

# Психологические критерии развития в образовании: дилемма номотетического и идиографического

Г. Бреслав

Доклад на конференции «Педагогика развития: инициатива, самостоятельность, ответственность»  
26-28 апреля 2012 г. в г. Красноярске

“No man is an island, entire of itself. Every man is a piece of the continent, a part of the main” John Donne (1624)

Еще в советской педагогике различали значение понятия *образование* в узком смысле - как искусственный процесс целенаправленной социализации в специально для этого созданных условиях, и *образование* в широком смысле - как естественный процесс социализации, т.е. как этот процесс складывается под влиянием специально неорганизованной окружающей среды, спонтанно и как бы естественно. Понятно, что, также как и в других случаях такого различения, эта дихотомия процессов образования искусственное/естественное носит достаточно условный характер.

Ядром образования в первом значении является процесс обучения, эффективность которого, в свою очередь, определялась в педагогике по степени овладения учащимся соответствующими знаниями, умениями и навыками (*зунами*). Психологи же чаще рассматривали главный продукт этого процесса как способности, которые и проявляются в том насколько быстро и эффективно происходит появление *зунов*.

## **Зона ближайшего развития: Ресурс развития или манипуляции**

В соответствии с разделением способностей и склонностей на *актуальные* и *потенциальные* у Штерна (1921/1998), Выготский различил два показателя процесса развития: *актуальный уровень развития (АУР)* – уже созревшие способности что-либо делать, воспринимать или понимать самостоятельно и *зону ближайшего развития (ЗБР)* – только созревающие способности (Выготский, 1984). Соответственно, по его мнению, и диагностика должна была строиться по-разному. Оставляя пока эти различия в диагностике, обратимся к стихийному образованию.

Что, например, родители, родственники или друзья считают показателем успешного воспитания и образования? Чаще всего достижения описываются в

терминах социальных достижений – отметки в школе, игра на музыкальных инструментах, успехи в спорте и т.п. Однако, нетрудно понять, что эти достижения представляют ничто иное как оценочную характеристику зунов или способностей, которые в бытовой сфере не нуждаются в какой-либо объективной проверке.

Тем самым вопрос критериев развития сводится, в значительной степени, к диагностике АУР и ЗБР. В советский период, благодаря неоднозначной интерпретации идей Выготского, сложилась представление о приоритете ЗБР по сравнению со второстепенной ролью АУР. И это при том, что для диагностики АУР можно было использовать множество хорошо разработанных методик, а методики по диагностике ЗБР до сих пор остаются достаточно редкими (Иванова, 1976). Более того, понятие ЗБР вошло в золотой фонд мировой психологии образования и стало знаковой меткой прогрессивных подходов в образовании (Bodrova & Leong, 1996; Moll, 1990). Попробуем разобраться с перспективой использования этого понятия именно в контексте его необходимой операционализации.

Безусловным преимуществом ЗБР, с точки зрения социального конструктивизма и социо-культурного подхода, по сравнению с функционально близким понятием *сензитивный период*, является его более выраженная социальная природа. Хотя ни Выготский, ни его последователи не отрекались от генетических предрасположенностей, однако акцент был перенесен на социальное взаимодействие, в результате которого только и происходит переход от потенциальных задатков к реальным способностям решать какие-то социально значимые задачи. Кажется очевидным, что именно ЗБР является основой личностного роста и развития способностей, что, например, может обеспечить успех не только познавательных программ, но и программ по развитию самооценки и уверенности в себе.

Однако, с не меньшим успехом ЗБР может использоваться и для манипуляции людьми. Идейные вдохновители и реальные организаторы еврейских погромов в средневековой Европе и России 19-начала 20 века хорошо знали и успешно использовали ненависть низших слоев общества к евреям-владельцам питейных заведений и евреям-ростовщикам. Вообще, подавляющее число случаев коллективного насилия и описанные учеными конца 19-начала 20 века явления деструктивного поведения толпы (Лебон, 1998; Тард, 1998) легко интерпретировать в контексте понятия ЗБР. У человека, участвующего в этих коллективных действиях, уже должна начать созревать такая склонность к насилию; призыв к насилию должен попасть на благодатную почву, т.е. в соответствующую ЗБР. Человек также должен испытывать известную враждебность или ненависть к потенциальным объектам насилия и быть

склонным к их дегуманизации и деперсонализации (Бреслав, 2011). В то же время, вряд ли такое использование зоны ближайшего развития ведет к обогащению личности и развитию способностей. Тем самым, можно говорить не только о социально вредном содержании ЗБР, но и вредных устремлениях того, кто эти ЗБР использует. Например, использование привлекательных для потенциальных потребителей клипов в рекламе алкоголя и сигарет, или в политической рекламе тоже оказывается весьма эффективным в случае попадания в ЗБР.

