогенетического развития психики.

Так, например, Д. Б. Эльконин в своей периодизации развития [28] придерживается взглядов Л. С. Выготского и рассматривает кризисы как имманентно присущие онтогенетическому развитию психики. А. Н. Леонтьев интерпретирует кризисные периоды, а точнее, негативную поведенческую симптоматику, сопровождающую их, скорее как результат замедления процесса перестройки отношения взрослых к ребенку, который соответствовал бы его возросшим возможностям [17].

В качестве новообразования кризиса 7 лет Л. С. Выготский выделял прежде всего «утрату детской непосредственности» [5, с. 376]. Описывая перемены, которые наступают в поведении ребенка, он искал объяснение этих фактов в дифференциации внешней и внутренней сторон личности ребенка. Ребенок начинает учиться отделять себя от контекста ситуации, сознательно контролировать и управлять своими действиями. Л. С. Выготский отметил также важный, на наш взгляд, факт, что манерность и искусственность, как и немотивированность поведения 7-летнего ребенка, — это результат «привнесения в поступки интеллектуального момента, который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком, что является прямой противоположностью наивному и непосредственному действию, свойственному ребенку» [5, с. 377]. Появление этого нового момента в цепи психической регуляции поведения означает как минимум следующее. Во-первых, поведение начинает становиться самостоятельным объектом осознания, а тем самым и произвольной регуляции. Во-вторых, поведение изменяется от одних или других внутренних состояний (потребностей, мотивов и т. п.). Утрата детской непосредственности, по сути дела, оказывается выражением или формой проявления корреляционной трансформации и (или) причинно-следственной связи между побуждением и поведением с одно-однозначной в много-многозначную связь, в терминологии В. С. Мерлина [19, 20]. Утрата детской непосредственности служит сигналом и индикатором возникновения рефлексивности внешних действий, в результате чего действия ребенка становятся обособленными единицами осознания и произвольного контроля, начинают отделяться от контекста ситуации, так как уже не являются непосредственным отражением отношения ребенка к ней.

Здесь, по нашему мнению, есть закономерная последовательность развития, осмысление которой могло бы помочь яснее представить общую картину. Одним из самых важных достижений развития ребенка в дошкольном возрасте является переход из характерной для раннего детского возраста ситуативности поведения к внеситуативной регуляции и планированию собственных действий [5, 21, 23]. Это означает, что налицо переход от регуляции типа «ситуация — действие» к регуляции типа «ситуация — внутреннее опосредствующее звено (мотив) — действие». Кризис 7 лет и утрата детской непосредственности, как и сопутствующих им феноменов, видоизменяют эту схему, в результате чего она приобретает следующий вид: «ситуация — внутреннее опосредствующее звено — осознание и произвольность (как мотива, так и действия) — действие». Следовательно, между побуждением и действием, его реализующим, вклинивается процесс их обоюдной интеллектуализации. Отсюда и осознание собственных переживаний, т. е. то, что Л. С. Выготский определял как «аф-

фективное обобщение», «логика чувств», «осмысленная ориентировка в собственных переживаниях», открытие самого факта собственных переживаний [5, с. 379]. «Переживания приобретают смысл, благодаря этому у ребенка возникают такие новые отношения к себе, которые были невозможны до обобщения переживаний» [там же]. Эти возрастные изменения имеют незначительную генетическую связь с психическими новообразованиями, характерными для следующих возрастных этапов. Во-первых, с рефлексией (т. е. осознанием и овладением собственными психическими и прежде всего познавательными функциями) в качестве центрального новообразования начального школьного возраста. Во-вторых, с процессами развития самосознания, которые в генетическом плане являются функцией и степенью рефлексивности в отношении познавательных процессов [1, 2, 3]. В-третьих, с сопровождающими кризис 7 лет процессами развития рефлексивности в отношении внешних действий.

Мы считаем, что «аффективное обобщение», согласно терминологии Л. С. Выготского, является показателем того, что ребенок умеет осмысливать, осознавать свои эмоции. Это предшествует осознанию познавательных процессов, называемому обычно рефлексией. Такая закономерность обеспечивается логикой развития генетически первичного эмоционального отражения по сравнению с интеллектуальным. Кризис 7 лет, выражающийся в «обобщении переживаний», можно рассматривать как тот фундамент, на котором впоследствии, в следующем возрастном периоде, начинает строиться новая ведущая учебная деятельность.

Результат кризиса 7 лет — дифференциация внутреннего и внешнего мира — позволяет ребенку вычлнить связь между побуждением и поведением, между намерением и поступком, между желанием и способом, который приводит к осуществлению этого желания.

Анализ проблемы психологической готовности детей к школьному обучению в контексте проблемы соотношения предпосылок и результатов психического развития в онтогенезе позволяет выделить две основные схемы ее рассмотрения.

Особенностью первой схемы является то, что она связана с анализом готовности «сквозь призму» тех психологических особенностей, которые необходимы ребенку для овладения учебной деятельностью. С этих позиций результаты развития в дошкольном возрасте рассматриваются как масштабно уменьшенные «эмбрионы», специфические для учебной деятельности младших школьников. Основным недостатком такого анализа, с нашей точки зрения, является то, что в дошкольном возрасте ищутся в «чистом виде» психологические особенности следующего возрастного периода развития.

Вторая схема основана на концепции Л. С. Выготского о смысловом и структурном строении сознания. С этой позиции переход от одного возрастного этапа к другому связан не столько с количественными изменениями отдельных психических функций, сколько с их качественными характеристиками, с изменениями взаимоотношений между ними. В этом контексте психологической единицей анализа должно стать такое новообразование, которое, с одной стороны, отражало бы особенности психического развития на данном этапе, а с другой, на следующем возрастном этапе трансформировалось бы и дало основу для формирования новой ведущей деятельности. Теоретические требования к психологической единице анализа, сформулированные в трудах Л. С. Выготского, являются базисом выдвинутой нами гипотезы, представленной ниже.

Анализ состояния проблемы психологической готовности детей к школьному обучению позволяет нам сделать следующие выводы.

Готовность является итогом психического развития в дошкольном возрасте. Ее нельзя диагностировать исходя из особенностей учебной деятельности младших школьников. Психологические особенности младшего школьника, формирующиеся в процессе овладения учебной деятельностью, не могут быть предпосылками этого процесса. Это закономерно вытекает из соотношения обучения и развития, из признания той ведущей роли, которую

играет обучение в психическом развитии детей. Новообразования каждого возрастного периода являются новообразованиями не потому, что на предыдущих этапах они полностью отсутствуют, а потому, что на каждом возрастном этапе возникают новые сочетания, новые взаимоотношения и новая субординация психических функций и личностных особенностей ребенка. Психологическое исследование, направленное на изучение генезиса различных новообразований, должно искать и раскрывать предпосылки новообразований прежде всего в стадиях, отделяющих один период развития от другого. Основываясь на работах Л. С. Выготского [1], Л. И. Божович [3], М. Дональдсона [10], мы предполагаем, что отличие одной стадии развития от другой характеризуется качеством и направленностью рефлексий. Прежде всего это рефлексия внешних практических действий, затем рефлексия собственных познавательных процессов, наконец это рефлексия личностных качеств и особенностей. Особое место в этой цепи «движения» рефлексий занимает кризис 7 лет, в котором рефлексия внешних действий начинает (или должна начать) свое превращение в рефлексии когнитивных процессов, являющуюся новообразованием младшего школьного возраста. Исходя из всего сказанного и пытаясь следовать за «логикой» развития, мы предположили, что рассмотрение рефлексии внешних действий как показателя психологической готовности детей к школьному обучению позволяет получить надежный критерий ее сформированности в дошкольном возрасте.

Эмпирическим путем мы попытались подтвердить гипотезу о том, что *рефлексия внешних действий является центральным компонентом психологической готовности детей к школе* и что она содержит в себе все необходимые и достаточные психические предпосылки, обеспечивающие овладение детьми учебной деятельностью.

Нами были использованы четыре прожективные методики, с помощью которых дети были протестированы в начале учебного года, и одна «критериальная» методика, примененная в конце года.

Общее умственное развитие и особенности зрительно-моторной координации проверялись с помощью теста Ф. Гудинафа «Нарисуй человека», результаты применения которого были интерпретированы в соответствии со шкалой, предложенной Д. Маккарти [37].

Способность ребенка работать по словесной инструкции и по образцу как общая характеристика его развития оценивалась по методике «Графический диктант». Готовность к овладению чтением проверялась при помощи «Реверсивного теста» А. Эдфелда [27]. Для установления уровня рефлексии внешних действий мы использовали созданную нами методику «Управление чужими действиями» [8].

Поскольку первые три из прожективных методик достаточно известны и широко применимы, мы считаем необходимым остановиться на последней из них, тем более что результаты ее применения имели прямую связь с выдвинутой нами гипотезой. При ее создании мы исходили из следующей теоретической установки Л. С. Выготского: «Проведение индивида идентично социальному поведению. Высший фундаментальный закон психологии поведения заключается в том, что мы ведем себя по отношению к самим себе так, как мы ведем себя по отношению к другим. Существует социальное поведение к самому себе, и, если мы усвоили функцию командования по отношению к другим, применение этой функции к самому себе представляет в сущности тот же самый процесс. Но подчинение своих действий собственной власти необходимо требует... в качестве предпосылки осознания этих действий» [36, с. 225] Диагностирование умения управлять чужими внешними действиями проливает свет на психологические особенности управления своими собственными внешними действиями. Как указывает И. А. Кайдановская, «осознание собственных, внешних по форме действий является фундаментальной предпосылкой для формирования внутреннего плана мышления» [13, с. 8].

В конце учебного года в качестве «критериальной» методики была применена анкета «Оценка учителей», которая часто используется в исследованиях, подобных нашему. Детей

надо было оценить по следующим показателям: 1) *степень овладения*: а) математикой; б) чтением; в) письмом; 2) *отношение к учителю*: г) положительное — отрицательное; д) со-держательное — игровое; е) деловое — эмоциональное; 3) *отношение к другим детям*: ж) положительное — отрицательное; з) содержательное — игровое; и) деловое — эмоцио-нальное; к) *общая характеристика поведения*: 4) импульсивность — сдержанность; л) ак-тивность — пассивность.

В исследовании приняли участие 56 школьников I класса 93-й общеобразовательной школы г. Софии и трое учителей начальных (параллельных) классов.

Чтобы выяснить, какая связь существует между выделенными нами параметрами пси-хологической готовности детей к школе, полученные с помощью указанных методик дан-ные были подвергнуты ранговому корреляционному анализу. Результаты этого анализа представлены в *таблице*. В левом вертикальном столбце приведенные номера соответству-ют проводившимся методикам: 1 — «Нарисуй человека», 2 — «Реверсивный текст», 3 — «Графический диктант», 4 — «Управление чужими действиями». Номера с 5 по 15 в этом же столбце соответствуют шкалам методики «Оценка учителей», приведенным выше.

Таблица

	Нарисуй человека	Реверсивный тест	Графический диктант	Управление чужими действиями
1	—	.39	.46	.43
2	.39	—	.28	.39
3	.46	.28	.13	.86
1	.43	.39	.86	—
5	.74	.08	.63	.78
6	.62	.87	.59	.76
7	.38	.79	.78	.83
8	.08	.12	.41	.28
9	.49	.24	.72	.88
10	.38	.17	.64	.81
11	.27	.23	.13	-.07
12	.31	.10	.53	.78
13	.36	.31	.58	.66
14	.21	.16	.31	.24
15	-.14	.02	.26	.38

Основной вывод из проведенного нами способом ранговой корреляции анализа состоит в том, что рефлексия внешних действий, фиксируемая методикой «Управление чужими действиями», оказалась самой надежной и в плане предсказания успешности овладения детьми учебными знаниями и умениями, и в плане установления содержательных, деловых отношений. Это подтверждает выдвинутую нами гипотезу. Особое внимание обращает на себя факт, что наиболее высокий коэффициент корреляции мы обнаружили применительно к степени готовности ребенка к овладению письмом. Способность обучения письму пред-полагает следование за образцом, заданным учителем, а результаты его, в отличие от чте-ния, фиксированные во внешней, овеществленной форме, подлежат не только моменталь-ной, но и отложенной во времени оценке. Полученные результаты говорят о том, что реф-лексия внешних действий действительно является основным диагностическим критерием и главной предпосылкой успешного овладения детьми учебной деятельностью.