Как тогда отличить полезное от вредного использования ЗБР? Можно ли сказать, что педагог в школе, убеждающий ребенка сообщать ему о случаях «плохого поведения» школьников, развивает конструктивные способности ребенка по коммуникации с взрослым? Что можно использовать в качестве критерия конструктивности? Конечно, несколько легче ответить на вопрос о критериях вредности или деструктивности.

Как известно, в юриспруденции, кроме собственно противоправного поведения под уголовную квалификацию попадают и косвенные действия, способствующие преступлению, а также отсутствие адекватных действий, позволяющих предотвратить трагические последствия. Например, недавний случай проплывания мимо тонущего парохода на Волге двух других кораблей вполне можно квалифицировать, по крайней мере, для их капитанов, как уголовное преступление, что и было сделано. Еще более важным для психологии можно считать понятие *преступного намерения*. В военизированных лагерях в Пакистане, Ливане и палестинских территориях для детей – будущих шахидов очень успешно используют целый ряд интересов и ЗБР этих детей. Независимо от того, станут ли эти выросшие дети террористами-шахидами или нет, можно уже сами намерения организаторов и педагогов этих лагерей квалифицировать как несомненно вредные, с точки зрения современного гуманизма.

Понятно, что диагностировать результаты педагогических действий легче, чем намерения, тем более, что, за редким исключением, и учителя и родители описывают свои педагогические намерения как исключительно полезные. В соответствии с разделением Выготского, можно говорить о традиционной индивидуальной диагностике АУР, которая может осуществляться как стандартизированными тестами, так и с помощью экспертной оценки процессов или продуктов деятельности.

Тесты, естественно, дают более объективные результаты на основании ограниченного круга достаточно ясно описанных, объективных критериев, в то время как экспертные оценки носят более субъективный характер и опираются на неограниченный круг далеко не всегда ясных критериев. При этом, диагностика АУР

может и должна обладать известной унификацией как процедуры, так и критериев оценки поведения и сознания, т.е. носить явно выраженный номотетический характер, обеспечивающий прямое сравнение уровня развития разных участников. Это, однако, совсем в другой степени относится к ЗБР, которая носит принципиально интерактивный характер и оценивается по степени легкости использования помощи другого человека (Vodrova & Leong, 2007).

При диагностике ЗБР мы сталкиваемся с техническими трудностями, в частности, далеко не всегда решаемые ребенком задачи могут быть разделены на ряд равноценных или равномерно усложняющихся этапов решения (Иванова, 1976). Однако, еще более сложной оказывается проблема непрерывности ЗБР, отмеченная А.А. Пузыреем (1986). Психологи, активно использующие ЗБР в диагностике, называют это *динамической диагностикой*, имея ввиду индивидуально варьируемую последовательность постепенно усложняющихся задач (Vodrova & Leong, 2007; Feuerstein, Feuerstein & Gross, 1997; Kozulin & Garb, 2002). Добиваясь успешного решения задачи ребенком, с помощью известного числа подсказок или примеров, мы, одновременно с диагностикой ЗБР, сложившейся к началу решения данной задачи, способствуем формированию новой ЗБР, для диагностики которой нужны уже другие задачи. Тем самым, ЗБР можно интерпретировать скорее как идиографическое понятие, которое предполагает возможность изучения индивидуальных случаев с последующим сравнением.

Это вовсе не означает отсутствие возможностей объективного познания, ибо изучение индивидуального случая безусловно должно опираться на общие закономерности и нормы психического развития, полученные в номотетических исследованиях (Бреслав, 2010), однако, вносит известные ограничения. Сравнение, даже при использовании стандартизированных задач, например, при усвоении математики, должно учитывать и различную индивидуальную скорость усвоения и развития способностей, а также роль учителя в этом процессе.

В отношении диагностики ЗБР методологическая сложность заключается также в том, что ЗБР не может считаться чем-то вроде личностной черты, а носит принципиально интерактивный характер. Хороший учитель может использовать ЗБР ученика, потому как ученик ему доверяет и хочет с ним взаимодействовать, т.е. хочет получить от учителя хорошую оценку своих действий. В известном смысле, также как и в отношении феномена привязанности к матери, когнитивная сензитивность ребенка носит достаточно избирательный характер.