Вместе с тем полученные в исследовании результаты вступают в некоторое противоре-чие с многократно указанным в психолого-педагогической литературе фактом, согласно которому в I классе отношения ребенка со сверстниками опосредуются взрослым. Данные

подтверждают выдвинутое [15, 16] положение о том, что способность ребенка установить адекватные учебной деятельности коллективные взаимоотношения с одноклассниками исключительно важна в плане психологической готовности к школьному обучению.

Литература

1. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. *Божович Л. И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. № 2.
3. *Божович Л. И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. № 4.
4. *Венгер А. Л.* Переход от дошкольного к младшему школьному возрасту // Особенности психического развития детей 6 — 7-летнего возраста. М., 1987.
5. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
6. *Гуткина Н. И.* Задачи диагностики готовности 6-летних детей к школьному обучению и группа развития // Научно-практические проблемы школьной психологической службы. Т. 2. М., 1987.
7. *Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей /* Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. М., 1981.
8. *Диков М. Н.* Рефлексия внешних действий как интегративный показатель психологической готовности детей к обучению в школе: Автореферат канд. дис. М., 1994.
9. *Димитров И.* Готовность ребенка к обучению в школе // Подготовка детей к школе и преемственность между детским садом и школой (на болг. яз.). София, 1986.
10. *Дональдсон М.* Мыслительная деятельность детей. М., 1985.
11. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды. Т. 1. М., 1986.
12. *Йерасек Я.* Диагностика школьной зрелости // Диагностика психического развития / Под ред. Й. Шванцары (на болг. яз.). София, 1988.
13. *Кайдановская И. А.* Формирование внутреннего плана мышления у детей дошкольного возраста: Автореф. канд. дис. М., 1985.
14. *Капчеля Г. И.* Диагностика умственного развития детей, поступающих в школу // Психологические особенности формирования личности школьника. М., 1983.
15. *Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е.* Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе // Педагогика и психология. 1987. № 5.
16. *Кравцова Е. Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
17. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1, М., 1983.
18. *Лисина М. И.* Генезис форм общения у детей // Принцип развития в психологии. М., 1978.
19. *Мерлин В. С.* Опыт изучения интегральной индивидуальности // Вопросы психологии. 1977. № 5.
20. *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.

21. *Непомнящая В. И.* Структура произвольной деятельности у детей дошкольного возраста // Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников. М., 1965.
22. *Петрова Е.* Подготовка к школе и преемственность как единый процесс // Подготовка детей к школе и преемственность между детским садом и школой (на болгар. яз.). София, 1989.
23. Психология личности и деятельности дошкольника. М., 1965.
24. *Сапогова Е. Е.* Своеобразие переходного периода у детей 6 — 7-летнего возраста // Вопросы психологии. 1986. № 4.
25. *Смирнова Е. О.* О подготовке дошкольника к школе // Дошкольное воспитание. 1982. № 10.
26. *Смирнова Е. О.* О коммуникативной готовности детей к школьному обучению // Результаты психологических исследований — в практику обучения и воспитания. М., 1985.
27. *Черный В., Колларик Т.* Компендиум психодиагностических методов. Братислава, 1988.
28. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации в детском возрасте // Вопросы психологии. 1974. № 4.
29. *Эльконин Д. Б.* Послесловие к 4-м томам Собрания сочинений Л. С. Выготского. М., 1984.
30. *Abrahamson D. S., Bell A. E.* Assessment of the school readiness section of the Early Detection Inventory: Preschool prediction across situational factors // Journal of School Psychology. 1979. 17.
31. *Bolig J. P., Fletcher G. O.* The MRT v/s ratings of kindergarten teachers as predictors of success in first grade // Educational Leadership. 1973. 30.
32. *Book P. M.* Predicting reading failure: A screening battery for kindergarten children // Journal of Learning Disabilities. 1974. 7.
33. *Festbacn S., Adelman H., Fuller W.* Early identification of children with high of reading failure // Journal of Learning Disabilities. 1974. 7.
34. *Festbach S., Adelman H., Fuller W.* Prediction of readings and related academic problems // Journal of Educational Psychology. 1977. 69.
35. *Glazzard M.* The effectiveness of three kindergarten predictors for first-grade achievement // Journal of Learning Disabilities. 1977. 10.
36. *Harris M. B., Wagoner D. S.* Predicting future school success through use a preschool developmental rating scale: A longitudinal study // Training School Bulletin. 1973. 70.
37. *McCarthy D.* Manual McCarthy Scales of Children Abilities. N.Y., 1970.

Как играть с матрешкой

Е. О. Смирнова,

доктор психологических наук

Уже давно русская матрешка является модным сувениром. Красиво расписанные и дорогие матрешки продаются иностранцам как своеобразный символ России, как типичный русский сувенир. Но матрешка не только украшение или сувенир, прежде всего это игрушка для детей. Причем очень полезная игрушка. Ее педагогической ценности может позавидовать любое современное пособие. Эта замечательная народная игрушка имела заслуженное признание у русских педагогов и рассматривалась как классический дидактический материал, как подлинный народный дар маленьким детям. С помощью матрешки можно научить детей выделять разные качества, величины, сравнивать предметы по высоте, ширине, цвету и объему. Все это, конечно же, способствует координации руки и глаза, развивает восприятие и мышление маленьких детей. Но чтобы матрешка имела развивающий эффект, недостаточно ее приобрести и дать в руки ребенку. Необходимо открыть ее замечательные свойства и научить малыша играть с ней.

В этой статье мы хотим предложить вам возможные варианты игры с матрешкой, в которые вы можете поиграть с вашим малышом. Для этого вам понадобится многоместная матрешка, включающая 10—12 предметов. Если такой матрешки у вас нет, можно использовать два набора обычных пятиместных матрешек. Пригодятся также палочки, кружочки или кубики разной величины. Очень важен момент первого знакомства с матрешкой, открытие ее главного секрета. Этот момент вы должны сделать радостным и сюрпризным. Например, так.

Усевшись за столик вместе с ребенком, вы торжественно достаете большую матрешку и восхищаетесь ее красотой: «Посмотри, какая красавица к нам пришла! Ее зовут Матреша. Какой у нее платочек, какие щечки!» Полюбовавшись ею, вы берете игрушку в руки и удивленно говорите: «Что-то она тяжелая и гремит. Может, там что-то есть внутри? Давай посмотрим!» Открывая матрешку, вы вместе с малышом как заклинание произносите слова: «Матрешка-матрешка, откройся немножко!» Процесс открывания матрешки можно слегка растянуть, чтобы усилить ожидание и любопытство ребенка.

Открыв большую матрешку и обнаружив в ней другую, вы естественно удивляетесь и рассматриваете ее вместе с ребенком, как и первую. Поставив две матрешки рядом, предложите малышу сравнить их. Спросите, какая выше, а какая ниже, какой платочек у маленькой, какого цвета фартук у большой. Объясните, что по форме обе матрешки одинаковые, а по размеру разные. После этого предложите узнать, не спрятался ли в новой матрешке еще кто-нибудь. Под те же слова («Матрешка-матрешка, откройся немножко!») пускай появится следующая, третья матрешка. Поставьте ее рядом и сравните с предыдущими. Так продолжайте до тех пор, пока все матрешки не выйдут.

Выстроив их в ряд по росту, обратите внимание ребенка на то, что каждая матрешка одета по-своему и что каждая следующая меньше предыдущей на целую голову. После такого знакомства начинается игра «в детский сад».

Объясните малышу, что матрешки, как и дети, ходят в детский сад, но только большие идут в старшую группу, а маленькие — в младшую. Отгородите место на столе (чертой или палочкой) для старшей и младшей группы и предложите ребенку отвести каждую из матрешек в подходящую группу, а в какую — пусть решает он сам. Если малыш перепутает, поставьте две матрешки рядом и спросите, какая больше. Когда все матрешки попадут в соответствующие группы, подведите итог, т. е. подчеркните, что высокие матрешки оказались в старшей группе, а ростом поменьше — в младшей. Они еще маленькие. Вот подрастут и тоже пойдут в старшую.

«А теперь отправим наших матрешек на прогулку, — предлагаете вы. — Пусть старшие поведут своих подружек из младшей группы». Попросите ребенка сначала построить по росту старших матрешек, а затем для каждой старшей матрешки найти соответствующую пару в младшей группе. Предложите малышу взять самую большую матрешку, пойти с ней в младшую группу и найти ей подходящую пару — самую большую среди маленьких. Когда он выберет подходящую пару для большой, попросите отвести обеих матрешек на другой край стола, где у вас будет детская площадка. Первая пара уже пошла гулять, а вам нужно подобрать следующую, т. е. выбрать вторую по величине матрешку в старшей и младшей группах. Когда все 5 или 6 пар будут готовы, матрешки начинают гулять по столу: прыгать, петь и т. д.

На «прогулке» можно устроить игру в прятки. Маленькие матрешки пусть попросят более крупных спрятать их, а остальные ищут пропавших подружек. Убедитесь вместе с ребенком, что в матрешке спрятаться может только та, что меньше ростом, а более крупная в маленькую не поместится.

После прогулки матрешки с помощью малыша опять выстраиваются парами и возвращаются в «детский сад», где их зовут измерять рост. В качестве ростомера используйте, к примеру, пирамидку с одним колечком, которое свободно перемещается по стержню. Пусть малыш ставит матрешек на ростомер, начиная с самой маленькой, а вы опускаете над их головами колечко и отмечаете, какого роста каждая из них. Для отметок можно использовать цветные карандаши, подбирая их в соответствии с цветом каждой матрешки. Почаще спрашивайте ребенка, какая из них самая высокая, какая чуть-чуть пониже, какая намного меньше, где самая маленькая и др.

Затем наступает время обедать. Вы достаете набор тарелок — кружочков разной величины — в соответствии с количеством матрешек и предлагаете ребенку подобрать для каждой подходящую тарелочку: самую большую для самой высокой матрешки, чуть поменьше для следующей и т. д. Здесь уместны разные шутки — например, маленькая матрешка захотела поест из большой тарелки, а большая, жалуясь на отсутствие аппетита, предпочитает маленькую порцию. Возле одной тарелки могут оказаться сразу 3 матрешки, а кто-то из них может забрать себе две порции. В конце концов вы вместе с малышом всё же наводите порядок и каждая матрешка съедает свой обед. После обеда, естественно, нужно поспать. В качестве кроваток можно использовать бумажные полоски или квадраты разной величины, соответствующие размерам матрешек. Матрешек опять делят на две группы — старшую и младшую. Ребенок отводит каждую группу в свою спальню, где выбирает для них кроватки. Сначала нужно уложить младших, а потом старших. Здесь опять же матрешки могут покапризничать и показать свой характер. Две из них могут поспорить из-за одного места, а большая захочет лечь в маленькую кроватку. С вашей помощью матрешки иногда могут исчезать. Обнаружив вместе с малышом пустую кроватку, подскажите ему, что кто-то из матрешек спрятался и что он должен догадаться кто. Сравнив размер пустой кроватки с остальными, ребенок сам должен определить рост пропавшей матрешки — из какой она группы,

ближе она к самой большой или самой маленькой, где самые близкие к ней по росту. Когда он приблизительно определит рост исчезнувшей матрешки, она вдруг появится и извинится за непослушание.

Проснувшись, матрешки опять выстраиваются и отправляются парами на прогулку, где снова бегают, резвятся и прячутся.

Если вы играете двумя одинаковыми наборами, можно подбирать пары одинаковых матрешек из каждого набора. В этом случае ребенок должен найти для каждой матрешки подружку того же роста. Перемешайте оба набора матрешек и предложите построить их парами по росту. Говоря от имени каждой матрешки, просите ребенка найти ей пару. Сначала он будет сравнивать с помощью рук, а потом научиться делать это на глаз. Вы можете придумать и другие сюжеты. Важно показать, что все матрешки, с одной стороны, похожи, что они «родственники» или подружки, а с другой, что они разные и могут вступать в различные отношения (дружить, ссориться, мириться старшие могут заботиться о младших или, наоборот, обижать их, а младшие демонстрировать свою неопытность и наивность).

После игры не оставляйте матрешку для свободного пользования, пока малыш не научится играть с ней осмысленно. Если эта замечательная игрушка будет просто валяться в ящике, ребенок быстро утратит к ней интерес, а ее отдельные части будут разбросаны и быстро потеряются.

В первых играх с матрешкой ваше участие совершенно необходимо. Вы должны оживить маленьких неподвижных кукол, сделать веселыми и озорными. Очень многое зависит от выразительности ваших слов и действий. Именно они должны вызвать у малыша интерес к игре и вовлечь его в воображаемую ситуацию.

И еще один совет: постарайтесь предоставить ребенку больше свободы и почаще побуждайте его думать. Не торопитесь говорить за него то, что он может сказать сам. Если он допускает ошибку, задайте ему наводящий вопрос или организуйте забавную ситуацию. Помогите ему построить свой «матрешечный» мир, в котором он будет высшим судьей и полным хозяином.

«Философия для детей» — диалогический учебный проект. Сообщение I

Марголис А. А.¹, Ковалев С. Д.², Телегин М. В.³, Кондратьев Е. А.⁴

Содержание курса

1. Психологические, философские и педагогические основания учебного курса «Философия для детей».
2. Необходимость пропедевтических философских диалогов для младших школьников.
3. Возможность построения курса «Философия для детей».
4. Образовательные цели и задачи программы «Философия для детей». Общие способы реализации целей программы.
5. Учебное содержание программы «Философия для детей».
6. Организация специфической формы взаимодействия между детьми и детьми со взрослыми — философского диалога — как главное психологическое условие овладения детьми содержанием философии, развития спонтанных философских представлений у младших школьников.
7. Образовательная технология программы «Философия для детей» (технология организации философского диалога).

1. Психологические, философские и педагогические основания учебного курса «Философия для детей»

Основанием для проектирования новой образовательной программы «Философия для детей» (ФДД) служит теоретическая позиция разработчиков программы, являющаяся результатом творческого синтеза нескольких психологических, философских и педагогических концепций. Осмысление, анализ, преобразование педагогической практики, опыта работы по версии программы, созданной профессором Мэтью Липманом (США) и апробированной в ряде школ Российской Федерации, позволили выдвинуть и экспериментально подтвердить несколько гипотез, также послуживших отправным пунктом для проектирования ФДД.

¹ Кандидат психологических наук, зав. лабораторией Психологического института РАО, проректор Психолого-педагогического института, Москва.

² Научный сотрудник Психологического института РАО, директор Центра «Развивающее образование».

³ Аспирант Психологического института РАО, Москва.

⁴ Аспирант философского факультета МГУ, Москва.

Психологические основания программы

а) **Культурно-историческая концепция развития высших психических функций (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия)**, согласно которой главная закономерность онтогенеза психики состоит в интериоризации ребенком структуры его внешней, совместной со взрослым и опосредствованной знаками деятельности. Собственно человеческий способ регуляции поведения и психики Л. С. Выготский связывал с употреблением знаков и символов, опосредствующих социальные отношения между людьми и выступающих в роли средств управления сначала чужим, а потом и собственным поведением. Построение и использование особых знаковых (социальных по своей природе) средств составляет обязательное условие формирования высших психических функций.

Частными следствиями культурно-исторической концепции являются важные для авторов курса «Философия для детей» положения об «отсутствии непреодолимой границы между спонтанными и научными понятиями», о разделенности психической функции как необходимом условии овладения ею в социальной ситуации и о достаточно высоком уровне развития спонтанных понятий как предпосылке формирования научных, теоретических понятий. По мнению Выготского, при овладении понятийным мышлением ребенок не расстается с более элементарными формами: долгое время они остаются качественно преобладающими и господствующими в целом ряде областей его опыта. Различные генетические формы существуют, подобно напластованию самых разных геологических эпох [8]. Развивая эту мысль, П. Тульвисте вводит понятие «гетерогенность вербального мышления», или «когнитивный плюрализм», состоящий в том, что во всякой культуре и у каждого человека существует не одна, гомогенная, форма мышления, а различные типы вербального мышления.

б) **Психологическая теория деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн)**. Проведенный А. Н. Леонтьевым психологический, методологический и философский анализ категории деятельности показывает, что развитие ребенка основано на присвоении им во взаимодействии со взрослым общественно-исторических способов деятельности и средств деятельностного общения. Именно А. Н. Леонтьев поставил вопрос об организации совместной деятельности как генетически исходной формы обучения. Разделяя основные подходы теории деятельности, авторы программы ФДД считают, что обучение философии должно строиться таким образом, чтобы оно в сжатом виде воспроизводило действительный исторический процесс зарождения и развития философских знаний.

в) **Психологическая теория интеллекта Ж. Пиаже и Женевской школы генетической психологии**. Согласно точке зрения Ж. Пиаже, социальная среда, наряду с созреванием, оказывает решающее влияние на развитие интеллекта ребенка. Суть этого влияния заключается в том, что стадии развития интеллекта могут ускоряться или замедляться в зависимости от культурного и образовательного окружения ребенка. Характеризуя детское мышление как эгоцентричное, Ж. Пиаже выводил из этой характеристики особенности детских представлений о мире.

Преодоление личностного и познавательного эгоцентризма детей, их реальная децентрация возможны, по мнению Ж. Пиаже, через социализацию ребенка, усвоение им социального опыта, системы социальных связей и отношений, при вхождении детей в разные социальные общности, во взаимодействии с детьми и взрослыми в процессе решения общих задач, при столкновении не только с логикой существования изучаемого объекта, но и логикой другого человека. Изучая различные формы совместно выполняемой деятельности, Ж. Пиаже пришел к выводу, что «координация точек зрения или действий, исходящих от разных индивидов, обладает большим развивающим потенциалом для каждого индивида». Нужно специально отметить, что при всей разнице, существующей между подходами Ж. Пиаже и Л. С. Выготского к развитию ребенка, оба ученых ставили и по-своему решали проблему связи развития мышления ребенка с формами взаимодействия взрослых и детей,

самих детей, с дискуссионными формами познания и общения, с содержанием этих дискуссий.

г) **Психологическая концепция А. Н. Перре-Клермон**, считающей социокогнитивный конфликт между точками зрения отдельных индивидов психологическим механизмом, запускающим в действие процессы мышления. По мнению А. Н. Перре-Клермо, сама ситуация взаимодействия (встреча одного с другим) есть особая коммуникативно-знаковая среда, определяющая ближайший этап развития ребенка. А. Н. Перре-Клермо и Дж. Флейвелл полагают, что любые формы имитации образца, заданного взрослым, повторения схем действия, которые взрослый передает детям в готовом виде, не меняют уровень интеллектуального развития ребенка.

д) **Психологическая теория учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов)**, в частности анализ основанных на формально-эмпирическом обобщении понятий, в сопоставлении с понятиями научными, теоретическими, базирующимися на содержательном типе обобщения. Теоретические воззрения В. В. Давыдова на характер и состав учебной деятельности как ведущей деятельности детей младшего школьного возраста.

е) **Исследование совместно-распределенных форм учебной деятельности (Г. Г. Кравцов, Т. А. Матис, Ю. А. Полуянов, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман, И. В. Ривина, Н. И. Поливанова)**, а также закономерностей построения коммуникативно-ориентированных учебных сред, выявленных В. В. Рубцовым и сотрудниками ПИ РАО, показывающих что развитие ребенка происходит не столько путем подражания при взаимодействии со взрослым или партнером более высокого уровня развития, сколько при взаимодействии партнеров равного уровня развития, сверстников. В. В. Рубцов считает существенной характеристикой любой подлинно учебной ситуации совместный характер деятельности в ней. По его мнению, полноценное обучение должно опираться на координацию действий всех участников, на их содействие, кооперацию усилий по решению учебных задач. В условиях кооперации, совместного осуществления деятельность, первоначально разделенная между ее участниками, выступает как исходное основание, из которого вырастают формы индивидуально осуществляемой деятельности.

Философские основания программы

Понимание философского знания, положенное в основание проектирования ФДД, с одной стороны, сформировалось под влиянием философской традиции, представленной Платоном и Сократом, с другой — явилось результатом анализа феноменологической картины бытия философского знания. Такой анализ позволяет констатировать, что предмет философии как бы «распадается», «дробится» на множество своих отражений в колоссальном количестве сложных, развернутых из специфических аксиоматических оснований, допущений, внутренне логичных, обладающих собственным понятийным аппаратом, порой антагонистических философских школ и концепций. Такая форма бытия философии есть отражение внутренних, сущностных, глубинных отношений, противоречий, являющихся своего рода «встроенным механизмом развития, движения философского знания вообще».

Философия мыслится нами как дифференцированное, расчлененное на отдельные философские школы и концепции диалектическое целое, источником движения которого является содержательное противоречие между философскими концепциями, развернутыми из нетождественных и неверифицируемых аксиоматических оснований-допущений, системообразующих для каждой философской школы (например, материя первична или сознание первично). Системное качество философскому знанию вообще придает то обстоятельство, что отдельные философские концепции «становятся», синтезируются вокруг «устойчивого» набора философских проблем, «вечных» вопросов, ни один из которых не может найти окончательного положительного разрешения.

Под содержанием философии, таким образом, мы понимаем:

а) понятийный аппарат философских концепций;
б) проблемы, вопросы, являющиеся прерогативой философии;
в) способ зарождения, движение, развитие философского знания вообще, деятельность (философский сократический диалог), в результате которой сложилось это уникальное содержание.

Перечислим несколько черт-признаков, в своей совокупности характеризующих философское знание, как знание особое, специфическое.

1. Предметом философии служит Вселенная во всей ее тотальности, мир в целом. Любая философская концепция, являясь знанием цельным, предельно обобщенным, может быть охарактеризована как самобытная, обладающая только ей присущими аксиоматическими основаниями и собственной логикой развития этих оснований в философскую картину мира, — это версия, отражение, истолкование общей структуры бытия. Любая частная наука прежде всего локализует свой предмет, «столбит» часть реальности, выделяет ее сегмент, в рамках которого срабатывают законы этой науки. Ортега-и-Гасет писал: «...частные науки преуспевают, превратив собственные ограничения в творческий принцип своих концепций». В отличие от частных наук призвание философии — преодоление всяких границ, претензия на абсолютное знание.

Развиваясь в единстве и взаимопереходах онтологических, гносеологических, аксиоматических, праксиологических, методологических и других своих аспектов, философия выступает как наиболее общая форма самопознания человека и человечества, выполняет интегрирующую, синтезирующую функцию по отношению к другим наукам.

2. В методологии частных наук реализуется принцип максимально возможного отвлечения объекта познания от моментов, связанных с познающим субъектом.

Философское же познание в качестве своего неперемennого условия включает способ заданности субъекта, общетеоретические и культурно-исторические предпосылки такого способа. Познаваемый мир и философствующий человек во многом совпадают (человек — микрокосм, мера всех вещей, отражает все). Способы интерпретации объективного мира, выдвижение и принятие глобальных, космогонических гипотез, прозрение того, что не дано непосредственно, прямо зависят от творящего их сознания. Философские концепции есть деятельностьная способность человека интегрировать все многообразие своего опыта в «субъективную картину объективного мира». Продуктом философствования является «субъективное инобытие мира», «картина мира», «образ мира» (С. Д. Смирнов, А. Н. Леонтьев). Философское знание теснейшим образом связано с мировоззренческим, нормативно-аксиологическим ядром личности философствующего, оно отражает существовавшие и существующие в культуре типы ориентации человека в мире, т. е. различные типы мировоззрения.