Многих взрослых ребенок в начальной школе «в упор» не видит и не слышит, в то время как чувствительность к словам и действиям учительницы может значительно превосходить чувствительность к родителям и другим членам семьи. Именно с такого рода избирательной чувствительностью связаны многочисленные жалобы родителей на то, что все их воспитательные усилия пропадают втуне. Понятно, что начало школьного обучения неизбежно ведет к известному снижению у ребенка внимания к членам семьи, однако, степень потери ребенком чувствительности к воздействиям членов семьи зависит от самих членов и характера их взаимодействия. Известно, что теплые и принимающие родительские отношения, наряду с последовательным контролем, дают положительный эффект и в этом возрасте (Baumrind, 1989).

Могут ли члены семьи использовать ЗБР ребенка? Конечно, могут и чаще всего это реально и происходит, причем иногда вполне сознательно со стороны родителей. Например, это относится почти ко всем случаям ранних занятий спортом или музыкой в дошкольном возрасте, когда родители не только являют ребенку примеры для подражания, помогают делать первые шаги и подсказывают правильные движения, но и положительно подкрепляют первые успехи ребенка на этом пути. Понятно, что и такое использование ЗБР может оцениваться по-разному. Профессиональный спорт, как известно, ведет к значительной специализации не только тела, но и психики. А в жизни побеждает далеко не всегда тот, кто приходит первым, и многие победы, особенно в семейных взаимоотношениях, очень скоро оборачиваются значительными потерями.

Можно ли при этом говорить, что использование ЗБР для превращения ребенка в профессионального спортсмена, вредит общему психическому развитию? Любая ранняя специализация, а многие виды спорта это требуют, ограничивает возможности развития непрофильных способностей. Однако, впоследствии та или иная специализация способностей, в зависимости от вида трудовой деятельности или образа жизни, неизбежно происходит почти у всех. В то же время, известно, что для детей с синдромом нарушения внимания, для которых характерна повышенная склонность к риску, приобщение к боевому или техническому виду спорта может оказаться панацеей от всех школьных и домашних проблем и открыть дорогу к общественному признанию. Можно ли при принятии решения родителями или профессиональными консультантами опираться лишь на отдельные прецеденты или возможна опора и на более общие закономерности?

Здесь мы должны вернуться к дилемме номотетического и идиографического, наиболее отчетливо поставленную сто лет назад Вильямом Штерном. «Идиографический подход, который занимается не общим, а особенным, историческим, равноправно противостоит номотетическому. Выбор того или другого метода не связан с разделением

наук на естественные и гуманитарные; скорее в каждой науке есть области, исследования которых требуют постановки вопросов как номотетического, так и идиографического характера» (Штерн, 1998, с.13). Тем не менее, согласно Штерну, идиографический подход, чаще всего, предшествует номотетическому. Сначала создаются индивидуальные психогаммы, а затем эти психогаммы складываются и после количественной обработки позволяют сделать обобщенные выводы: «...поскольку сравнение большого числа точно психографически описанных индивидов дает самый лучший материал для исследований вариаций, корреляций, типов и др.» (Там же). Последовательность, однако, не является абсолютной, ибо психогаммы построены по единой схеме.

Тем самым логика научного исследования в психологии строится от качественного описания отдельных индивидуальных случаев к их обобщению с помощью количественного анализа. От прецедентов к созданию единой модели и далее – к выявлению закономерностей на основе статистического обоснования. Это не значит, что науки, претендующие на право считаться точными, отказываются от герменевтики. Просто герменевтика здесь оказывается подчиненной достаточно точно определенным фактам. Теории, не опирающиеся на достаточный объем эмпирических данных, уже не могут считаться научными, что вовсе не исключает дедуктивный процесс в научном исследовании. Обычно, в конкретных исследованиях проверяется не теория в целом, а лишь отдельные следствия, выводимые из этой теории дедуктивным способом.

В практике, в том числе и педагогической, логика движения обратная – от общих задач и закономерностей – к их приложению для разработки рекомендаций конкретным людям, которые, обладая всем набором психических свойств и способностей, отличаются их неповторимым сочетанием. Тем самым любой процесс внедрения психологических знаний носит в известной степени идиографический характер, ибо требует учета вполне конкретных и уникальных обстоятельств жизни данного человека. В частности, внесение коррекции в учебную деятельность отстающего школьника должно обязательно учитывать его семейный контекст, физическое состояние и многие другие факторы, которые могут прямо или косвенно влиять на учебную деятельность и на особенности как АУР, так и ЗБР. Все эти факторы надо учитывать и при интерпретации результатов диагностики АУР. Так, для многих психологических переменных (моральные эмоции, чувства, самооценка, субъективное благополучие, толерантность, локус контроля и др.) учет материального положения участников может иметь существенное значение при анализе полученных данных.