3. Философия есть форма вероятностного знания. За века своего существования она не выработала признаваемого всеми как эталон, образец способа снятия предельных вопросов человеческого бытия в мире. Для оценки истинности или ложности философской концепции на первое место выходит система внеэмпирических критериев: логических, социокультурных, этических, эстетических и др. В области одной философской проблемы сосуществуют, борются, не вытесняя друг друга, множество вероятностных культурных образцов снятия, разрешения, преодоления этой проблемы. В философии нет резкой смены парадигм, нет скачка-преодоления, прорыва-расширения границ, есть бытие вместе, бытие рядом, бытие-образ, бытие-диалог несхожих философских концепций.

4. Философия подвергает сомнению любое отношение к бытию. Она ориентирована на рефлексивно-критический подход как к своему собственному содержанию и его предпосылкам, так и ко всякому знанию и познанию вообще, ко всем формам духовной жизни и культуры. Философская рефлексия — снятие определенности, проблема рефлексии в философии «есть прежде всего проблема определения способа жизни» (С. Л. Рубинштейн).

Деятельность по построению философской концепции в качестве неперемного условия предполагает рефлексию, находящуюся в «плоскости, перпендикулярной мышлению, имеющему дело с объективным миром» (Г. П. Щедровицкий). Философская рефлексия возникает не столько из-за обнаружения философствующим субъектом неадекватности собственных способов мышления, рассуждения способом организации системы объектов, сколько из-за своеобразного взаимодействия — кооперации – координации — борьбы несхожих «философских миров».

В диалоге-взаимодействии осуществляется «рефлексивный выход» различных философских систем, преодолевается их замкнутость, метафизичность.

5. Философское знание полифонично, диалогично по своей природе и форме, по способу становления и движения, оно требует «множественности сознаний, событийно, рождается в точке соприкосновения сознаний» (М. М. Бахтин), в диалоге, в столкновении целостных субъективных картин объективного мира. Формируясь, новая философская концепция, мировоззрение находят свое содержание, обособляются, самоопределяются, осознают свои основания в явном или скрытом диалоге-взаимодействии с предшествующими и сосуществующими целостными картинами, отражениями мира. Многие философские системы зародились и достигли расцвета именно в греческих полисах-государствах с их состязательным политическим и судебным процессом, в диалоге с имеющимися в мифологии и религии моделями Универсума.

В диалоге отражается естественное движение мысли через логические и диалектические противоречия к их преодолению в более высоком синтезе.

6. Содержание философии уникально и специфично, не совпадает с содержанием других наук, это заставляет предположить, что философия сложилась в результате уникальной и специфической деятельности.

Появление философии, становление целостных философско-мировоззренческих систем связано, по нашему мнению, с формированием особого рода деятельности, инвариантной по отношению к различным предметам. Родовой для философии является целостная умственная деятельность — **философствование**, в которой систематически реализуется стремление человека и человечества к абсолютному знанию, приданию конечного, предельного смысла чувственно данному, в первую очередь своему собственному бытию в мире, оправданию способа своего бытия. Философствование есть создание гипотетической, целостной, вероятностной модели интерпретации всеобщих законов бытия. Такая модель, в отличие от мифологии и религии, выражает мировоззрение ее носителей (индивидуальных или коллективных) в абстрактно-логической форме. Специфическим мотивом философствующего человека является **формирование мировоззрения — личной концепции своего взаимодействия с миром как с целым**.

Мы рассматриваем философствование как деятельность, генетически совместную. Философская мысль творит смысл, порождает идеи, а идея — это «не субъективное, индивидуально-психологическое образование, с постоянным местом пребывания в голове одного человека, а живое событие, разыгрывающееся в точке диалогической встречи двух или нескольких сознаний... Идея интериндивидуальна, и поэтому сфера ее бытия — не индивидуальное сознание, а диалогическое общение между сознаниями» (М. М. Бахтин).

Диалог между первоначально примитивными, неразвитыми, неполными (но имплицитно содержащими неконгруэнтные аксиоматические основания) версиями отражения общей структуры бытия — это та деятельность, которая рефлексивно поглощает, предвосхищает, генетически предшествует появлению дифференцированных философских систем.

В таком существенном диалоге, в точке соприкосновения разных философских концепций, разных способов жизни, разных мировоззрений рождается понятийный аппарат философии. Каждое понятие при этом выступает как понятие-проблема, проблема сосуществования одинаково логически корректных «философских миров», проблема, встающая перед

философствующим субъектом в виде необходимости выбора — сотворения приемлемых для него оснований собственного мировоззрения. О диалогичности философских понятий говорит и то, что в философии количество терминов несоизмеримо меньше количества определений, соответствующих этим терминам (так, известно более 300 определений материи).

Конкретно-психологическое понимание диалогичности философского знания, философствования как совместной деятельности связано с представлением о том, что для философии генетически исходным является философский диалог — специфическая форма взаимодействия людей по поводу постановки и разрешения философских проблем.

Полноценный философский диалог включает три основных этапа:

- 1) постановка философской проблемы;
- 2) построение вариантов преодоления философской проблемы;
- 3) диалог между носителями конкурирующих познавательных позиций относительно способов преодоления философской проблемы.

Педагогические основания программы

Рассматривая обучение как деятельность равноправных партнеров, в области педагогики мы ориентируемся на субъективно-ценностный, в широком смысле «экологический» подход к организации процесса обучения, в противовес господствующему сейчас рационально-прагматическому, утилитарному, структурно-системному подходу. Приоритет культурных, нравственных критериев открывает «единственный путь для действительно философского понимания мира: бытие нужно понять по духовным аналогиям и в духовных категориях» (Л. М. Лопатин).

Программа опирается на идеи гуманистической педагогики, педагогики сотрудничества, основанной на принципах недирективного взаимодействия учителя с учеником, и ориентирует на формирование творческих способностей личности.

В основу педагогической технологии «Философия для детей» положена творческая активность ребенка, его индивидуальность. Каждое высказывание, любое мнение ребенка относительно существа и способа решения философской проблемы самоценны, вне зависимости от того, насколько они являются верными, истинными, с точки зрения взрослого. Перед предельной, не имеющей окончательного, универсального разрешения философской проблемой кажущееся противоречие между уровнем знаний ребенка и взрослого снимается в синтезе высшего порядка, более верно говорить не об обучении философии, а о субъект-субъектном взаимодействии, общении людей, которое обогащает любого субъекта этого процесса, при оптимальных условиях бытия философский диалог является «зоной ближайшего развития». На занятиях по программе «Философия для детей» ученик вовлекается в такое общение, взаимодействие, попадает в такую диалогически незавершенную ситуацию, где без его собственной содержательной (продуцирующей новое содержание), индивидуально-творческой активности процесс философского познания не может осуществляться.

Сама диалогичная форма обучения философии (диалог, развернутый вокруг философских проблем) моделирует диалогичную форму зарождения и движения философского знания. Диалоги на философские темы как главная форма обучения философии известны со времен Сократа и платоновской Академии.

В Афинах, где большого расцвета достигла философия, педагоги ставили своей задачей дать детям гармоническое воспитание (нравственное, эстетическое, умственное и физическое) в так называемых мусических школах. Дети обучались здесь с 7-летнего возраста, в качестве средства воспитания использовались философские беседы по басням Эзопа и поэмам Гомера.

В средние века в Западной Европе содержанием образования являлись богословие и так называемые «семь свободных искусств», в число которых входили риторика и диалектика, изучаемые с раннего возраста.

Выдающийся чешский педагог Ян Амос Коменский считал, что школа «должна стать истинной мастерской людей, где умы людей озаряются блеском мудрости», причем эту мудрость дети младшего возраста не должны «вычитывать из книг, но черпать мудрость из созерцания земли и неба». В соответствии с дидактическим принципом Я. Коменского начинать обучение надо с наиболее общих вопросов. Уже в так называемой материнской школе, где учились дети до 6 лет, они знакомились с началами истории, экономики, политики и философии. Совершенно необходимым для начала обучения Я. Коменский считал умение ставить вопросы.

Швейцарский педагог Г. Песталоцци полагал, что главным направлением в развитии ребенка младшего возраста является его нравственное воспитание. Один из способов достижения этой цели, по Песталоцци, — развитие нравственных представлений детей путем бесед о праве, долге, справедливости и т. д.

В истории развития отечественной педагогической мысли, начиная от «Поучения» Владимира Мономаха детям, главной задачей считалось воспитание нравственных качеств, соответствующих христианской морали.

Отечественный опыт изучения философии в самом раннем возрасте уникален.

В 1832 г. в России существовала школа, открытая Ободовским, Гурьевым и Гугелем. В ней занимались дети с 4 до 8 лет. Сохранились программы формирования и развития элементарных моральных понятий. Развитие этих понятий начиналось с собственных впечатлений ребенка и двигалось к обобщениям в процессе бесед на моральные темы.

Другой отечественный педагог и писатель — В. Ф. Одоевский написал для детей сказки: «Городок в табакерке», «Червячок», «Черная курица». Эти сказки выступали своего рода стимулом для философских бесед с детьми 5-7 лет. Такие беседы должны были «привести в ясность детские представления». В их основе лежал обмен «живыми словами», которые, по мнению Одоевского, производят «могучее действие на все внутреннее развитие ребенка». Философские беседы должны преследовать «добрую цель (формирование морали) и умную мысль». Одоевский выдвигает важный дидактический принцип: философская беседа должна отталкиваться от представлений ребенка, воспитатель в беседе становится на ту ступень, на которой стоит ребенок, а потом ведет ребенка вверх, соизмеряя свои силы с силами ребенка.

В. Г. Белинский считал формирование нравственных понятий главной целью воспитания уже в самом раннем детстве, и в этом процессе большая свобода и самостоятельность должны принадлежать ребенку, ибо «невозможно развивать нравственность, когда дети рта не смеют разинуть, когда в них убита энергия, воля, характер, жизнь».

С ним был вполне солидарен К. Д. Ушинский, согласно взглядам которого через овладение родным языком в процессе бесед на нравственные темы ребенок уже с самого младшего возраста приобщается к «народной морали». Процесс развития моральных представлений ребенка в диалоге Ушинский видел следующим образом: «предмет отражается в душе дитяти, на глазах учителя и под его руководством ощущения превращаются в понятия, из понятий составляются мысли, которые затем облакаются в слово».

Л. Н. Толстой исповедовал теорию «свободного воспитания». Он считал, что ребенок рождается совершенным, а сознание идеала у него тем больше, чем меньше его возраст. В любом случае ребенок сознает идеалы и моральные принципы лучше, чем взрослые, и поэтому цель воспитателя — дать ребенку пищу для размышления. И делать это лучше всего в беседах с детьми.

А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский одним из действенных средств воспитания признавали коллективное обсуждение различных жизненных проблем. Такие беседы носили философский характер. Только в рамках коллектива, где «нормой» является совместное обсуждение важнейших нравственных вопросов, становится возможным гармоничное развитие личности, воспитание уважения к другому, товарищества.

По мнению, Ш. А. Амонашвили, учитель должен вести диалог с детьми «на равных», уважая мнение ученика, предоставить ребенку максимальную возможность для творчества и самореализации. Амонашвили отмечал важность сотрудничества со школьниками в процессе обучения. Философские диалоги с детьми — школа нравственного развития ребенка.

Философская беседа (открытая и честная, «на равных» и о самых глубинных проблемах человеческой жизни) — эффективный инструмент воспитания. Философские диалоги со своими учениками вели великие учителя прошлого: Сократ с простыми гражданами греческих полисов, Л. Н. Толстой с крестьянскими детьми Ясной Поляны, А. С. Макаренко с, казалось, навсегда очерстневшими беспризорниками, директор Павлышской школы В. А. Сухомлинский с учениками, пережившими войну, в голодном 1947 году. Воспитать человека, дать ему точку опоры, чтобы он мог перевернуть себя, духовно преобразиться и изменить мир, можно лишь философствуя, размышляя, радуясь и переживая, по большому счету, о главном. Эта мысль является центральной, основной, в ней весь пафос высокой русской культуры, лучших образцов мировой культуры. В ней, по нашему мнению, заключен и весь пафос отечественной педагогики.

2. Необходимость пропедевтических философских диалогов для младших школьников

В силу сложившихся в российском социуме стереотипов восприятия философии, как академической, далеко отстоящей от проблем насущного бытия обычных людей науки, и стереотипов восприятия 6—7-летних детей только как детей, а не становящихся личностей, сама идея введения содержания философии в программу начальной школы кажется многим управленцам от образования, педагогам и родителям неприемлемой и даже опасной.

Авторы концепции, категорически не соглашаясь с такой позицией, напротив, считают, что именно в возрасте 6—7 лет дети наиболее сензитивны к постановке и решению философских проблем. Изучение специфического содержания философии (см. наш анализ), овладение основами философствования позволяют ребенку решать столь же специфические, уникальные задачи, которые важны для маленького человека при вступлении в школьную жизнь. Каждый учебный предмет (в том числе и философия) в соответствии со своим содержанием особым образом влияет на развитие ребенка, придает новообразованиям, складывающимся в младшем школьном возрасте, свойственные данному предмету конкретные формы, в этом смысле необходимость философствования трудно переоценить и невозможно компенсировать никакими другими видами деятельности.

С началом систематического обучения в школе меняется социальная ситуация развития ребенка, складывается своеобразное для данного возраста отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной [8].

Специфика, новое качество социальных связей, субъектом которых должен стать младший школьник, определяется и характеризуется следующими обстоятельствами, связанными с началом школьной жизни:

1. Происходит дальнейшее обособление ребенка от родителей.
2. Ребенок входит в новые для себя социальные общности (например, класс), стремится обрести определенный статус в школьном коллективе, устанавливает многообразные отношения с окружающими. Поэтому ребенок этого возраста буквально «сосредоточен на мире людей, кропотливо исследует свое социальное окружение» (Е. О. Смирнова). М. И. Лисина пишет, что у младших школьников появляется новая форма общения — «вне-ситуативно-личностная», заключающаяся в стремлении достичь общности взглядов и оценок с учителем, взрослыми и сверстниками, что, в свою очередь, дает детям «опору при обдумывании нравственных понятий, становлении моральных суждений».

3. Поведение ребенка должно соответствовать нормам и правилам, принятым в школе. Общий вектор: движение от дошкольника, которого принимают и любят родители просто за то, что он есть, к ученику, школьнику, оценки которого зависят от успехов в учебной деятельности.

4. Переход от игры к учебной деятельности — ведущей деятельности младших школьников — связан с необходимостью учиться проследить связи своих действий с получаемыми результатами, а также корректировать свои действия в соответствии с образцами, т. е. овладевать умением контролировать и оценивать собственную учебную работу.

У младшего школьника должен быть сформирован мотив к учебной деятельности, он должен понимать, осознавать ее ценность. Именно в первые дни пребывания ребенка в школе у него активно формируется представление о себе как ученике (Е. О. Смирнова, Х. Т. Бедельбаева). Учебная деятельность включает в себя необходимость сотрудничества, кооперации.

Вчерашний дошкольник перерастает свой собственный способ жизни, имеющиеся в его распоряжении силы и средства не адекватны изменившейся социальной ситуации развития, тем задачам, которые стоят перед учеником. Это и приводит к возрастному кризису в развитии детей.

Сущность кризиса, переживаемого ребенком, по мнению многих авторитетных психологов (Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский), заключается в «утрате непосредственности, в привнесении интеллектуального момента, который вклинивается между мыслью и поступком ребенка». Поведение детей из спонтанного, импульсивного, непосредственного должно превратиться в произвольное, опосредствованное, разумное. Наблюдается качественное изменение в нормативной регуляции поведения — формируются возможности саморегуляции.

Происходит дифференциация внутренней и внешней сторон личности ребенка, нарастает граница между «я» и «не-я», ребенок впервые осознает свою «самость», учится «видеть» себя самого глазами других, значимых для него взрослых и сверстников, сквозь призму взаимодействия со сверстниками и педагогами, в процессе решения доселе неизвестных проблем и задач. А. В. Запорожец и Т. Д. Маркова отмечают, что в друге-сверстнике дети прежде всего ценят нравственные качества: отзывчивость, честность, справедливость. Для первоклассника становится необходимым и даже сверхактуальным поиск критериев, ценностей, оснований, на которых он будет творить ориентиры, систему (степень ее осознанности и «системности» может быть очень разной) требований к себе и ожиданий от окружающих.

Становление ценностей, нравственности, мировоззрения, образа будущего, картины мира наиболее динамично происходит в возрасте 6—7 лет. На рубеже 6—7 лет, при всех индивидуально-вариативных особенностях развития детей, формируется важнейший компонент их мировоззрения — ценностные ориентации. Социальные, нравственные, моральные ценности приобретают для детей смысл и значимость, выделяются личностные ценности ребенка, происходит их эмоциональное освоение. Младший школьник самоопределяется, в 6—7 лет происходит становление его самосознания, в структуру которого входит «я» реальное и «я» потенциальное, регулирующее моральное поведение. Возраст 6—7 лет относится к преморальному уровню, является начальным и сензитивным периодом морального развития. «Уровень наших запросов к самим себе, к успеху, к нашему положению возникает именно в связи с кризисом 7 лет», — писал классик отечественной и мировой психологии Л. С. Выготский.

Вот почему у детей уже есть мотив к решению мировоззренческих, аксиологических, этических, эстетических, логических и других вопросов и проблем, традиционно являющихся прерогативой философии. В художественной и психолого-педагогической литерату-

ре можно встретить множество свидетельств интереса детей 6—7-летнего возраста к философским проблемам.

Приведем лишь несколько наиболее красноречивых примеров того, что интерес к постановке и разрешению философских вопросов существует реально, а не является конъюнктурной выдумкой разработчиков курса. «Все отвлеченные вопросы о назначении человека, о будущей жизни, о бессмертии души уже представлялись мне; и детский ум мой со всем жаром неопытности старался уяснить те вопросы, предложение которых составляет высшую ступень, до которой может дотянуться ум человека, но решение которых не дано ему» — так писал о себе, семилетнем, Л. Н. Толстой.

Д. Б. Эльконин, описывая мышление младших школьников, отмечал, что дети «задают бесконечные вопросы, спрашивают они обо всем, иногда не удовлетворяясь ответами, которые получают от взрослых, сами создают собственные космогонические и прочие теории».

Согласно исследованиям Ж. Пиаже, основные вопросы детей в возрасте 6—8 лет — это: предметы окружающего мира; факты и события, место, время; мотивы действий и намерений, обычаи, правила поведения в обществе; логические вопросы.

С. Л. Рубинштейн считал, что младшие школьники стремятся к смыслу, ищут его во всем. Проводя исследования интерпретации старшими дошкольниками сюжетных картинок, он отмечал, что «дети ищут даже в непонятных картинках смысл, фиксируют непонятное и стараются объяснить, включить в какие-то связи, бывают крайне разочарованы и раздражены, если им это не удастся». Мы уверены, что стремление к смыслу — предтеча философии.

Многочисленные исследования, проведенные психологами, неопровержимо доказывают, что младшие школьники сензитивны к постановке и решению философских проблем, дети хотят знать, как вещи, идеи, мысли в самом общем виде связаны. Это и заставляет ребенка искать такие формы интеллектуальной деятельности, которые отвечают этим интересам. Формами «интеллектуальной деятельности», утоляющими интерес ребенка к философским проблемам, являются спорадически возникающие в детском сообществе дискуссии относительно дружбы, хорошего и плохого, добра, правильного поведения, честной игры и т. д. Дети эмоционально переживают не только одобрение (порицание) другими их поведения, но и выполнение (нарушение) ими самими норм и правил, соответствие (несоответствие) собственного поведения своим, а не других людей этическим представлениям. Старшие дошкольники способны, а младшие школьники должны регулировать свое поведение в соответствии с этическими нормами, этическими представлениями, а также отстаивать их перед сверстниками (О. М. Дьяченко). В ходе бесед, которые ведут младшие школьники, складываются «стихийные детские нормы» взаимоотношений, достигается понимание ценностей, являющихся макрорегуляторами как совместного бытия всего детского общества, так и каждого его члена.

Авторы программы считают, что эти беседы должны вестись систематично и управляться взрослыми. Начальный познавательный интерес к решению философских проблем, всегда аффективно окрашенный, с помощью взрослых должен заботливо и осторожно, но настойчиво и последовательно реализовываться в самостоятельную **деятельность — философствование**. Философствование позволит детям 6—7 лет преодолеть возрастной кризис, подчинить себе свои собственные психические силы, обрести произвольность.

Первоклассник «сам не знает того, что умеет», а следовательно, не может пользоваться своим потенциалом. Только с помощью слова, речи, можно перевести его умение из «бессознательного, автоматического плана в план произвольный, намеренный, сознательный». А. Н. Леонтьев считает, что преодоление младшим школьником непосредственности связано с употреблением слова в качестве «психического орудия управления поведением». Речевое опосредствование высших психических функций представляет собой наиболее универ-

сальный способ их формирования. Слова обыденного языка, являющиеся одновременно и понятиями во многих философских системах, играют роль системообразующих для становящегося мировоззрения ребенка. Философствуя с детьми, ведя беседы о любви и красоте, правде и добре, кропотливо наращивая смысловое поле, связанное с этими словами, создавая коммуникативные ситуации, где младшие школьники с неизбежностью устанавливают конвенции относительно значений этих слов, вовлекая в этот процесс совокупный опыт философствующей группы, мы даем в руки младших школьников мощное средство самопознания, сотрудничества, самоорганизации. Мы помогаем детям «создавать и употреблять искусственные стимулы — средства управления собственным поведением» (Л. С. Выготский), позволяющие преодолеть возрастной кризис, решить специфические именно для младших школьников задачи. Совместно поставить и обсудить важные для каждого ребёнка философские вопросы — это и значит осознать, рационализировать свой опыт, сделать его собственным достоянием, источником осознанных норм, помогающих найти пути к предельной самореализации в учебной деятельности и общении со сверстниками. Участие в философских диалогах создает необходимые предпосылки для освоения детьми норм и правил общения, повышения уровня «удержания этих правил».

О необходимости философских бесед, введения содержания философии в программу начальной школы свидетельствует и то обстоятельство, что дети 6—7 лет, как и мы, взрослые, живут в противоречивом и трагически сложном, наполненном кризисами, социальными контрастами и неустроенностью мире. Они сталкиваются со смертью и рождением, предательством и бескорыстной любовью, нищетой и богатством, испытывают счастье и горе, разочарование и надежду, страх и радость... Сложные жизненные коллизии оказывают колоссальное, отнюдь не всегда благотворное, а иногда и разрушительное влияние на еще не сформировавшуюся, не окрепшую детскую психику. Эти коллизии буквально «вопиют», требуют осознания и осмысления, выработки отношения к ним. С помощью философских бесед можно сделать это отношение философским, помочь найти «точку опоры», увидеть жизненную перспективу, защитить психику детей, «проиграть», «прожить» самые разные ситуации идеально, словесно и таким образом подготовить ребенка к тем сложностям и проблемам, той красоте и радости, которыми насыщено бытие.

Ставя вопрос о том, не слишком ли рано начинать заниматься философией с детьми, которым всего 6—7 лет, мы не должны уходить и от другого вопроса: а не будет ли потом, в более старшем возрасте, слишком поздно, когда дети утратят непосредственность, когда между их наивным, вопрошающим сознанием и Миром возникнет «посредник» в виде полууголовных норм улицы, дикой смеси пошлости и цинизма, чуждых норм, ценностей, идеалов, предрассудков, законченных схем и стереотипов, начинать заниматься философией?