Понятно, что также как и в анализе эмпирических данных, где качественный анализ не может быть отделен от количественного, проведение номотетического

исследования вовсе не исключает анализ отдельных случаев. В частности, это может относиться к исключению из анализируемой выборки участников тех, кто формально подошел к выполнению задания и отмечал (в случае опроса) все ответы только в одной и той же позиции (в одном столбце). Или мы исключаем некоторые индивидуальные результаты, весьма отличные от результатов остальных участников, подозревая невнимательность этих участников при выполнении тестов и желая все-таки использовать среднее, а не медиану для последующей статистической обработки (Бреслав, 2010).

Очень часто в хороших школах особый акцент ставится на развитие креативности учащихся как в познавательной, так и в социальной сфере. Хотя эта тема далеко не новая, прогресс в изучении и стимулировании креативности у учащихся весьма невелик. Конечно, в изучении креативности существуют методики – специализированные, как тест Е. Торренса, или неспециализированные, как проективные методики Роршаха, Вартегга, пиктограмма Лурии и др. Однако, все они страдают отсутствием психометрических данных, позволяющих говорить о том, что собственно при этом диагностируется. Например, в издании теста Торренса Имотона приведенные примеры оценки креативности по многим пунктам вызывают недоумение. Т.е. здесь, также как и в проективных методиках, все основано на субъективной интерпретации результатов. Оценка степени креативности при этом зависит лишь от навыков и представлений интерпретатора, которые, естественно, всегда ограничены. Еще больше трудностей возникает в стимулировании творческих способностей.

Причин такого положения много, но главная из них явно носит методологический характер. Любое обучение носит характер воспроизведения – «делай как я», «понимай как я», «оценивай как я». Учительские оценки прямо отражают «вписывание» ученика в предложенные ему идеи, эталоны и правила. И это, за редким исключением, относится ко всем этапам и уровням образования. Лишь изредка появляются педагоги, которые высоко оценивают нечто непохожее на то, что и как делают они сами. Однако, и они понимают, что творчеству трудно научить, хотя обучение в системе ТРИЗ претендует, в известной мере, именно на это (Альтшуллер, 1979). В ТРИЗ основой творчества стал общий алгоритм изобретения, который стимулирует изменение видения проблемной ситуации и подходов в решении изобретательской задачи (Меерович, Шачина, 2002). При этом техническое творчество обладает более ясными критериями оценки достижений по сравнению с другими сферами творчества.

В то же время очевидно, что творческие способности не могут быть предметом номотетической диагностики, ибо одна и та же задача будет обладать разной степенью новизны для разных участников, что ставит под вопрос возможность выработки

унифицированной системы критериев, необходимой для традиционного, номотетического исследования. Скорее всего, приоритет здесь должен отдаваться изучению отдельных случаев, которые затем могут обобщаться, как это произошло при разработке ТРИЗ.

В последние десятилетия 20 века и в начале 21 века в системе образования экономически наиболее развитых стран появляется все больше программ и учебных предметов, направленных не столько на развитие познавательных способностей и умений, сколько на развитие социальных и эмоциональных способностей – на развитие эмпатии, склонности и способности эффективно сотрудничать, социально полезных форм самовыражения и т.п. Это относится, например, ко всем программам кооперативного обучения, где оценка командной работы происходит на основе способности любого члена конкретной группы дать отчет классу о проделанной работе, при том, что в состав такой группы целенаправленно распределяются, обычно, учащиеся с очень разным уровнем интеллектуальных способностей (Hertz-Lazarovitz, 1995).

Однако, это не отменяет и традиционного тестирования, которое дает более ясные и объективные критерии для оценки эффективности педагогической деятельности. Более того, при всей гуманистической важности развития именно просоциальных способностей, в обществе с рыночной экономикой во главе угла стоит все-таки конкуренция, а не кооперация. Еще более трудно говорить о внедрении таких программ на постсоветском пространстве, где реальность оставляет слишком мало места просоциальной и по-настоящему кооперативной деятельности. Это вовсе не значит, что дефицит кооперативной деятельности, приводит к более интенсивному развитию индивидуальной инициативы и самостоятельности. Скорее, опыт американской школы указывает на то, что развитие кооперативных навыков оставляет вполне достаточное место для развития личной инициативы, предприимчивости и самостоятельности.