Мы привели здесь только необходимый минимум свидетельств того, что у детей младшего школьного возраста существует мотив к философствованию, что беседы на философские темы могут сыграть большую роль в психическом развитии детей 6—7 лет. Более развернутые доводы в пользу введения содержания философии в программу начальной школы изложены в разделе 4, посвященном образовательным целям и задачам курса.

3. Возможность построения курса «Философия для детей»

Традиционно считается, что непреодолимой преградой между философией, с ее предельно обобщенным, абстрактным, теоретическим характером знания, и ребенком младшего школьного возраста является «наивность», «примитивизм», «незрелость» мышления да и всей психической организации детей 6—7 лет. Согласно установившейся традиции, изучение философии — удел людей зрелых, обладающих развитым теоретическим, словесно-логическим мышлением, большим жизненным опытом и мудростью.

Согласно этой точке зрения, ребенок 6—7 лет, сознание которого характеризуется и описывается в психолого-педагогической литературе как преимущественно наглядно-образное, непроизвольное, непосредственное, синкретичное, эгоцентричное, базирующееся на формально-эмпирическом типе обобщений, устанавливающее и удерживающее только простейшие, внешние, чувственно данные, наглядные связи и отношения действительности, алогичное, слабое, несовершенно, конкретное, не может овладеть содержанием философии.

Такая позиция кажется авторам программы отражением центрации взрослых на себе, как обладающих несравненно более совершенной, нежели дети, системой взглядов на мир в целом, монополией на философское отношение к действительности, выражением чувства превосходства взрослых, недоверия к возможностям ребенка.

Рассматривая процесс развития как линейный, многие взрослые считают, что «стоят выше» детей. Эффективное образование и воспитание должны, по мнению этих взрослых, быстрее сделать из малышей некое подобие взрослых, которые обладают более высоким социальным статусом, чем дети.

Авторы программы считают, что нельзя отказывать ребенку в самой возможности иметь целостный, свой собственный взгляд на мир, ставить и пытаться решать центральные вопросы человеческого бытия.

По нашему мнению, у детей 6—7 лет есть все предпосылки для изучения философии, более того, наши экспериментальные исследования доказывают, что философствование в спонтанных формах существует у младших школьников. Результаты многочисленных исследований показывают, что дети 6—7 лет обладают необходимыми способностями для начала занятий по философии.

Так, по мнению Л. И. Божович, при поступлении в школу «ребенок должен уметь выделять существенное в явлениях окружающей действительности, сравнивать, видеть сходное и отличное, научиться рассуждать, находить причины явления и делать выводы». Уже старший дошкольник способен выполнять элементарные логические операции: обобщение по наглядным признакам, установление аналогий, анализ, классификацию и сериацию. Дети могут выстраивать ряды предметов, явлений, представлений в зависимости от нарастания или убывания какого-либо признака, и не только наглядного. Некоторые психологи (В. П. Веракса) идут дальше в оценке возможностей детей, считая, что «в дошкольном детстве дети могут применять диалектические мыслительные действия, давать продуктивные решения, познавать сложное внутреннее строение объектов, не представленное наглядно» [6].

Внутри игры как ведущей деятельности дошкольников складывается и развивается символическая функция, проявляющаяся в том, что ребенок может создавать символы — образы — представления, заместители других образов, содержаний, отношений, на основании подобия. Ролевая игра старших дошкольников не только позволяет детям овладевать «самыми общими смыслами человеческих деятельностей», но и порождает неповторимо своеобразную форму детского творчества — сюжетосложение. Продуктивное воображение старших дошкольников помогает им мысленно создавать целый мир, со своими правилами, обстановкой, действующими нормами, ценностями.

Впервые именно в игре формируется важнейшая способность — действовать в плане представлений. В игре развивается мышление и воображение: создавая общий замысел игры, ребенок планирует его выполнение, творчески импровизирует. Л. С. Выготский отмечал, что «игра не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка». Очень важно, что игра старших дошкольников предполагает наличие партнеров. Групповой характер игры заставляет детей искать средства координации своих действий с другими, обсуждать сюжет, коллективно

создавать замысел игры, совместно планировать свои действия. В игре дети в большей степени ориентируются на сверстников, предъявляя все возрастающие требования друг к другу и учитывая их в своем поведении. Складывается избирательность и устойчивость взаимоотношений, при объяснении своих предпочтений дети уже не ссылаются на ситуацию или случай.

Таким образом, при поступлении ребенка в школу у него уже сформировано не только наглядно-действенное мышление (ребенок способен осуществлять любые виды продуктивной деятельности, где требуется действие по наглядному образцу), но и основа для нормального обучения в I классе — наглядно-образное мышление. Наглядно-образное мышление позволяет решать задачи, требующие не реального действия с предметами, а прослеживания сначала возможного пути решения в непосредственно данном наглядном поле, а затем, на более высоком уровне, решения задач в плане представлений. Отличие наглядно-образного мышления от более ранних и последующих стадий состоит в опоре на зрительные представления (образы восприятия, памяти, воображения) и их трансформации как на средства решения мыслительных задач. У детей 6—7 лет появляются элементы словесно-логического мышления, их взаимодействие с мышлением наглядно-образным — «источник творческих компонентов когнитивных процессов» (Л. Ф. Обухова).

Мышление 6—7-летнего ребенка носит не только наглядно-образный, но и конкретный характер. Конкретность детского мышления которая, по мнению Д. Б. Эльконина, сохраняется до 8-летнего возраста, «выражается в привязанности к ситуации, недооценке причинно-следственных связей подмене их последовательностью во времени, в предпочтении ярких, но несущественных признаков объекта», а также в неспособности ребенка связывать образы без опоры на свой прошлый опыт, в подмене аргументации простым указанием на реальный факт или на аналогию.

Наглядно-образный и конкретный характер детского мышления приводит к тому, что ребенок не может рассуждать без опоры на образ, «сценки» из памяти. Нечто «телесное», «непосредственно данное» не закрывает пути к философствованию, просто оно приобретает особые формы. Образ играет и во «взрослой», «культурной» философии огромную роль. Так, А. А. Потебня писал, что «образ, представляя явления в общем и одновременно конкретном виде, открывает такие возможности восприятия жизни, каких не заменишь самыми точными и глубокими выкладками».

Существует много философских систем, построенных на образно-смысловом освоении действительности, на образно-смысловой интерпретации всеобщих связей и отношений. Например, в восточной философии одним из способов философствования являются притчи, коаны, парадоксальные загадки, где из одного, конкретного события, явления, в котором тем не менее отражается сущность, выводились самые абстрактные обобщения и теоретические построения. Мышление первоклассника наглядно, «телесно», но эта «телесность» сродни наглядности и «телесности» мифа (через мифологический период прошло сознание всех народов), сродни наглядности, образности, телесности древнегреческой философии. Опираясь на образы, на житейские, жанровые сценки, рассуждали Платон и Сократ, Зенон (помните Ахиллеса и черепаху?) и Анаксимен, Фалес и Эмпедокл. С помощью образа дети символизируют весь свой опыт, относящийся к изучаемой философской проблеме. «Умный образ», образ-символ является средством проникновения в существенные, внешне не данные связи и отношения, средством умозрения, «самостоятельным типом мышления, сочетающим бесконечную многозначность образа с необходимыми импликациями понятия» [14].

Ж. Пиаже и Л. С. Выготский считают, что своеобразие детского мышления, логики, представлений заключается в синкретизме. Синкретизм — «спонтанная тенденция детей воспринимать с помощью глобальных образов, вместо того чтобы воспринимать детали, находить аналогию между предметами и словами... чуждыми друг другу, связывать все со

всем». По мнению Ж. Пиаже, ребенок, будучи не способным к логическому рассуждению, заменяет синтез соединением рядоположенного, принимая связь впечатлений за связь вещей. Ребенок неосознанно и ненаправленно (часто в форме игры, манипулирования словами) переносит значение слова на ряд лишь внешне связанных явлений или объектов. Согласно Л. С. Выготскому, синкретизм имеет большое значение для развития мышления. Ребенок создает огромное, избыточное количество синкретических связей. Затем, «отбирая в процессе последующей практики синкретические связи, соответствующие действительности, ребенок воссоздает истинное значение слова» [8].

Другими важными характеристиками умственной позиции детей являются интеллектуальный реализм (отнесение понятия к конкретному предмету) и анимизм (одушевление неживых предметов). Мифологичность сознания детей выражается в его синкретизме, анимизме, интеллектуальном реализме, эгоцентризме. У ребенка старшего дошкольного возраста продолжает сохраняться плохо дифференцированный, мифологический взгляд на действительность. В этом взгляде смешиваются объективное и субъективное.

Эта целостность, связанность и слитность неправильных, по мнению взрослых, представлений детей — изначальная данность для каждого ребенка. Подобно тому как философские идеи зарождаются и развиваются в диалоге-взаимодействии с мифологичными и религиозными картинками мира, а греческая философия «вырастает» из целостного мифологического восприятия мира, так же и целостная, синкретичная по сути своей мифологичная умственная позиция старшего дошкольника является фундаментом, основанием для специфических форм детского философствования.

Отличительная возрастная особенность младших школьников в начальный период обучения — сохраняющаяся непосредственность и непроизвольность — традиционно считалась «слабостью» детского мышления, хотя другой диалектической стороной непосредственности и непроизвольности ребенка является отсутствие зашоренности, готовых схем и ответов, интерес ко всему, слитность слабого рационального и сильного аффективного компонентов в отношении к миру.

Большую роль в психическом развитии ребенка 6—7 лет играет вторая сигнальная система, речь, язык. Дети учатся использовать слово в качестве орудия управления. Младшие школьники самостоятельно образуют слова, используют сложные (союзные и бессоюзные) предложения. Словарь ребенка 6—7 лет насыщен обобщающими словами, обозначающими свойства предметов и явлений. Достаточно легко дети находят точные выразительные слова, метафоры для передачи своих эмоций и представлений. По мнению О. М. Дьяченко, речь старших дошкольников обогащена синонимами, антонимами, они правильно сочетают слова по смыслу, осознанно употребляют родовые и видовые понятия. Многие исследователи отмечают также хорошее развитие диалогической речи у 6-летних детей (отвечают на вопросы, подают реплики, задают вопросы). Дети способны давать определения и даже сочинять истории, рассказы, сказки, стихи.

Как отмечал А. Ф. Лосев, «не может быть никакой психологии мысли, равно как логики, феноменологии и онтологии вне анализа слова». Принципиально важным для авторов программы является факт присутствия в языковой компетенции детей 6—7 лет таких слов, как «душа», «тело», «время», «красота», «добро», «зло», «правда», «настоящее», «счастье», «движение», «человек» и др. Специально отмечаем, что все эти слова обыденного языка одновременно являются понятиями во многих философских системах, понятиями философии. По нашему мнению, то мыслительное содержание, те смыслы, которые связаны в сознании ребенка со словами обыденного языка (аналогами философских понятий), являются семиотической системой, реализующей функцию понимания, репрезентации, преломления философской реальности. Еще Д. Н. Узнадзе и Л. С. Выготский считали «словесные значения, выражающие понятия», своеобразной «ячейкой в структуре мышления», позволяющей понимать какое-либо содержание. Понимание связано не только с обобщением, заключенным

в слове, но и прямо с актами общения, передачи значения другому человеку. Устанавливая и развивая сферу смысла «абстрактных» слов обыденного языка (которая является открытой, расширяющейся системой с неточными, пластичными границами), приходя благодаря общению к конвенции относительно их значений, ребенок творит спонтанные философские представления.

Проведенный нами анализ, экспериментальное изучение того мыслительного содержания, которое дети связывают со словами обыденного языка, показали, что это содержание носит образный характер, за абстрактными словами обыденного языка «стоит» представление. Вот почему мы назвали психическое образование, реализующее функцию понимания (естественно, на доступном для ребенка уровне) философской реальности, детским спонтанным философским представлением (ДСФП).

В современной отечественной психологической и философской литературе доминирует понимание термина «представление» как наглядного образа предмета или явления (события), возникающего на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) в памяти и воображении. Представления субъекта, будучи формой индивидуального, чувственного отражения объективного мира и выступая в двух формах, в виде образов памяти и воображения, всегда менее ярки и детальны, чем восприятия, в то же время они более схематизированы и обобщены: в них отражаются внешние, наиболее характерные, наглядные особенности, свойственные целому классу объектов.

Произвольное оперирование представлениями в процессах памяти, воображения и мышления возможно благодаря их регуляции со стороны речевой системы. Представления человека, будучи опосредствованы речью, языком, постепенно наполняются общезначимым содержанием, не теряя «смысловой окраски», становятся осознанными.

Регуляция процесса становления и развития представлений со стороны речевой системы заключается, по мнению Л. С. Выготского, в том, что «именно язык окружающей среды, обыденный язык направляет детское мышление, определяет круг конкретных предметов, на который может быть распространено значение... слова».

Согласно концепции Л. С. Выготского о развитии спонтанных понятий детей, взаимодействии спонтанных и научных понятий в процессе мышления, «за спонтанным понятием ребенка, выражающимся в слове обыденного языка, стоит чисто образный комплекс, связь, лежащая в его основе, носит наглядный характер».

Продолжая мысль Л. С. Выготского, мы можем утверждать, что спонтанное понятие есть форма связи слова обыденного языка и представления (суммированного образа многих восприятий отдельных объектов с выделением формального, наглядно и конкретно общего между ними), форма связи между лингвистической единицей и конкретным внелингвистическим опытом.

Развитие представлений и спонтанных понятий детей и развитие значения слов обыденного языка Л. С. Выготский рассматривал как «один и тот же процесс».

Спонтанные понятия ребенка развиваются, по Л. С. Выготскому, как бы снизу вверх, от столкновения, взаимодействия ребенка с предметами, вещами, конкретными событиями, что приводит к их чувственному отражению в виде наглядных образов, через опосредствование, связывание этих обобщенных образов со словами обыденного языка к образованию спонтанных, житейских понятий. Таким образом, исходным пунктом формирования представлений является взаимодействие ребенка с объективным миром.

Существующий подход к пониманию термина «представления», процесса становления и развития представлений, а также роли речевой системы в этом процессе не является полным и исчерпывающим.

В языковой компетенции детей 6—7 лет находятся слова, которые не являются отражением «того или иного круга конкретных предметов». К таким словам можно отнести оценочные категории (хорошо — плохо, добро — зло, правда — ложь и т. д.), а также так назы-

ваемые абстрактные слова обыденного языка (свобода, настоящее, красота, воля, время), являющиеся одновременно и понятиями во многих философских системах.

Ребенок 6—7 лет употребляет эти слова в общении и коммуникации, следовательно, связывает с ними определенное мыслительное содержание, причем это содержание является представлением, образом чего-либо. При объяснении значения этих слов младшие школьники прибегают к аналогии и метафоре, к «объяснению посредством сведения к известному» (П. П. Блонский). Возникает странный парадокс: «абстрактные слова», слова — аналоги философских представлений — в сознании ребенка наполняются конкретно-образным содержанием. Но откуда возникает этот конкретный образ, связанный со словом обыденного языка — аналогом философского понятия? Не владея словесно-логическим, понятийным мышлением, дети пользуются абстрактными словами обыденного языка, связь которых с объективным миром, миром чувственно данного, сложна и неоднозначна. Так, красота, свобода, добро не существуют в объективном мире в виде предметов, вещей или ситуаций. Согласно господствующей схеме формирования представлений, у ребенка не может быть образа предмета, которого нет в действительности. Вместе с тем экспериментальные исследования показывают, что такой образ существует.

Спонтанное философское представление ребенка, будучи формой связи абстрактного слова обыденного языка и образа, представления, начинается не со столкновения, взаимодействия ребенка с предметами и объектами, как обычное представление, и не со словесного определения, как научное понятие, а с акта общения, коммуникации. В процессе общения взрослого и ребенка, ребенка и другого ребенка тот или иной сегмент как объективной (предметы, ситуации), так и субъективной (мысли, чувства, оценки, отношения) реальности обозначается партнером по общению абстрактным словом обыденного языка. Спорадически и спонтанно возникающие коммуникативные ситуации, где абстрактные слова обыденного языка употребляются в их сигнификативной функции, позволяют ребенку установить круг того содержания, которое он связывает с абстрактным словом обыденного языка. Употребление одного и того же слова по отношению к неконгруэнтным сегментам объективной и субъективной реальности связывает эти сегменты в сознании детей, заставляя их искать нечто общее между этими сегментами, делает возможным обобщение. В результате такого обобщения выделяется признак, по мнению ребенка характеризующий содержание абстрактного слова. Для осмысления, использования в коммуникации содержания абстрактного слова ребенок связывает выделенный признак с образом предмета или ситуации, хорошо знакомой ему, прибегает к аналогии, символизации своего опыта. Вот почему за абстрактным словом обыденного языка психологически скрывается представление, образ.

Итак, философствование существует в спонтанных формах у детей 6—7 лет, поскольку они имеют спонтанные философские представления (ДСФП).

Охарактеризовать ДСФП можно так:

1. Они складываются не в процессе усвоения системы знаний при обучении, а в практической деятельности и общении, в коммуникативных ситуациях, когда партнеры по общению используют абстрактные слова обыденного языка для обозначения какого-либо сегмента объективной и субъективной реальности.

2. В результате экспериментального изучения того мыслительного содержания, которое в сознании ребенка связано с абстрактными словами обыденного языка, мы выделили два типа ДСФП. Психологически за ДСФП первого типа стоит единичный образ того сегмента реальности, который был обозначен абстрактным словом обыденного языка в конкретной коммуникативной ситуации.

За ДСФП второго типа психологически стоит предельно возможное для ребенка обобщение всего его опыта, опыта нескольких коммуникативных ситуаций, где употреблялось одно и то же «абстрактное» слово, выделялся существенный, с точки зрения ребенка, признак, который репрезентировался с помощью другого, более знакомого образа. Этот образ

выполняет функцию символизации опыта ребенка, является образом-символом того мыслительного содержания, которое ребенок связывает с абстрактным словом обыденного языка.

3. ДСФП генерализованы родным для ребенка языком. Немецкий лингвист и философ В. Пауль писал об этом так: «...поскольку круг представлений каждого человека прикреплен к имеющимся в его распоряжении словам, постольку присущая словарю совокупность значений необходимо ориентируется на совокупность наличествующих в народе представлений, претерпевает изменения вместе с нею».

4. Обобщение, стоящее за ДСФП, не является содержательным, происходит по любому, произвольно выбранному признаку, который выступает основанием познавательной позиции ребенка.

5. ДСФП культурно-исторически обусловлены, тесно связаны как со становящимися особенностями личности ребенка, так и со спецификой общественного уклада в самом широком смысле этого слова. Именно референтная сфера субъекта, «внутренне представленная в нем социальная общность, ради которой человек совершает свою активность» (Б. Ф. Ломов), во многом определяет характер, уникальность ДСФП.

6. ДСФП монологичны и метафизичны, при обобщении того мыслительного содержания, которое связано с абстрактным словом обыденного языка, ребенок ориентируется на единственный изолированный признак, не может сформулировать более одной модели преодоления философской проблемы.

7. Внешней формой бытия ДСФП является вербальная модель — совокупность высказываний, отражающих, изображающих образ, связанный в сознании ребенка со словом — аналогом философских понятий. Методом наблюдения мы выделили вербальные конструкции, позволяющие детям решать философские проблемы, репрезентировать и развивать свои философские представления, совместно философствовать. Возрастные особенности младшего школьника (развитые символическая и семиотическая функции, наглядно-образный характер детских представлений, способность мыслить по аналогии) определяют внешнюю форму существования ДСФП. Такой формой часто являются символ — образ — философская контекстуальная метафора (ФКМ). Объективация смысла с помощью метафоры — традиционный для философии прием (к примеру, по Аристотелю, «человек — разумное животное»). Построение метафоры — творческий, продуктивный акт, происходящий без заданного объектом, теоретическим понятием образца, акт, в котором господствует не логика повторения, выведения нормативно-тождественной формы, а вечное обновление, индивидуализация этой формы. ФКМ опосредствует спонтанное течение философских представлений, познавательную деятельность детей, удерживает ее содержательные и организационные характеристики. Совокупность высказываний, поясняющих, защищающих, опровергающих базовую метафору, и конкретная ситуация общения есть контекст метафоры. В определенном контексте метафора может передавать спонтанные философские представления детей.

8. Необходимым условием возникновения философских спонтанных представлений является философская проблемная ситуация, диалог по поводу решения проблем, традиционно относимых к области философии.

9. Отдельные ДСФП не связаны единообразно, не интегрированы в целостную картину мира.

10. Философские представления, ДСФП различны, это объясняется как несовпадением референтных сфер, социального опыта, когнитивных стратегий, уровня интеллектуального развития людей, так и спецификой самой философской проблемы.

Разные допущения, аксиомы, признаки, основания, которые имеются у детей в рамках их базовых, житейских философских представлений, и есть исходный пункт для организации учебных взаимодействий — философского диалога.

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1929.
3. Библер В. С. Школа диалога культур. Основы программы. Кемерово, 1992.
4. Божович Л. И., Леонтьев А. Н., Эльконин Д. Б. Очерки психологии детей. М., 1950.
5. Блонский Л. П. Избранные психологические исследования. М., 1964.
6. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление и творчество // Вопросы психологии. 1989. № 4.
7. Венгер Л. А. Психологическая готовность и обучение детей в школе // Подготовка детей к школе в детском саду. М., 1977.
8. Выготский Л. С. Речь и мышление ребенка // Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. М., 1983.
9. Гегель Г.В. Ф. Наука логики. М., 1971.
10. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
11. Дьяченко О. М. Развитие воображения дошкольника. М., 1996.
12. Запорожец А. В. Игра и развитие ребенка: Психология и педагогика игры дошкольника. М., 1996.
13. Зеньковский В. В. Психология детства. М., 1996.
14. Иванов Вяч. Дионис и продианийство. Баку, 1923.
15. Кант И. Критика чистого разума. М., 1993.
16. Кондратьев Е. А. Философское обоснование программы «Философия для детей» // Мышление. 1996. № 2.
17. Леонтьев А. Н. Психический образ и модель в свете ленинской теории отражения // Вопросы психологии. 1970. № 2.
18. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры // Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 1. М., 1983.
19. Lipman M. Philosophy in the Classroom. Philadelphia, 1980.
20. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
21. Ломов Б. Ф. Психологические исследования общения. М., 1986.
22. Лосев А. Ф. Бытие, имя, космос. М., 1993.
23. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. М., 1974.
24. Марголис А. А. Программа «Философия для детей» // Психологическая наука образование. 1996. № 1.
25. Материалы международной конференции «Культурно-исторический подход: развитие гуманитарных наук и образование». М., 1996.
26. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995.
27. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969.

28. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М., 1994.
29. *Платон.* Собрание сочинений: В 4 т. М., 1993.
30. *Поддьяков Н. Н.* Мышление дошкольника. М., 1977.
31. *Рубинштейн С. Л.* Основы психологии. М., 1935.
32. *Рубцов В. В.* Основы социально-генетической психологии. М., 1996.
33. *Рубцов В. В., Ривина И. В.* Уровни системности в формировании учебно-познавательной деятельности // Вопросы психологии. 1985. № 2.
34. *Телегин М. В.* Образовательные цели и задачи программы «Философия для детей»: Общие способы их реализации // Мышление. 1997. № 3.
35. *Челпанов Г. И.* Учебник логики. М., 1994.
36. *Щедровицкий Г. П.* Избранные труды. М., 1995.
37. *Якиманская И. В.* Основные направления исследования образного мышления // Вопросы психологии. 1985. № 5.