Это относится и к диагностике развития таких личностных черт как сознательность или ответственность. Как известно, эта черта является одной из базовых в пятифакторном тесте личности, наиболее популярном в современной психологии личности (Costa & McCrae, 1992). Эта черта включает как стремление к последовательному выполнению своих обязанностей, так и самодисциплину, т.е. стремление закончить выполняемое дело, независимо от усталости или помех в деятельности. При этом, конечно, и формирование и проявление этой черты обусловлено многочисленными социальными факторами, которые могут, как способствовать, так и тормозить это развитие.

В России и Советском Союзе индивидуальная инициатива долгое время была для подавляющего большинства населения наказуема и хотя ответственность декларировалась, однако, в условиях монархически-олигархической системы власти,



реально для народа была предусмотрена лишь в виде уголовного наказания и принудительного труда. В результате сталинской внутренней политики можно говорить, что у значительной части советской интеллигенции появился так называемый *прожесктерский нигилизм*.

Последний включает в себя: а) вполне произвольное построение желаемого будущего, прошлого или настоящего, как правило, деструктивным путем, т.е. не столько проектируя новое или анализируя старое, сколько отрицая существующее или избегая его; б) снятие с себя ответственности за происходящее, в условиях отсутствия возможностей для личной инициативы и принятия собственных решений; в) «пофигизм» как фаталистическое убеждение в неизбежности происходящего и объяснение собственной пассивности и безответственности объективными обстоятельствами (Бреслав, 2009).

Впрочем, данные недавнего массового обследования россиян, с использованием пятифакторного теста, не обнаружили каких-либо значительных различий в сравнении с данными по другим странам (Allik, et al., 2009), что говорит о том, что базовые психологические черты в сходных популяциях в разных странах похожи.

### **Заключение**

По-видимому, использование зоны ближайшего развития в образовании не может рассматриваться как безусловная ценность и ставиться во главу угла диагностики психического развития. Констатация «развивающего» эффекта обучения должна учитывать социальный контекст развиваемых учащихся, т.е. должна сочетать выявление общих закономерностей психического развития и учитывать реальные, а не абстрактные нормы. При диагностике процессов психического развития в образовании предмет культивации, конструктивность и гуманность намерений педагога необходимо учитывать наряду с эффективностью самого педагогического воздействия. Скорее всего, как мы видели выше, идиографический и номотетический подходы должны не противопоставляться, а взаимно дополнять друг друга.

### **Литература**

- Альтшуллер, Г. С. (1979). Творчество как точная наука. М.: Советское радио.
- Бреслав, Г. М. (2009). Психология и власть: «Новый человек» в советской психологии - взгляд из XXI века. *Communicator*, 3/4, 152-162.
- Бреслав, Г. М. (2010). Основы психологического исследования. М.: Смысл-Академия.

- Бреслав, Г. М. (2011). Ненависть как предмет психологического исследования. Вопросы психологии, 2, 138-148.
- Выготский, Л.С. (1984). Собрание сочинений в 6-ти томах. Т.4. М.: Педагогика.
- Иванова, А. Я. (1976). Обучаемость как принцип оценки умственного развития у детей. М.: Изд. МГУ.
- Лебон, Г. (1998). Психология толп. В кн. Психология толп (с.15-256). М.: Институт психологии РАН.
- Меерович, М.И., Шрагина, Л.И. (2002). Технология творческого мышления. Минск: Харвест.
- Пузырей, А. А. (1986). Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. М.: Изд. МГУ.
- Тард, Г. (1998). Мнение и толпа. В кн. Психология толп (с. 257-408). М.: Институт психологии РАН.
- Штерн, В. (1921/1998). Дифференциальная психология и ее методические основы. М.: Наука.
- Allik, J., et al. (2009). Personality Traits of Russians from the Observer's Perspective. *European Journal of Personality*, 23: 567–588.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (1996). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. 2<sup>nd</sup> Ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Costa, Paul T. Jr. & McCrae, Robert R. (1992).
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. & Gross, S. (1997). The learning potential assessment device. In D. P. Flanagan, J.L. Genshaft, & P. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment theory, tests, and issues* (pp.297-313). New York: Guilford Press.
- Hertz-Lazarovitz, R. (1995). Understanding Interactive Behaviours: Looking at Six Mirrors of the Classroom. In: R. Hertz-Lazarovitz & N.Miller (eds.) *Interaction in cooperative groups*. N.Y.: Cambridge University Press, pp.71-98.
- Kozulin, A. & Garb, F. (2002). Dynamic assessment of EFL text comprehension. *School Psychology International*, 23 (1), 112-127.
- Moll, L.C. (Ed.), (1990). *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of socio-historical psychology*. New York, NY: Cambridge University Press.