К вопросу о предметной диагностике теоретического мышления детей в развивающем обучении

В. А. Гуружапов,
кандидат психологических наук

Современная практика образования, опирающаяся на идеи системы Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, остро нуждается в диагностике развития теоретического мышления учеников в процессе изучения конкретных учебных дисциплин. В частности, при курировании и экспертизе учебного процесса возникает необходимость проверить умение учеников мыслить теоретически при решении задач, связанных с освоением ими конкретного учебного материала или даже отдельной темы. Для этих целей нужны специальные диагностические методики.

В отечественной психологии в исследованиях, направленных на изучение интегрального влияния обучения на развитие мышления детей, накоплен большой опыт диагностики таких компонентов теоретического мышления, как анализ, рефлексия, планирование (Я. А. Пономарев, В. Н. Пушкин, А. З. Зак, В. Х. Магкаев, А. М. Медведев, П. Г. Нежнов и другие), системность (В. В. Рубцов, Н. И. Поливанова, И. В. Ривина), предметность и обобщенность (Г. Г. Микулина, О. В. Савельева). В основу диагностических методов, как правило, были положены задания, построенные по типу классических «задач на соображение» и неспецифичные для содержания конкретных учебных дисциплин. Испытуемым надо было различать существенные и несущественные признаки достаточно простых и распространенных в нашей культуре объектов (знаков, символов), но предъявленных в нестандартной ситуации (комбинации), а затем обобщить существенные признаки для поиска решения задачи. Это позволяло исследователям анализировать особенности мышления детей независимо от предметного содержания учебной деятельности, проводить сравнения разных типов обучения, выявлять уровни развития теоретического мышления. При этом явно или скрыто обнаруживалась положительная связь успешности решения детьми тестовых заданий с учебной деятельностью, организованной по типу квазиисследовательской. Вместе с тем прямое использование данных методов для создания предметной диагностики теоретического мышления школьников затруднено именно из-за отсутствия связи с содержанием учебной деятельности.

Мы считаем, что методы предметной диагностики теоретического мышления школьников, ориентированной на задачи практики развивающего обучения системы Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, должны в равной мере опираться как на традиции исследований мышления с использованием «задач на соображение», так на достижения в области проектирования квазиисследовательской деятельности учащихся на уроках по конкретным предметам. Для этого тестовые задания по содержанию должно быть аналогом так назы-

ваемой учебной задачи на обобщение пройденного учебного материала, а по форме — «задачами на соображение» с тонкими различиями существенных и не существенных признаков объекта.

Учебной называется такая практическая задача, которая вынуждает ученика искать общий (в идеале всеобщий) способ решения всех задач данного типа (В. В. Давыдов). Всякая задача состоит из условия и задания (цели). В учебной задаче на обобщение пройденного материала условием являются не признаки объекта, а способы его преобразования, которые ученик осваивал в учебной деятельности на уроках по определенной теме. А задание заключается в определении типа практической предметной задачи, которая допускает эти преобразования и состоит как бы из трех подзадач: 1) решения конкретной практической задачи уже освоенным способом; 2) анализа сути данного способа, в том числе в сравнении с другими способами; 3) определения границ применения данного способа. С нашей точки зрения, тестовое задание должно включать в себя все эти три подзадачи с одним важным дополнением, а именно возможность их решения должна быть проблематизирована за счет маскировки существенных признаков преобразования объекта несущественными. Характер маскировки может быть разным в зависимости от целей диагностики и условий ее проведения. Степень трудности тестовых заданий может достигаться также за счет «слипания» содержания указанных подзадач. Чем менее различимы эти подзадачи, тем более трудным является тестовое задание.

Рассмотрим возможные задания предметной диагностики теоретического мышления младших школьников на материале темы сложения многозначных чисел с переходом через разряд (программа II класса по курсу математики).

Задание 1.

а). Реши примеры:

$$\begin{array}{r} + 102 \\ \hline + 19 \end{array} \quad \begin{array}{r} + 110 \\ \hline + 11 \end{array} \quad \begin{array}{r} + 375 \\ \hline + 37 \end{array}$$

Соедини дугой примеры, похожие по способу решения.

б) Реши примеры:

$$\begin{array}{r} + 211 \\ \hline + 13 \end{array} \quad \begin{array}{r} + 205 \\ \hline + 19 \end{array} \quad \begin{array}{r} + 110 \\ \hline + 10 \end{array}$$

Соедини дугой примеры, похожие по способу решения.

в) Придумай задание из трех примеров по типу задания «а».

В задании надо различить сложение с переходом через разряд от сложения без перехода. Этот существенный признак задачи замаскирован похожестью результатов сложения. Так, в первом и во втором примерах задания «а» результат сложения одинаков, но достигается разными способами: в первом примере с переходом через разряд, а во втором без этого перехода. В третьем примере результат сложения другой, но достигается он тем же способом, что и в первом примере, т. е. с переходом через разряд. Поэтому надо объединить первый и третий примеры. Если ученик распознаёт и осознаёт тип сложения, то он правильно решит задачу.

Аналогичная ситуация в задании «б», но только два примера (первый и третий) решаются без перехода через разряд (их и надо объединить), а второй — с переходом через разряд. Задания «а» и «б» с точки зрения требований к теоретическому мышлению являются однотипными: для их правильного выполнения необходимо рефлексировать свои действия, т. е. осознавать и различать способы решения конкретных практических задач на сложение многозначных чисел.

В задании «в» следует проанализировать тип самой задачи. Это задание немного труднее предыдущих, поскольку для его выполнения необходимо перейти на более высокий уровень обобщения действий при решении конкретных примеров. Надо фактически сравнить типы заданий «а» и «б» или тип задания «а» с любыми другими заданиями, состоящими из трех примеров на сложение многозначных чисел. Тогда может появиться четкое понимание типа задания «а»: два примера на сложение с переходом через разряд и один пример без этого перехода.

Учитывая трудность заданий, мы выделяем три уровня успешности выполнения данного тестового задания. Высокий — правильно выполнены все три задания («а», «б» и «в»). Средний — правильно выполнены два задания («а» и «б»), а одно задание («в») либо не выполнено, либо выполнено неверно. Низкий — допущена ошибка в одном из заданий («а» или «б»).

Задание 2.

а) Дан пример: $20K + 13 = 22P$, где K и P — десятичные цифры, а $20K$ и $22P$ — трехзначные числа, записанные в десятичной системе счисления.

Определи, что больше: K или P .

б) Дан пример: $111 + 1K = 12P$, где K и P — десятичные числа, $1K$ — двузначное число, а $12P$ — трехзначное число, записанные в десятичной системе счисления.

Определи, что больше: K или P .

в) Придумай задание с цифрами K и P по типу примера «а». Все слагаемые должны быть трехзначными.

В этом задании также надо различить тип сложения, который замаскирован задачей на отношения между K и P . Так, в задании «а» сложение чисел осуществлено с переходом от разряда единиц к разряду десятков. Поэтому K должно быть больше P . Если ученик, прежде чем давать ответ, определит тип сложения, то он верно выполнит это задание. К этому он подготовлен заданием 1. Но его провоцирует видимая «очевидность» решения, заключенная в форме записи. Чтобы пояснить это, вместо цифр поставим точки: $\dots K + \dots = \dots P$. Получается, что якобы к K прибавили нечто и получилось P . На уроках такая ситуация обычно рассматривалась в следующем виде: $K + A = P$. Отсюда ученик может сделать вывод, что K меньше P .

Чтобы не попасться в такую ловушку, ученику надо продемонстрировать некоторую «теоретическую отстраненность» от непосредственной данности записи самой задачи. Прежде чем заниматься выяснением отношений величин K и P , он должен проанализировать сам пример на сложение и определить его тип. Это требует более теоретического по сравнению с предыдущим заданием подхода к планированию действий.

В задании 1 планирование можно назвать последовательным и пошаговым: надо выполнить известные действия, потом сравнить их между собой и по результатам сравнения определить тип задачи. Это задается самой конструкцией задания. В задании 2 невозможно сразу предпринять какие-либо адекватные практические действия. Следует предварительно

сориентироваться в типе задачи, т. е. сначала проанализировать условие задачи в более широком контексте. Аналогично необходимо поступить и в задании «б».

Насколько осознанно действовал ученик при выполнении заданий «а» и «б», может проявиться и при выполнении задания «в». Ведь для того, чтобы верно составить задание по типу примера «а», ему надо сравнить задания «а» и «б» по способу решения.

Мы выделяем три уровня успешности решения этого тестового задания Высокий — правильно выполнены все три задания («а», «б» и «в»). Средний — правильно выполнены два задания («а» и «б»), но ошибочно (по существу) выполнено одно задание («в»). Низкий — не верно выполнено одно из заданий («а» или «б») (как правило, ученики ошибаются в задании «а»).

Задание 3.

Дан пример на сложение трехзначных чисел, записанных в десятичной системе счисления:

$$\begin{array}{r} + \quad \dots \\ \dots K \\ \hline \dots P \end{array}$$

- а) Поставь вместо точек такие цифры, чтобы было $K > P$ на 3.
- б) Определи, при каких значениях цифры K это возможно.

Данное задание, по сравнению с двумя предыдущими, в наибольшей степени представляет собой задачу квазиисследовательского характера. Для ее решения ученик в значительной мере подготовлен заданиями 1 и 2. Но теперь он вынужден иначе планировать свои действия. Фактически ему надо сначала переформулировать задачу в более общем виде, задумавшись для этого, при каких условиях K будет больше P . Определив, что это возможно только в том случае, если сложение будет с переходом через разряд, он опять вынужден поставить более общий вопрос: что, вообще, определяет количественные отношения K и P ? В данном примере это определяется количеством единиц в первом слагаемом, т. е. значением последней цифры. Не поставив соответствующих вопросов и не ответив на них, ученик не может целенаправленно заняться даже простым подбором цифр. И только потом он может решать собственно задачу «а», а затем и «б».

В этом задании самая высокая, по сравнению с предыдущими, степень «слипания» подзадач. Тем самым маскируется все тот же способ сложения с переходом через разряд. Если ученик способен удерживать идею сложения многозначных чисел, связанную с наполнением и переполнением разряда, то он выполнит данное тестовое задание.

Мы определяем следующие три уровня успешности выполнения данного тестового задания. Высокий — правильно подобраны цифры и указаны не менее двух возможных значений K (как правило, если ученик находит два значения, то он дает и все остальные возможные значения). Средний — правильно подобраны цифры, но не указаны возможные значения K или дано только одно такое значение. Низкий — задание не выполнено или цифры подобраны неверно (практически это бывает в том случае, когда ученик ставит цифры наугад).

Предварительные проверки показали, что такого рода задания вполне могут быть использованы как при индивидуальном, так и при групповом обследовании учащихся. Степень трудности заданий для учеников, обучающихся математике по программе В. В. Давыдова, С. Ф. Горбова, Г. Г. Микулиной, О. В. Савельевой, равномерно нарастает от первого к третьему. Поэтому для целей предметной диагностики теоретического мышления учеников задания удобно использовать вместе — как одну батарею диагностических методов.

Успешность выполнения заданий отдельными учениками согласуется с данными наблюдений за их действиями на уроках.

При анализе результатов выполнения таких заданий при групповом обследовании трудно выделить в чистом виде отдельные компоненты теоретического мышления. Но зато в целом данные могут показывать, насколько структура учебной деятельности как выражение теоретического отношения к изучаемому курсу приобрела устойчивые формы понимания сути данного предметного материала.

Дело за планомерной работой по созданию тестовых заданий по наиболее важным темам учебных курсов, проверкой их на валидность, надежность и определением нормативов. Это не исключает, а, наоборот, предполагает дальнейшую теоретическую работу над принципами и методами предметной диагностики теоретического мышления школьников в системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова.