Психология и педагогика

Учебник для вузов

Под редакцией
заслуженного деятеля науки Российской Федерации,
члена–корреспондента РАО,
доктора педагогических наук, профессора
П. И. Пидкасистого

МОСКВА • ЮРАЙТ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ • 2010

УДК 3
ББК 88+74.00я73
П86

***Авторы*:**

Вульфов Б. З. — гл. 1; 2 (§ 2.2—2.4); 3 (в соавторстве с Н. П. Фетискиным); 5 (§ 5.1, 5.3); 6;

Иванов В. Д. — гл. 2 (§ 2.1); 4 (§ 4.1); 5 (§ 5.2); 16—19; 21—22; приложения; гл. 15; 20; 23 (в соавторстве с Н. П. Фетискиным);

Куканова Е. В. — гл. 13;

Пидкасистый П. И. — гл. 9—12 (§ 10.2 — Н. П. Фетискин); 14;

Фетискин Н. П. — гл. 3 (в в соавторстве с Б. З. Вульфом); 4 (§ 4.2—4.6); 7—8; § 10.2; гл. 15; 20; 23 (в соавторстве с В. Д. Ивановым).

***Рецензенты*:**

Синягин Ю. В. — доктор психологических наук, директор центра планирования и прогнозирования карьеры Российской академии государственной службы при Президенте РФ;

Меняев А. Ф. — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Московского государственного областного университета, академик Академии педагогических и социальных наук.

Психология и педагогика : учебник для вузов / под ред. П. И. Пидкасистого. — М. : Издательство Юрайт ; Высшее образование, 2010. — 714 с. — (Основы наук).

П86

ISBN 978-5-9916-0194-8 (Издательство Юрайт)
ISBN 978-5-9692-0560-4 (Высшее образование)

Настоящий учебник представляет собой интегративный курс по дисциплине «Психология и педагогика» для студентов высших учебных заведений, обучающихся по непедагогическим специальностям: юристов, экономистов, социологов, инженеров, врачей и др. Авторы стремились в ясной и доступной форме рассказать об основных проблемах психолого-педагогической теории и практики и путях их решения, об образовательных системах и методах управления ими, о средствах обучения, воспитания и самообразования. Учебник написан в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта последнего поколения. Содержит перечень вопросов и заданий для самостоятельной работы и самоконтроля; примерной тематики рефератов, курсовых работ; словарь терминов и понятий, используемых в изложении курса.

Для студентов высших учебных заведений непедагогических специальностей, аспирантов, преподавателей, а также для студентов, изучающих дисциплины «Психология управления», «Управление персоналом».

УДК 3
ББК 88+74.00я73

ISBN 978-5-9916-0194-8
(Издательство Юрайт)
ISBN 978-5-9692-0560-4
(Высшее образование)

© Коллектив авторов, 2010
© ООО «Высшее образование», 2010

Оглавление

Предисловие 9
Глава 1. Человекообразование 13
1.1. Социальное воспроизводство поколений 14
1.2. Человек: самоцель и самоценность 16
1.3. Созидание человеком образа мира в себе самом 19
1.4. Гуманизм: вера в возможности человека и в реальность их раскрытия 22
1.5. Человек: взгляд с психолого-педагогической и профессиональной точек зрения 26
Вопросы и задания для самоконтроля 32
Литература 33
Глава 2. Необходимость изучения педагогики и психологии: в поисках смысла 34
2.1. Источники и способы приобретения психологических и педагогических знаний и умений 34
2.2. Взаимосвязь педагогики и психологии 39
2.3. Психолого-педагогическое совершенствование специалиста как условие его профессионального и личностного роста 42
Вопросы и задания для самоконтроля *47*
Литература *48*
Глава 3. Педагогика и психология в системе наук и в обыденных представлениях 49
3.1. Житейские и научные представления о психологических и педагогических явлениях и процессах 49
3.2. Предмет психологии, ее структура и мест в системе наук 54
3.3. Объект и предмет педагогики, ее отрасли и взаимосвязь с другими науками 66
3.4. Основные категории педагогики и психологии 78
3.5. Методы психологического и педагогического исследования 86
Вопросы и задания для самоконтроля *93*
Литература *94*
Глава 4. Психология и педагогика развития 95
4.1. Диалектика развития: противоречия и их разрешение 95
4.2. Развитие психики в процессе филогенеза и онтогенеза 100
4.3. Мозг и психика 109

4.4. Развитие как реализация имманентных свойств человека ... 119
4.5. Роль деятельности в развитии личности ... 128
4.6. Взаимосвязь обучения и развития ... 140
Вопросы и задания для самоконтроля ... 145
Литература ... 145

Глава 5. Образование как социокультурный феномен ... 147
5.1. Образование как условие сохранения цивилизации и развития человечества ... 147
5.2. Философские проблемы образования ... 153
5.3. Образование в судьбе человека ... 158
Вопросы и задания для самоконтроля ... 162
Литература ... 162

Глава 6. Образование как педагогический процесс ... 163
6.1. Сущность и основные компоненты педагогического процесса ... 163
6.2. Образование как единство обучения, воспитания и развития ... 168
6.3. Образование и самообразование: взаимосвязь и непрерывность ... 179
Вопросы и задания для самоконтроля ... 184
Литература ... 185

Глава 7. Психологические основы человеческой деятельности ... 186
7.1. Потребности и мотивы деятельности ... 186
7.2. Психология учебной деятельности ... 197
7.3. Психолого-педагогические особенности профессиональной деятельности ... 207
7.4. Межличностные и межгрупповые отношения и взаимодействия ... 218
Вопросы и задания для самоконтроля ... 227
Литература ... 227

Глава 8. Познавательные возможности человеческой психики ... 229
8.1. Ощущение и восприятие как первооснова познания мира ... 229
8.2. Память как инструмент овладения знаниями, умениями и навыками ... 237
8.3. Воображение и психология творческого процесса ... 244
8.4. Мышление как обобщенное и опосредованное познание ... 252
8.5. Мышление и речь ... 259
8.6. Мышление как основание интеллекта и творчества профессионала ... 267
8.7. Психолого-педагогическая специфика развития познавательных процессов в зрелом возрасте ... 275
Вопросы и задания для самоконтроля ... 282
Литература ... 283

Глава 9. Дидактика как педагогическая теория обучения..... 284
9.1. Общее понятие о дидактике 284
9.2. Объект и предмет дидактики 287
9.3. Задачи и функции дидактики, ее понятийный состав 292
Вопросы и задания для самоконтроля 295
Литература 295

Глава 10. Процесс обучения как целостная система 296
10.1. Понятие и сущность обучения 296
10.2. Психологические теории обучения 304
10.3. Характеристика процесса обучения как целостной системы 316
10.4. Цикличность процесса обучения 319
10.5. Функции обучения 327
10.6. Сущностная характеристика и структура деятельности преподавателя 332
10.7. Учение как познавательная деятельность обучающихся в целостном процессе обучения 341
10.8. Взаимодействие преподавателя и обучающегося в различных моделях обучения 349
Вопросы и задания для самоконтроля 372
Литература 373

Глава 11. Закономерности и принципы обучения 374
11.1. Понятие закона, закономерности и принципа обучения 374
11.2. Характеристика законов и закономерностей обучения 378
11.3. Принципы обучения как основной ориентир в преподавательской деятельности 382
Вопросы и задания для самоконтроля 391
Литература 391

Глава 12. Методы и формы организации учебной деятельности обучающихся 393
12.1. Понятие и сущность метода и приема обучения 393
12.2. Классификация методов обучения 396
12.3. Общие формы организации учебной деятельности обучающихся 412
12.4. Технология организации учебной деятельности обучающихся 418
Вопросы и задания для самоконтроля 426
Литература 426

Глава 13. Дидактические основы использования средств обучения в профессиональной подготовке будущих специалистов 428
13.1. Понятие о средствах обучения и их классификация 428
13.2. Основные виды технических средств обучения и их характеристика 442
Вопросы и задания для самоконтроля 450
Литература 451

Глава 14. Педагогический контроль и оценка качества образования 452
14.1. Понятие качества образования 452
14.2. Способы оценки результатов качества образования 457
14.3. Содержание, формы, методы и виды контроля качества образования 467
Вопросы и задания для самоконтроля 475
Литература 475
Глава 15. Личность и ее нравственное становление 477
15.1. Индивид, личность, индивидуальность 477
15.2. Индивидуально-психологические особенности личности и свойства психики 487
15.3. Общечеловеческая нравственность как основа становления личности 500
15.4. Нравственное воспитание в различные возрастные периоды 506
15.5. Смысл жизни личности 510
15.6. Смысл жизни, самоактуализация и профессиональное самоопределение специалиста 518
Вопросы и задания для самоконтроля 526
Литература 527
Глава 16. Воспитание в педагогическом процессе 528
16.1. Воспитание как общественное явление 528
16.2. Психическая регуляция поведения и воспитание 530
16.3. Общие закономерности и принципы воспитания 533
16.4. Формирование личности специалиста в воспитательном процессе 538
16.5. Содержание воспитания и самовоспитания в педагогическом процессе 541
16.6. Система методов воспитания профессионала 548
16.7. Критерии оценки результата воспитательного процесса 552
Вопросы и задания для самоконтроля 554
Литература 555
Глава 17. Трудовой коллектив как воспитательная система 556
17.1. Системный подход в педагогической теории и практике 556
17.2. Гуманизация системы воспитания: реалии и перспективы 558
17.3. Межличностные отношения в системе факторов профессиональной успешности 561
17.4. Воспитательный потенциал трудового коллектива 565
17.5. Руководитель и подчиненный 569
Вопросы и задания для самоконтроля 576
Литература 577
Глава 18. Основы коммуникативной культуры 578
18.1. Педагогическая коммуникация 578

18.2. Специалист: личность и профессия 584
18.3. Коммуникативная культура профессионала 587
Вопросы и задания для самоконтроля 590
Литература 590

Глава 19. Педагогические технологии воспитания 591
19.1. Педагогическая технология как элемент профессионального мастерства специалиста-руководителя 591
19.2. Профессиональное взаимодействие людей: педагогические умения и навыки 597
Вопросы и задания для самоконтроля 602
Литература 602

Глава 20. Психология и педагогика повседневной жизни 603
20.1. Соотношение дальних и ближних целей в обыденной жизни 603
20.2. Психологические причины тревожности и способы ее преодоления 606
20.3. Стресс и способы совладающего поведения 615
20.4. Психосексуальная идентичность и половое воспитание 625
20.5. Профессиональное самоопределение и трудовое воспитание 632
Вопросы и задания для самоконтроля 636
Литература 636

Глава 21. Педагогика и психология семьи 637
21.1. Семья как первичная ячейка общества и социокультурная сфера человека 637
21.2. Психолого-педагогическая культура семьи 641
21.3. Традиции народной педагогики в семейном воспитании 648
21.4. Организация педагогической помощи семье. Профилактика родительских девиаций 653
Вопросы и задания для самоконтроля 655
Литература 655

Глава 22. Управление образовательными системами 657
22.1. Образовательная политика России 657
22.2. Система образовательных учреждений 661
22.3. Система государственного лицензирования и государственной аккредитации образовательных учреждений 665
22.4. Оценка и планирование качества образования. Показатели оценки деятельности вуза 667
Вопросы и задания для самоконтроля 671
Литература 671

Глава 23. Профессия, смысл жизни и судьба 673
23.1. Судьба и смысл жизни 673
23.2. Индивидуальный стиль профессиональной деятельности специалиста 675

23.3. Профессиональные деформации и психическое выгорание в деятельности специалиста ... 683
23.4. Смысл жизни и профессиональное творчество ... 695
23.5. Психология счастья ... 697
Вопросы и задания для самоконтроля ... 700
Литература ... 701
Приложения ... 702
Контрольные вопросы и задания по курсу ... 702
Темы контрольных работ ... 704
Темы рефератов ... 705
Вопросы к экзамену (зачету) по психологии ... 706
Вопросы к экзамену (зачету) по педагогике ... 707
Глоссарий ... 709

Предисловие

Давно известно, что отрицательное определение не передает сколько-нибудь точного смысла того, чему оно дается. Это в полной мере относится и к понятию «непедагогический вуз»: не педагогический, а какой? Но, с другой стороны, разве каждый специалист, получив высшее образование и войдя и трудовой коллектив, работая с людьми и тем более руководя ими, не нуждается в психологических и педагогических знаниях, необходимых для успешной совместной деятельности, нормальных взаимоотношений и общения с коллегами? Конечно, такие знания и умения нужны каждому настоящему профессионалу, будь он технарь, менеджер или гуманитарий. Они важны не для того только, чтобы сдать зачет или экзамен (хотя и это хорошая причина!), но для того, чтобы, так сказать, «примерить на себе», проверить себя, работать над собой и насколько можно объективно оценить свое прошлое, настоящее и предстоящее и сделать такой самоанализ устойчивой и успешно реализуемой потребностью.

Предлагаемая в учебнике информация, повторим, не для простого запоминания, но для размышления. Она, конечно, не гарантирует от ошибок в мыслях, чувствах, поступках, но может помочь эти ошибки предупредить, смягчить их последствия, пережить, не повторять, облегчить (не упростить!) профессиональную и в целом личную адаптацию к условиям работы. Немаловажно и преодоление сугубо бытового знания о жизни, деятельности, отношении к людям, общении с ними.

Главной особенностью предлагаемого учебника является то, что в нем педагогика и психология объединены в интегративный учебный курс, представляющий целостный процесс становления, развития личности и формирования специалиста-профессионала. Психологические и педагогические подходы к таким категориям, как человек, группа, социум, описывают общие для них параметры и помогают, во-первых, видеть и понимать себя и других; во-вторых,

ощущать и принимать объективную взаимную потребность обеих указанных областей человековедения — подобную взаимной обусловленности диагноза и лечения — во имя разностороннего и здорового роста личности.

Знание своих актуальных и потенциальных возможностей, умение оценить собственные достоинства и недостатки, понять себя в значительной степени определяет то, в какой мере человек состоится как личность, профессионал, насколько будет в состоянии самостоятельно «выстраивать» свою судьбу. Учебник дает современное представление о психологии человека, его познавательных возможностях, показывает, как наиболее эффективно использовать их в учебной деятельности и в жизни. В нем рассматриваются индивидуальные особенности личности и пути ее становления. Особое внимание при изложении учебного материала уделено анализу категории смысла жизни как психолого-педагогической реальности и ее роли в жизни человека. При освещении проблемы «человек среди людей» рассматриваются социально-психологические аспекты жизни человека, функции, виды и формы его общения с другими людьми; закономерности функционирования социальных групп и их типология; психолого-педагогические механизмы социального влияния на человека и его воспитание; виды межличностных отношений.

Учебник знакомит читателя с психолого-педагогическими аспектами повседневной жизни: взаимосвязью далеких и близких целей в обыденной жизни и деятельности, видами и формами проявления тревожности, особенностями поведения человека в трудных и стрессовых ситуациях, закономерностями становления психосексуальной идентичности, психологией повседневной жизни семьи. Значительное место, как и положено в интегративном курсе, занимают такие темы, как «Психология и педагогика развития», «Психологические основы человеческой деятельности», «Познавательные возможности человеческой психики», проблемы дидактики и воспитания. Изложение материала в них приобретает интегративный характер, в силу чего взаимодополняются и обогащаются содержание и методы этих наук, что, в свою очередь, значительно сближает теорию психологии и педагогики с практикой образования-обучения-воспитания и развития человека, формирования личности в непростых социальных условиях современной жизни. Завершает содержание учебника глава «Профессия,

смысл жизни и судьба», в которой излагаются некоторые психолого-педагогические аспекты «судьботерапии» и воспитания у человека адекватного отношения к собственной судьбе. Обучение в вузе рассматривается как путь обретения профессионального смысла в жизни.

Любая работа, в технической ли, в гуманитарной ли сфере, практически всегда происходит в контакте с людьми: человек работает вместе с коллегами, под чьим-то руководством или, напротив, руководя другими; в большом коллективе или в небольшой группе; на предприятии или в учреждении и т.д. Рядом с нами неизменно находятся люди, и каждый влияет на других, в то же время испытывая влияние на себе. А это значит, что пусть и неосознанно, нечаянно, все мы чему-то учимся у других, но в чем-то и воспитываемся ими. Иначе говоря, все мы по-своему педагоги друг для друга! Очевидная мысль, но, как и всякая очевидность, она также нередко становится привычкой, не замечаемой, но от этого отнюдь не менее значимой — для всех людей и для отдельного человека. Кроме того, любой из нас является еще и членом семьи, чьим-то соседом, кому-то приятелем... К тому же каждый — неповторимая индивидуальность характера, личностных качеств, типа мышления, отношения к людям, носитель опыта, исповедующий свои ценности, ставящий перед собой свои цели и ориентирующийся на те или иные перспективы, требующий многого от других и чего-то от себя и соответственно поступающий, так или иначе самовыражаясь и тем самым предъявляя себя людям своими поступками, словами, внешностью. Это ли не воспитывающее по своей сути влияние?!

Заметим, что особенно сложно бывает молодому специалисту. Где бы и с кем он ни работал, от него требуется правильное взаимодействие с людьми. От этого прямо зависят успех общего дела и личной деятельности, удовлетворенность ею, перспективы профессионального роста. Отсюда и не меньшая важность работы над собой, самообразования и самовоспитания, т.е. способности быть себе педагогом.

Содержание курса отвечает государственному стандарту высшего профессионально образования. Вместе с тем авторы старались расширить рамки требований стандарта, сделав акцент на психолого-педагогических аспектах профессиональной деятельности и подготовки к ней. Каждая глава учебника включает необходимый информационный материал, контрольные вопросы, задания для самостоятель-

ной работы студента (вопросы для самопроверки), списки основной и дополнительной литературы. В приложении даны краткий словарь педагогических и психологических понятий, темы рефератов и контрольных работ.

Завершить предисловие мы хотим обращением к преподавателю. Следует иметь в виду действительную трудность его позиции: едва ли не более других дисциплин психология и педагогика несовместимы ни с примитивизмом голой эмпирики, ни с излишней мудреностью теоретизирования. В этих условиях от преподавателя требуется верная интонация — сочетание строгой научности с выраженной практикоориентированностью. Достижение убедительности и доходчивости материала не только для его запоминания, но и для размышления над ним в значительной мере обусловлено, естественно, и непременным учетом профессионального профиля студентов (тем более если речь идет о работающих студентах — вечерниках или заочниках): мы имеем в виду взаимосвязь общих положений психологической и педагогической науки и практики с особенностями содержания и условий работы врача или программиста, социолога или инженера, строителя или юриста. Какой бы профессии ни обучался студент, ему надо помочь осознать пользу психолого-педагогической рефлексии своей жизнедеятельности, подсказать, каким может быть такой самоанализ в том или ином случае.

Надеемся, что книга будет полезна и преподавателям, и студентам. Желаем успеха и тем, и другим!

П. И. Пидкасистый

Глава 1

ЧЕЛОВЕКООБРАЗОВАНИЕ

> Будьте человеком прежде всего и больше всего. Не бойтесь слишком отяготить себя гуманностью.
>
> *Виктор Гюго*

Можно смело утверждать, что ни о ком и ни о чем не написано так много и разнообразно, как о феномене человека, личности, индивидуальности... Ненасыщаема вечная потребность людей знать и узнавать о себе все больше. В сущности, именно этой вечной как мир и жгучей потребностью подвигнуты многие науки, посвященные самым разным аспектам человеческой жизни. И среди них знающая пусть не все, но очень многое о внутреннем мире, душе человека психология и посвятившая себя поискам того, как правильно помогать этому миру формироваться и воплощаться, педагогика. Обе эти науки, каждая по-своему, тесно связаны их общей ответственностью за наши представления о взаимосвязи и взаимовлиянии внутреннего мира личности и его внешних проявлениях в активности самого человека, реализуемой в деятельности, в отношениях, общении с другими людьми. Впрочем, ответственны и мы, каждый из нас, за то, насколько мы руководствуемся рекомендациями названных наук в своем собственном общественном и индивидуальном повседневье — семейном, профессиональном, социальном, — в котором и образуется, и самореализуется человеческая личность.

Иногда приходится слышать: мол, все эти научные премудрости понятны только профессионалам — педагогам, психологам; у них свои «разговоры и заморочки», а у нас проблемы другие — жизненные. Что ж, верно: проблемы у каждого свои, но ведь с подобными, такими же проблемами сталкиваются, встречаются и другие люди. Как раз обобще-

нием и объяснением, осмыслением и описанием этих проблем, их причин и характера и озабочена наука, обосновывая и предлагая пути и условия решения. А что касается «разговоров и заморочек», то, во-первых, какими бы они ни были, они всегда — о тех же жизненных проблемах, во-вторых, в прикладном плане доступны всякому, кто захочет их понять, найти объяснение их природе и конкретным особенностям. Согласимся: чтобы решить геометрическую задачу, нужно знать соответствующую теорему; чтобы объяснить некое событие далекого прошлого, нужно знать законы истории; чтобы писать без ошибок, надо знать правила грамматики. Это и подобное очевидно, но мы почему-то порой ошибаемся и в математических расчетах, и в предположениях о прошлом и грядущем, и в записи слов и выражений...

Многое, очень многое важно знать и о таком сложном явлении, как человекообразование, сколь бы ни был своеобразен этот процесс при тех или иных особенностях психического развития, в тех или иных возрастных, социальных условиях, жизненных ситуациях. Поэтому настоятельно советуем проявить активность и постараться понять то, казалось бы, очень общее, о чем пойдет речь в данной главе. А если какие-то наши с вами «разговоры» окажутся поначалу непонятны, рекомендуем: не отбрасывайте их, как говорится, с порога, а загляните в словарь в конце книги, чтобы все-таки освоить действительно непростой материал.

1.1. Социальное воспроизводство поколений

Вынесенным в заголовок параграфа словосочетанием обозначается *человекообразование* — процесс созидания и самосозидания целостного человека как единства разума и чувств, духа и воли. Представлением об этом процессе определяются суть, назначение и реализация взаимосвязи психологии и педагогики. Каждый из людей — участник сложного и непрерывного процесса *социального воспроизводства поколений*. Он восходит к глубокой древности, к тому времени, когда стадо становилось обществом, и составляет главный смысл существования человечества, а потому и ровесник ему и в прошлом, и в настоящем, и в будущем. Биологическая сущность людей остается принципиально

неизменной, в том числе и функция биологического воспроизводства. Социальная же функция изменяется по мере развития цивилизаций, преемственно воспринимается и передается от поколения к поколению. Социальность может быть представлена интеграцией ряда аспектов:

- осознания себя членом общества — субъектом взаимодействия с ним, с другими людьми;
- сознательного выполнения норм социального бытия;
- способности активно приобщаться к социальным ценностям, их освоению и созиданию;
- реализации познавательной, трудовой, семейной, досуговой функций на основе гуманизма и духовности.

Социальность — это культура мышления и культура чувств, культура духовной жизни и культура поведения. Именно социальность не только отличает человека от животного, но и делает его Человеком, и с этой точки зрения она выступает *наиболее общим признаком общечеловеческого*. Образование Человека, человекообразование, т.е. результат его социального воспроизводства, и есть творение и самотворение его социальности.

Процесс социального воспроизводства поколений характеризуется рядом противоречий:

- *на уровне общества* — между традиционными представлениями и новыми явлениями, между идеалом социальности и реальным ее состоянием, между целесообразными для общественного развития темпами и глубиной социальности различных слоев населения и действительной ее динамикой, в ряде случаев отрицательной, и т.д.;
- *на уровне отдельного человека* — между общественными нормами и их личным осознанием и следованием им, между духовными потребностями и возможностями и способами их удовлетворения, между реальными внешними (идущими от общества и государства) влияниями на развитие социальности и ограниченностью внутренних установок, усилий самого человека на такое развитие и др.

Однако, хотя социальность — явление, социально-исторически обусловленное, хотя ему присущи самые острые противоречия, ничто не может ни прервать, ни остановить вечные процессы социального воспроизводства поколений и образования Человека. Можно и нужно лишь адекватно их стимулировать. Ведь сущность процесса совсем не кажется сложной: он сводится к накоплению опыта социального существования. Такой опыт, сочетая некие характерные черты,

всегда своеобразен, неповторим у любого из нас, причем не только с точки зрения его содержательной наполненности, но и с позиции путей и способов его обретения. Среди главных черт процесса накопления социального опыта необходимо выделить по крайней мере две равно значимых: во-первых, его непрерывность и динамичность в течение всей жизни человека; во-вторых, то, что сам человек сознательно или стихийно выступает не только *объектом* жизненных обстоятельств, внешних влияний, формирующих его опыт, но и *субъектом* такого формирования, активным участником процесса. Более того, именно стремлению людей упорядочить внутреннюю и внешнюю составляющие этого процесса и обязаны своим существованием и психология, и педагогика — всегда социально ориентированные и в то же время обращенные к каждому из нас.

Социальность включает в себя культуру, воспитанность, образованность человека. У каждого из нас их уровень и сочетание различны: любой человек индивидуально сочетает общее и особенное в физическом строении (мужском или женском), психических свойствах и процессах, духовном облике. Тем не менее неповторимость каждого не исключает, но предполагает схожесть с другими по самым различным признакам: социальному положению и национальной принадлежности, параметрам физическим и нравственным, возрастным и профессиональным и т.д. В этом — истоки и основы типичного, т.е. того общего, своеобразного, что объединяет ту или иную группу индивидуально разных людей, скажем, военных, рабочих, студентов, а внутри такой группы — бригаду, отдел, класс и т.п. Так любой из нас становится (должен становиться) носителем *тройственности общего, особенного и единичного*: избыток или дефицит одного из них, нарушение целесообразного сочетания в триаде — в числе главных причин общественных бед и личных драм.

1.2. Человек: самоцель и самоценность

Человек — высшая ценность, его благо — высшая цель всякого общества. При всей известной истории множественности ценностей и целей *высшая ценность* — именно *человек*, единственный носитель разума и духа, реальный творец цивилизации, материальной и духовной культуры,

самого себя. Он способен не только ошибаться, но и исправлять свои ошибки, не только ввергать себя и других в социальные катаклизмы, драмы и трагедии, но и преодолевать противостояние добра и зла. Это в полной мере относится и к человеку вообще (к человечеству и его истории), и к каждому из нас: потрясения испытывают как общество, так и любой из людей, будь то младенец, зрелый человек или старик.

Когда говорят, что человек — высшее творение природы, это звучит несколько высокопарно, особенно если отнесено к конкретному, любому из подавляющего большинства людей. Тем не менее данное утверждение является если не истиной, то в принципе правдивым суждением, которого недостойны лишь человеконенавистники (фашисты, террористы, убийцы и им подобные), какими бы антигуманными по сути теориями, учениями, заповедями, обычаями они ни руководствовались. К счастью, таких, хотя и рожденных людьми, все-таки меньше, а кроме того, и они — творение природы в широком значении этого понятия, включающего в данном случае и общество, созданное людьми.

Человек — носитель *единства природного и социального*, со всем лучшим, противоречивым и худшим, что присуще человеку: его физической, биологической, психической субстанциям, его духовным потенциалам, наследственному и приобретаемому. Именно этим бесконечным многообразием качеств, признаков, проявлений создается двоякий «эффект»: практически не имеющее количественного предела множество индивидуальностей при множестве же общих черт человеческого и человечности, объединяющих всех людей. К числу таких признаков относятся, скажем, *разум* (способность мышления), *чувства* (способность восприятия и эмоций), *воля* (способность сознательного действия, целенаправленной активности), вместе рождающие духовность, потенциалы ее разностороннего проявления. Именно это, в разной мере, но присущее всем людям, создает принципиальную возможность, главную основу развития человечества и каждого человека. В свою очередь, таким образом создаются реальные предпосылки и условия становления человека как личности, индивидуальности, как объекта стихийного и целенаправленного развития и как субъекта саморазвития и самореализации. Среди объединяющих людей проявлений — социально-профессиональные (по статусу и роли), семейные, социокультурные, как раз

и требующие психолого-педагогического изучения и обеспечения.

Самые разные потенциалы окружающего мира (природа и цивилизация, социум и культура) только заданы объективно, их еще надо освоить собственной *субъектностью активности* — деятельностью, образованием, взаимодействием со средой, отношениями как едва ли не универсальным воплощением связи с ней, общением... Названная заданность — будто исходная преференция, побуждающая человека сделать собственную активность способом личного существования в рамках прав и обязанностей, ответственности перед собой и людьми, а для этого — изучать, осваивать, созидать, творить жизнь. Первейшая объективная потребность всякой активности — потребность в *образованности*, общей и профессиональной, — общества и отдельного человека.

Жизнь многообразна и сложна, и в реальности внутренний мир человека не только сложен, но и противоречив. Встречаются хорошие, добрые, нравственные люди, выросшие в неблагоприятных условиях, а те, которые формировались в благополучной, дружной, культурной семье, могут, однако, стать нарушителями этических норм. Недруг может быть прав в каких-то своих суждениях, а друг может ошибаться. Есть люди, живущие ненавистью к другим (нацисты, террористы): их черные дела не случайно называют бесчеловечными. Не столь уж редки те, кто поражен различными социальными болезнями, как и те, кто оказался не в ладу с уголовным кодексом. Встречаются сопротивляющиеся негативным явлениям и влияниям, но и — противящиеся влияниям положительным...

Какими бы ни были люди, каждый из них — человек. С ним можно и нужно работать во имя его самого и тех, кто его окружает. Чтобы предупредить или преодолеть зло, человеку нужны силы, желание и умение сопротивляться и самоутверждаться, обретаемые в *знаниях*, в собственном *опыте*. Знания и опыт помогают обрести школа, семья, армия, производство, общественные объединения — и педагогика им в помощь. Для педагогики исходна высшая цель — благо человека, понимаемое как участие (наряду с экономикой, политикой, общественным устройством) в достижении каждым из людей личного счастья: полноты самовыражения в социальности, т.е. в культуре, образованности, духовном богатстве, гармонии со средой. Так ценности

становятся обоюдно адекватными целями общего, особенного и единичного. «Венец творения» и творец всего — Человек.

1.3. Созидание человеком образа мира в себе самом

Реальным и непосредственным примером того, чему человек подражает с первых дней своего земного существования, выступает *образ жизни*: сначала — семьи, а потом и образовательного учреждения, социума. К этому более или менее активно добавляются примеры из средств массовой информации, произведений искусства, книг... Так в течение всей жизни у каждого из нас складывается важнейший фактор развития личности — *образ мира*. Он становится активным фоном нашего бытия, пространством самореализации человека, демонстрируя нам положительные и отрицательные образцы жизни в самых различных политических, экономических, социокультурных условиях; проявлений ментальности, этнического своеобразия, межличностных отношений, характеров, судеб; позитивного и негативного — в невероятном количестве их сочетаний и конкретных проявлений. Не менее различно и отношение конкретных людей к одним и тем же фактам и явлениям, и самым сложным из них — другим людям.

Человек становится во многом таким, каким видит, воспринимает, понимает и по тем или иным критериям оценивает окружающий мир, ибо он выступает не пассивным объектом его влияний, но активным субъектом их оценки и доступного выбора того, что представляется значимым для собственной жизни. Чем полнее картина мира, информация о присущих ему взаимосвязях и зависимостях, видение реальных и мнимых ценностей, приобщение к явлениям духовности и культуры (т.е. чем продуктивней восприятие человеком пространства и времени своего бытия, созидание образа мира в себе самом), тем более высокую планку образа жизни во взаимообусловленности его ценностных оснований и полноты человек не только задает себе как идеал, желанный социально и личностно ценный индивидуальный образец, но и проявляет усилия к действительному, через трудности и преодоления, достижению этого идеала. *Субъективная картина объективного мира* — это главный обобщенный результат опыта его познания; понимания важно-

сти гибкой адаптации к меняющимся условиям, сложности и последствий их преодоления (или непреодоления); опыта отношения к миру; способности видеть противоречивость поступков людей и обстоятельств.

Так разворачивается и продолжается созидание своего, индивидуального, образа жизни. Именно поэтому он и оказывается *интегративной* (т.е. обобщенной, взаимодополняющей) характеристикой едва ли не всех ипостасей социальности: единства целей, ценностей, материальных условий, межличностных отношений, видов деятельности, сфер общения как отдельного человека, семьи, так и производственных, учебных, общественных организаций и объединений людей. Образ жизни формируется в результате взаимодействия людей и окружающей природной и социальной микро- и макросреды: она — через государственное устройство, средства массовой информации, формы общественного сознания (науку, религию, искусство), через бытовые традиции и условия — влияет на человека, но и он, реализуя собственную активность, воздействует на среду, создавая свой образ жизни. Это последнее — едва ли не самое главное, ибо разрушает возможность самооправдания, пассивного ожидания, ощущения жертвенности, которые не только выступают результатами, проявлениями бессилия перед обстоятельствами, но и провоцируют такие проявления. При всей очевидности роли экономических и социальных, природных и этнических, региональных и местных, семейных и бытовых условий, которыми определяется наш образ жизни, и сами люди являются участниками создания этих условий. Естественно, каждый выбирает, конструирует свой вариант образа жизни, основываясь на собственных возможностях, представлениях, оценках. В одних и тех же или похожих условиях каждый человек может прилагать усилия, стремясь создать или выбирая свой образ жизни, но, каким бы он ни был, — это образ мышления, действий, отношения к людям, общения с ними.

Постановка и осуществление целей демократизации и гуманизации общества суть сложнейший социальный эксперимент, реализуемый участием не только «сверху» (законами, указами и директивами, созданием политической и экономической базы, государственными службами и иными структурами на федеральном, региональном и местном уровнях и т.д.), но и «снизу», т.е. непосредственно из недр общества, конкретного социума. Преобразование социума

невозможно без активного субъекта и объекта гуманизации — человека, без преобразования его среды: гуманная среда так же открыта человеку, как человек — этой среде. Более того, очевидно, что если среда, люди оказываются вне процесса гуманизации общества, его менталитета, ценностей и идеалов, то насильственное осуществление этого процесса обречено оставаться не более чем звонким лозунгом. Именно поэтому так важно влиять на человека, на его среду, его образ жизни. Кроме того, нельзя не учитывать растущее сопротивление таких негативных явлений, как терроризм, преступность, национализм в условиях полиэтнической и поликонфессиональной страны, рост безработицы, детской безнадзорности, родительской жестокости и других проявлений падения нравов, фиксируемых как в семьях, так и на производстве. В этих условиях любой положительный опыт деятельности, скажем, социальных педагогов и социальных работников, добровольцев-волонтеров из числа студентов, молодых рабочих, других общественников, не остающихся равнодушными к чужим бедам и пытающихся бескорыстно помочь попавшим в беду людям, — такой опыт достоин поощрения, демонстрируя общественно приемлемый вариант решения проблем гуманизации.

Возвращаясь к образу жизни, отметим, что важная особенность данного феномена — *устойчивость большинства его компонентов* (положительных и отрицательных; профессиональных, бытовых, семейных и др.) в течение относительно длительного времени. Она создает ощущение стабильности, защищенности, не исключая при этом стремления что-то изменять, преодолевать или совершенствовать. Не случайно многие черты, обычаи, традиции трудовых коллективов, семей, общественных объединений или организаций передаются из поколения в поколение. Своего рода социальной преемственностью многое объясняется в сообществах и в характерах отдельных людей, осуществляющих такую преемственность в меняющихся условиях.

Образ жизни непременно несет черты *общего* (менталитет страны, формы политической власти, экономический уклад и т.п.), *особенного* (своеобразие региона, предприятия и т.д.) и *единичного* (данный коллектив, данная семья, школа, наконец, данный человек). Каждый из уровней этой иерархии влияет на других и испытывает влияние на себе. Но какой бы из уровней мы ни рассматривали, какую бы соответствующую ему психолого-педагогическую задачу

ни решали (от разработки основ государственной стратегии социального воспроизводства поколений, механизмов и путей ее реализации до поиска форм эффективной поддержки работы над собой конкретного человека), на успех можно рассчитывать, лишь имея в виду всю иерархию, т.е. возможно более широкий круг параметров образа жизни.

При любой конкретной ситуации, чтобы получить возможно более целостное представление о человеке, надо представлять и образ его жизни, так как в нем проявляются черты внутреннего мира человека, в свою очередь, многое формирующего в его образе жизни. И это — жизнь человека, потому что в ней сосредоточены практически все его проявления как существа социального. Это именно *образ жизни* человека, потому что он отражает и воплощает представления человека о том, какова она есть и какой, с его точки зрения, могла бы и должна быть.

1.4. Гуманизм: вера в возможности человека и в реальность их раскрытия

Отношение к человеку — главный показатель не только общественной морали, но и нравственности каждого из нас. Это отношение может быть добрым или недобрым, внимательным или равнодушным, предвзятым или объективным... Важно, чтобы оно было гуманным. *Гуманизм* — это активное человеколюбие, т.е. прежде всего исходная вера в положительные возможности человека: его разума и воли, его целей и стремлений; в то, что природой ему даны (в большей или меньшей степени) задатки и способности — потенциалы, требующие лишь благоприятных условий, для того чтобы раскрыться на благо как ему самому, так и окружающим, всему обществу. Гуманизм выступает как бы *вектором социальности*, выражаясь в таком качестве личности, как *гуманность*, которая воплощается в способности принимать других такими, каковы они есть, верить в их добрые намерения, помогать им стать лучше.

Разумеется, мера гуманности, способы ее проявления у разных людей различны: они зависят и от самого человека, и от того, к кому отнесены, и от внешних обстоятельств — образа жизни, конкретной ситуации. Повторим: есть люди с плохим характером и дурными наклонностями, есть правонарушители и преступники. Вера в человека не абстрактна,

а потому не исключает, но предполагает требовательность к нему, борьбу с его ошибками, помощь в преодолении недостатков, т.е. речь идет *о борьбе не с человеком, а за человека*.

В то же время провозглашение веры в человека и его возможности оказалось бы лишь декларацией, красивой фразой, проявлением абстрактного гуманизма, если бы только этим и ограничилось. На самом же деле истинная вера всегда активна, становясь мотивом, побуждением, стимулом реального утверждения веры, а в нашем случае — подлинного гуманизма, воплощая его действенность. Как раз она и выступает основанием веры в возможность развивать, позитивно направлять и насыщать процессы человекообразования, потенциалы человека на путях его самореализации. Вера в возможности человека — внутреннее состояние каждого, кто ее осуществляет, материализует в живой гуманистической и эффективной практике деятельности, отношений и общения. Так гуманность не только проявляется, но и совершенствуется в положительном опыте.

Понятно, что такого рода гуманистическая вера абсолютно необходима не только профессиональному педагогу (учителю, воспитателю, преподавателю), но и специалисту-непедагогу, и не одному лишь врачу, юристу, профессиональным объектом которого являются люди, но и инженеру, программисту, строителю, руководителю производства. Да и каждый человек призван сам проявлять гуманность, не уповая на Бога, президента, правительство, свое непосредственное начальство, а утверждая добро в своей работе, в своей семье, в ином своем окружении, как это порой ни трудно. Тщетны усилия стабилизировать те или иные стороны образа жизни, решать конкретные педагогические задачи без внутренней гуманистической установки на успех. В то же время гуманная атмосфера социума, всего общества создается гуманностью каждого и всех, кто это общество составляет.

Наконец, было бы ошибочно не учитывать, что гуманистический процесс образования человека значительно и облегчается, и осложняется *целостностью внешней и внутренней сторон* жизнедеятельности человека. Внешнее — это не только облик, «прикид», манера поведения, речи; это и деятельность, дела и поступки, стиль общения. Внутреннее — это потребности и мотивы, мысли и житейский опыт, чувства и самоощущение, подсознание и интуиция. Первое

суть проявления социальности, второе — ее реальные основы. И внешнее и внутреннее хоть и своеобразны, но неотделимы: во внешнем проявляется внутреннее, которое в то же время выражается во внешнем. Конфликт между ними, сознательно или стихийно допускаемое той или иной стороной несоответствие оказываются либо драмой жизни «вопреки своей натуре», либо лицемерием, двоедушием.

Гуманно помогать развитию социальности — значит прежде всего корректно, тактично влиять на стержневое, внутреннее в человеке, т.е. на то, чем он движим, к чему стремится, какие дороги выбирает; на его убеждения, принципы, на основе которых он старается строить свой образ жизни, — и в то же время необходимо помнить, что все это проявляется в его реальных действиях, отношениях. Разумеется, речь не идет о том, чтобы навязывать какие-то убеждения, заставлять думать так, а не иначе, наказывать за «инакомыслие» или самостоятельность. Каждому выступающему в той или иной ситуации педагогом товарищу, коллеге, сотруднику необходимы такт, рожденный пониманием взаимосвязи внешнего и внутреннего, знание ее разных сторон, способность проявлять заботу не только о внешнем благополучии, но и о духовном, нравственном обогащении, которое достижимо лишь единством необходимых условий вне человека и усилий его самого, т.е. в целостном процессе человекообразования.

Отметим, что данный процесс, как и всякий другой, происходит в *пространстве* и во *времени*, и обе эти категории, каждая по-своему, и весьма сложны, и во многом противоречивы. Пространство включает и самую близкую сферу человека — семью, что он создал или где появился сам, продолжаясь в ней и новых поколениях, преемственную той, в которой он вырос. Своеобразно с ней и между собой «пересекаются» другие сферы, в том числе сначала многоступенчатая образовательная — от общеобразовательной до профессиональной и ступени повышения квалификации, пронизанных самообразованием. За ней следует или ее сопровождает сфера производственная. В течение всей жизни человек находится в сфере досуга, интересуется искусством, увлекается техникой, верит в Бога, общается с друзьями и приятелями, так или иначе участвует в общественной деятельности. Объем пространства включает и более широкие сферы: предметно-материальную среду (от присущей городу или селу до обстановки дома или оборудования на ра-

бочем месте, вузовской лаборатории или книжного фонда в местной библиотеке) и средства массовой информации, государственную политику и общественное настроение.

Значимые для каждого из нас сферы пространства оказываются порой в очень непростых отношениях: останавливается производство — и семья остается без средств к существованию; каждого тревожит рост преступности; подростку трудно в школе; многих раздражает засилье рекламы и зарубежных сериалов на телеэкране; родители недовольны компанией дочери... Некоторые сферы нередко весьма агрессивны в своем антигуманизме, искажая, а то и извращая социальность человека. Такую противоречивость нельзя отменить ничьим указом или постановлением. Можно лишь смягчить противоречия, но в то же время и они необходимы, ибо их преодоление важно для развития, накопления опыта преодоления, без которого нет динамики ни общества, ни самого человека. Нелепо специально создавать трудности, чтобы их героически преодолевать, но еще более нелепо не видеть того, с чем можно и нужно бороться, и не учить и не учиться вести такую борьбу.

Время формирования социальности каждого человека — это все годы его существования, от появления на свет до физической смерти. Однако констатация, так сказать, пожизненности данного процесса оказалась бы педагогически непродуктивной, если бы не ряд обстоятельств.

Во-первых, формирование социальности — не равномерное продвижение, но процесс содержательно дискретный: в нем выделяются периоды, каждый из которых по-своему наиболее благоприятен для целенаправленной поддержки развития социальности. Таковы раннее детство, школьные годы, армейская служба, студенческие годы, создание семьи, появление новых поколений, самостоятельная работа по профессии, пребывание на заслуженном отдыхе и т.д. На каждом из условных этапов осуществляется свой вклад в человекообразование. Например, в годы школьного и профессионального ученичества жизненно важно целенаправленное приобщение к знаниям и особенно к современным способам овладения ими, ко взаимодействию со сверстниками, к будущей профессии, когда всерьез обдумываются жизненные планы и пути их осуществления и пока еще не столь актуальны другие, более поздние сущностные задачи, такие как работа и добывание хлеба насущного для семьи и детей.

Во-вторых, время требует бережного к себе отношения, поскольку единственное, кроме самой жизни и здоровья, необратимо. Можно мысленно или эмоционально вернуться к прошлому, можно сожалеть о напрасно потерянном, можно, говорят, даже вернуть прежнюю любовь. Прошедшую минуту уже никогда не вернуть, а ценность времени можно ощутить, когда его очень мало или совсем нет. Тогда возникает понимание плотности времени, важности непростого искусства не только его планировать (а не бездумно плыть по течению), но и выполнять намеченное. Этому можно и нужно учиться самому, но не менее важно поддерживать того, кто понимает необходимость беречь время, преодолевая пресловутые «успею потом», «незачем спешить», «когда получится» и т.п. К тому же дело не столько в наличии и количестве времени, сколько в его содержательной насыщенности, в том, как им распорядиться. Это равно относится и к обязательной его части — на работу, на учебу, — жестко регламентируемой производственными или учебными условиями, и к части свободной. Последняя, при всех очевидных преимуществах возможности выбора видов проведения, круга общения, таит в себе немало опасностей, связанных с тем, что не каждому и не всегда удается верно воспользоваться столь желанной свободой, тем более на всех участках разнообразной жизнедеятельности. Решение этой проблемы трудно, но важно и возможно.

Так совмещаются пространство и время, создавая *поле образования человека*. В числе существенных факторов, помогающих организовать это поле на пути к истинно гуманному обществу людей высокой социальности, находится педагогическая теория и практика, адекватная реальным условиям бытия.

1.5. Человек: взгляд с психолого-педагогической и профессиональной точек зрения

Человек — носитель общего и особенного, присущих всем людям и каждому из них. В числе великого множества самых различных функций, что предназначены человеку и пронизывают все стороны его физического, психического и духовного существования, есть и функция обеспечения социального воспроизводства поколений, их преемственности. Среди взаимосвязанных, а потому составляющих

систему факторов социального воспроизводства одним из самых главных выступает *целенаправленная подготовка людей как субъектов преемственности*, выработка готовности и способности быть таковыми. Причем не только на важнейших этапах детства, юношества, еще идущих к взрослости при поддержке взрослых, но и на этапе развития у последних уже самой *социальной зрелости* (политической, гражданской, профессиональной, юридической и др.), единственно и дающей право на ответственное проявление озабоченности судьбами младших поколений, их поддержку. Такая подготовка и есть одно из главных предназначений психолого-педагогической теории и практики. В сущности, именно в этом состоит взгляд науки на человека, впрочем, как и его от нее ожидания. Психология и педагогика как раз и адресуются к каждому человеку, ибо каждый — осознанно или нет — испытывает в них потребность, сам выступая в то же время их «агентом» по отношению к другим и к себе. Ведь без человека не существуют и психология с педагогикой, или они оказываются мертвой схемой, пусть правильной, но абстракцией, скорее мешающей, чем помогающей живой жизни людей.

Преемственность — явление, предполагающее движение и продвижение будто во взаимно противоположных направлениях: и от прошлого к настоящему, а от него — к будущему, и из будущего в настоящее с учетом уроков прошлого. К обеим тенденциям непосредственное отношение имеет психолого-педагогическая наука, во-первых, потому, что их субъектами и объектами выступают люди, во-вторых, потому, что она готовит их к той и другой роли. Такая взаимосвязь динамична, ее вектор, содержание, технологии определены изменениями историко-культурных, социально-экономических условий. Но при этом невозможны, а потому нереальны сколько-нибудь жесткие, безусловные, формально фиксированные границы между тремя состояниями времени, а потому с любым поколением неизбежно сосуществуют и предыдущие, и возникающие следующие, которые привносят в жизнь новые для старших идеи, менталитеты, ценности и цели, и даже внешние признаки (мода, сленг и т.д.).

Меняются поколения. «Авангард» под влиянием достижений науки и производства, инновационных технологий, не желая «жить по-старому», хочет быть иным, порой самоутверждаясь лишь отрицанием всего прошлого и слабо представляя себе будущее, но стремясь к нему. Нередко

такие вот «нарушители» преемственности как раз и оказываются ведущими в доброе будущее. И рядом с ними — те, кто над этим будущим не задумывается, равнодушен к нему, не верит, что приходящее или уже пришедшее время может быть и будет «лучше нашего». При этом сколь бы ни были устойчивы проверенные веками положения, скажем, народной педагогики, сколь бы ни показали свою объективность многие постулаты психолого-педагогической науки и основанные на них технологии соответствующей практики, они хотя и не могут превращаться в нечто консервативное, но неизбежно оказываются перед необходимостью изменений, вызванных временем, новыми поколениями, условиями их жизнедеятельности.

Человек определенного поколения не может быть хуже или лучше своих предшественников: он — иной, но, каким бы ни был, он выращен и воспитан старшими. И за это, как и за проявления разлада между поколениями, их взаимонепонимание, всегда пагубные для поступательного общественного развития, для каждого отдельного человека, в значительной мере ответственны как психология, так и, прежде всего, педагогика (не путать с профессиональными педагогами: от детсадовского воспитателя до вузовского преподавателя!). Причем не столько как отрасли науки о внутренней сущности человека, его личностном развитии, обучении и воспитании, сколько в качестве одного из реальных проявлений общественного сознания, одного из обязательных элементов любой сферы общественного производства, общественных отношений, духа культуры, в целом социального бытия человека.

При разнообразии возрастов, менталитетов, ориентаций сосуществующих поколений их преемственность обеспечивается важными для развития общества и каждого человека постоянными факторами жизнедеятельности. Один из таких интегративных по сути факторов — участие людей в общественно-полезном труде, связанном, как правило, с деятельностью в той или иной профессии. Меняются условия развития, ценности и ожидания поколений, однако в основе психолого-педагогической функции общества, его институтов (и в их числе, разумеется, системы общего и профессионального образования) в отношении к человеку остается принципиальная гуманистическая ориентация на его, человека, активность в самореализации. И едва ли не в первую очередь это связано с подготовкой его к про-

фессиональной самореализации, с выработкой готовности к профессиональному самосовершенствованию в течение всей трудовой жизни.

Таков взгляд на человека «из психологии и педагогики», которыми призвано руководствоваться всё общественное устройство — при любой сложности, противоречивости возникающих социальных условий и процессов, вызываемых сосуществованием поколений, которым, естественно, усложняются и сами психолого-педагогические задачи, и их практическое решение. Среди такого рода задач — обеспечение профессионального существования человека, т.е. взаимоотношений человека и выполняемой им работы. Таким образом, речь идет о взгляде на него «из профессии».

С психолого-педагогической точки зрения самое существенное во взаимосвязи человека и профессии — их отнесенность друг к другу: что дают человек профессии и профессия человеку, как проявляются человеческое в профессиональном и профессиональное в человеческом? Человек одухотворяет профессию, которая вне наполнения человеком представляет собой лишь безликий перечень необходимых компетенций, соответствующих им должностных инструкций, квалификационных требований к содержанию и технологиям определенной деятельности. Этот перечень необходим именно как совокупность общих требований, но каждый специалист соответствует им по-своему, индивидуально. Своеобразие этим требованиям придают черты его характера, особенности психических процессов, отношение к делу и т.д., всегда отличные у каждого. Вместе они обогащают профессию, раскрывая заложенные в ней возможности знаниями и опытом, поиском новых решений профессиональных задач. В свою очередь, и профессия может благотворно влиять на человека. Прежде всего она предоставляет ему пространство разноплановой самореализации — в труде, познании, общественной жизни, в деятельности, отношениях, общении, связанных с выполнением профессиональных функций. Не менее важно, что при этом происходит (во всяком случае, должна происходить) проверяемая практикой самооценка психологической готовности и содержательно-технологической подготовленности человека к данной работе, сложившаяся в процессе его профессионального образования и (или) предшествующего опыта. Такая самооценка стимулирует (должна стимулировать) самообразование и самосовершенствование специалиста,

его карьерные и статусные намерения и ожидания, овладение смежными профессиями и т.д.

Человеческое в профессиональном проявляется (должно проявляться) реальным отношением к делу: движением от неизбежных поначалу ученичества и ремесленничества к мастерству, творчеству; стремлением к общей культуре, сочетающейся с профессиональной удовлетворенностью материальной и духовной сторонами деятельности, эмоциональным откликом на удачи или неудачи. Но и профессиональное по-своему влияет на человеческое: те же отношения к успехам и неуспехам, атмосфера труда, профессиональное достоинство и ответственность, профессиональные навыки и привычки, вплоть до лексики, умение жить в заданном режиме, распоряжаться временем — так или иначе все это переносится в семейный быт, домашнюю атмосферу, а главное — влияет на характер психических процессов, мышления, эмоций, отношений, внося существенный вклад в интеллектуально-нравственный фонд личности специалиста, не говоря уже о том, что отношение старших к профессии, к труду нередко адекватно передается детям, по-своему продолжается в них — в новых поколениях. И всему этому учат, все это воспитывают не только, что называется, сама жизнь, среда, общественный опыт и т.п. Серьезную роль играют и целенаправленное обучение и воспитание, психолого-педагогическая поддержка самообразования и самовоспитания, в целом социализации, развития личности профессионала.

Таково видение человека с точки зрения столь разных, но, оказывается, очень близких и обоюдно значимых психолого-педагогической науки и профессии.

Есть, однако, еще один немаловажный психолого-педагогический вопрос. У каждого человека, будь он инженером, экономистом или врачом, работает он на предприятии или в учреждении, — широк и разнообразен круг весьма неоднозначных профессиональных обязанностей, а среди них практически всегда — работа с людьми. Причем нередко и с теми, с кем он свои функции разделяет, т.е. товарищами по лаборатории, цеху, отделу, и с теми, кого эти сотрудники обслуживают, — коллегами, клиентами, посетителями. Именно работой с людьми, осознаваемой или неосознаваемой необходимостью и, что ничуть не менее важно, потребностью во взаимодействии с ними обусловлены принципиальные основы позиции руководителя как

педагога, а значит, целесообразность и немаловажность его психолого-педагогического образования. В то же время слабая выраженность или гипертрофия данной позиции, т.е. непонимание значимости ее и нежелание понять таковую, неумение работать с людьми оказываются в числе главных причин неудач профессиональной деятельности, самоутверждения в профессиональной среде, в целом профессиональной самореализации. Неудач, болезненных и для специалиста, и для тех, кому довелось с ним работать.

Конечно, на путях предупреждения этих негативных явлений есть порой трудно преодолимые преграды — от сложных объективных условий работы до недостатков характера и поведения специалиста (таких, скажем, как неуживчивость, высокомерие, слабоволие, отсутствие чувства юмора), но это не значит, что они вовсе непреодолимы. Основной путь здесь — работа над собой. Профессионал, а тем более — руководитель всегда выступает своеобразным психологом и педагогом: изучает и чему-то учит, в каком-то отношении воспитывает и коллег, и себя, и свое начальство. Первыми в этой цепочке совсем не случайно названы коллеги, ибо помимо сугубо специальных, профессиональных функций, есть еще функция взаимодействия с сотрудниками — работа не сопутствующая, второстепенная или проходящая, что называется, сама собой, но специально продуманная, целенаправленная, систематическая, а значит, предполагающая осознание ее важности и требующая внутренней к ней готовности, коммуникативных умений и навыков.

Сотрудники — это не просто некая группа людей, которых объединило штатное расписание данного подразделения. Их связывает определенная система отношений людей разного возраста, неодинаковых образования, стажа, квалификации, жизненного опыта, с разными характерами и притязаниями, ценностными ориентациями и самооценкой, что требует внимательного психолого-педагогического взгляда. В массе сотрудников формируются объединенные теми или иными признаками группы, часто неоднозначно одна к другой относящиеся, со своими лидерами, ставшими таковыми по разным основаниям. Возникает вероятность необъективности, предвзятости, а то и конфликтов, враждебности, что негативно сказывается и на внутриколлективных отношениях, и на ходе и результатах совместной деятельности, и на личном и профессиональном самочувствии руководителя, да и всего коллектива.

Чтобы предупредить непродуктивное развитие событий, необходимы психолого-педагогические знания, желание и умение ими руководствоваться, понимать и использовать прикладной характер этих знаний. В любом случае в качестве ведущей стратегии целесообразна ориентация на позитивные возможности людей: их знания, отношение к делу, умение жить в данном коллективе. Скажем, адекватное и публичное поощрение помогает создать общую положительную, творческую атмосферу. Если таковой в течение длительного времени достичь не удается, это серьезный сигнал для руководителя: что-то не так в его профессиональном хозяйстве, надо строго и, главное, честно разобраться в происходящем, чтобы вместе с коллегами решить общую, заботящую всех проблему, возникшую из-за волюнтаризма или самодовольства одних, безответственности и недисциплинированности других, равнодушия и пассивности третьих.

Среди главных психолого-педагогических факторов и средств решения — предъявляемый руководителем личный пример, который никем и ничем не заменим, ибо интегрирует в себе человеческое и профессиональное начала в их реальной неразрывности и неисчерпаемости, а потому уникальности возможностей влияния на других людей. Способность содержательно и ненавязчиво, не поучая, показать такой пример — важнейшее качество руководителя, условие успешности его многотрудной деятельности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Почему и чем отличаются поколения людей? Что характерно для вашего поколения и чего вы ждете от будущего? На чем основаны ваши ответы?
2. В чем суть процесса человекообразования?
3. Человек — высшая ценность: всякий ли и всегда ли? Да или нет — каковы ваши аргументы?
4. Образ мира и образ жизни человека — назовите по три черты, общие и особенные для этих понятий.
5. Что собой представляют индивидуальные проявления социальности человека?
6. Каково взаимовлияние человека и обстоятельств его жизни?
7. Как вы различаете гуманизм и антигуманизм?
8. В чем проявляется взаимовлияние человека и его профессии?
9. В каком пространстве и времени формировалась ваша личность?

Литература

Основная

1. В поисках гуманистической реальности : сб. науч. ст. / науч. ред. В. П. Бедерханова. — Краснодар, 2007.

2. *Никандров, Н. Д.* Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. — М., 2000.

3. *Реан, А. А.* Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. — СПб., 2000.

Дополнительная

1. *Волков, Г. Н.* Педагогика любви. Избранные этнопедагогические сочинения : в 2 т. — М., 2002.

2. Педагогическая антропология : учеб. пособие / авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. — М., 1998.

3. *Шадриков, В. Д.* Происхождение человечности : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. — М., 1999.

Глава 2

НЕОБХОДИМОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ: В ПОИСКАХ СМЫСЛА

История накопления человеческих знаний непрерывно доказывает одно: наибольшим числом самых ценных открытий мы обязаны сопутствующим, случайным или непредвиденным обстоятельствам...

Эдгар Аллан По

2.1. Источники и способы приобретения психологических и педагогических знаний и умений

Начнем с ответа на вопрос: что такое *смысл*? Понятие это имеет по меньшей мере две номинации, и обе они в данном случае связаны с человеком. Во-первых, *смысл объективный*, т.е. заложенный в идее, сути, квинтэссенции какого-то явления или процесса — факта, события или поступка, слова, жеста или выражения лица; смысл явный или неявный, глубокий или поверхностный, скрытый или демонстрируемый, прямой или метафорический и т.д. Во-вторых, *смысл субъективный*, т.е. содержательное и ценностное значение этих идеи, сути и проч. для данного человека или сообщества, становящееся для него *мотивом*, побуждающим не только к реакции, но и к активности, действию. Эти номинации своеобразно пересекаются, воплощаются в понятии «*смысл жизни*» человечества, цивилизации, общества, но и человека как личности и личности как индивидуальности с ее ценностными предпочтениями, что соотносятся с идеалом, а главное, в той или иной мере воплощаются в реальном образе жизни. Здесь отчетливо проявляются неразрывность и взаимопроникновение смыслов «*во имя чего*?», «*что*?» и «*как*?».

Приступая к знакомству с психологией и педагогикой, важно понять разнозначную необходимость их изучения. С одной стороны, и та и другая имеют собственно научный и прикладной смыслы. *Научный* — потому что содержат анализ законов и закономерностей существования и проявления внутренних и внешних факторов разностороннего развития всех людей и каждого из них в отдельности в тех или иных социальных, материальных, культурных условиях. Причем эффективность изучения и воплощения такого рода факторов в решающей мере обусловлена реализацией обоюдной потребности психологии и педагогики во взаимодействии, ролью каждой в развитии другой. Но не менее значим и *прикладной* смысл обеих наук — осуществление обоснованных и рекомендуемых ими содержания и технологий развития человека, группы, коллектива. Важно подчеркнуть, что именно успехи (неуспехи) практического осуществления положений науки выступают одним из главных критериев, интегративным показателем результативности той или иной науки и ее взаимосвязи с другими науками. Наконец, сказанным определяется и необходимость *совместного, комплексного изучения психологии и педагогики* при подготовке специалистов всех профилей, что предполагает осмысление ими важности взаимосвязи психолого-педагогических знаний и умений — системной составляющей в процессе целенаправленного формирования личностно-профессиональной компетентности дипломированного руководителя.

Разумеется, человек приобретает психологические и педагогические знания из соответствующей литературы — научной, учебной, научно-популярной. Благо, такой литературы сейчас великое множество, одних только учебников по психологии и педагогике десятки. Но не только учебники содержат психологическую и педагогическую информацию. Психологические термины, например, встречаются во всех областях человеческой деятельности, от земледелия до полетов в космос. Специалисты, выписав слова из огромного массива самых разных газетных, журнальных, литературно-художественных, научных и других подобного рода текстов, подсчитали, сколько раз каждое из них встречается на миллион словоупотреблений. Выяснилось, что слова, обозначающие явления психики, такие как «хотеть» (1295 раз), «думать» (1094), «помнить» (333), «забыть» (263), «чувство» (248), встречаются достаточно часто (число употре-

блений этих слов дано в скобках)[1]. В художественной литературе, театральных спектаклях, кинофильмах мы находим огромное количество сведений из области педагогики и психологии: о мотивах поступков, личностных качествах, взаимоотношениях людей, о всевозможных отклонениях от нормы в поведении, различных формах проявления активности, способах приобретения знаний и т.п. Вот, например, характеристика Манилова, которую дает Н. В. Гоголь в поэме «Мертвые души»: «Есть род людей, известных под именем: люди так себе, ни то, ни се, ни в городе Богдан, ни в селе Селифан, по словам пословицы... В первую минуту разговора с ним не можешь не сказать: "Какой приятный и добрый человек!" В следующую за тем минуту ничего не скажешь, а в третью скажешь: "Черт знает, что такое!" — и отойдешь подальше; если ж не отойдешь, почувствуешь скуку смертельную»[2].

В романе «Идиот» Ф. М. Достоевского Аглая говорит князю Мышкину: «У вас нежности нет; одна правда, стало быть несправедливо»[3]. Согласимся, данная характеристика много говорит не только о князе Мышкине, но еще больше об Аглае.

А сколько необходимой и актуальной информации из сферы педагогики и психологии может почерпнуть читатель из произведений современного литератора Бориса Акунина, в частности из его романа «Азазель». Приведем два довольно больших фрагмента, повествующих о приходе Эраста Фандорина в воспитательное учреждение мадам Эстер.

«По дороге она рассказывала:

— Здешнее заведение совсем новое, три недели как открылось, и работа еще в самом начале. Мои люди взяли из приютов, а подчас прямо с улицы сто двадцать мальчиков-сирот в возрасте от четырех до двенадцати лет. Если ребенок старше, с ним уже трудно что-либо сделать — личность сформировалась. Для начала мальчиков разбили на возрастные группы, и в каждой свой учитель, специалист по данному возрасту. Главная обязанность учителя — присматриваться к детям и исподволь давать им разные несложные задания. Задания эти похожи на игру, но и с их помощью легко определить общую направленность натуры. На первом этапе нужно угадать, что в данном ребенке талантливее — тело, голова или интуиция. Затем дети будут поделены на группы уже не по возрастному, а по профильному

---

[1] См.: Частотный словарь русского языка / под ред. Л. Н. Засориной. — М., 1977.

[2] *Гоголь, Н. В.* Мертвые души. — М., 1984. — С. 25.

[3] *Достоевский, Ф. М.* Полн. собр. соч. в 30 т. — Т. 8. — Л., 1973. — С. 354.

принципу: рационалисты, артисты, умельцы, лидеры, спортсмены и так далее. Постепенно профиль все более сужается, и мальчиков старшего возраста нередко готовят уже индивидуально. Я работаю с детьми сорок лет, и вы не представляете, сколь многого достигли мои питомцы — в самых различных сферах.

— Это грандиозно, миледи! — восхитился Эраст Петрович. — Но где же взять столько искусных педагогов?

— Я очень хорошо плачу своим учителям, ибо педагогика — главнейшая из наук, — с глубоким убеждением сказала баронесса. — Кроме того, многие из моих бывших воспитанников выражают желание остаться в эстернатах воспитателями. Это так естественно, ведь эстернат — единственная семья, которую они знали»[1].

Нетрудно увидеть: взгляды мадам Эстер развиваются в русле гуманистической педагогики, рассматривающей человека как цель, а не как средство, а воспитание — как возможность помочь человеку осуществить свое назначение, во всяком случае, не пройти мимо него. И о том, что очень даже можно пройти мимо, не встретиться со своим предназначением, тоже размышляют персонажи романа.

« — О да, — оживилась леди Эстер, видимо, садясь на любимого конька. — Найти свой путь — самое главное в жизни любого человека. Я глубоко убеждена, что каждый человек неповторимо талантлив, в каждом заложен божественный дар. Трагедия человечества в том, что мы не умеем, да и не стремимся этот дар в ребенке обнаружить и выпестовать. Гений у нас — редкость и даже чудо, а ведь кто такой гений? Это просто человек, которому повезло. Его судьба сложилась так, что жизненные обстоятельства сами подтолкнули человека к правильному выбору пути. Классический пример — Моцарт. Он родился в семье музыканта и с раннего детства попал в среду, идеально питавшую заложенный в нем от природы талант. А теперь представьте себе, дорогой сэр, что Вольфганг Амадей родился бы в семье крестьянина. Из него получился бы скверный пастух, развлекающий коров волшебной игрой на дудочке. Родись он в семье солдафона — вырос бы бездарным офицериком, обожающим военные марши. О, поверьте мне, молодой человек, каждый, каждый без исключения ребенок таит в себе сокровище, только до этого сокровища надобно уметь докопаться! Есть очень милый североамериканский писатель, которого зовут Марк Туэйн. Я подсказала ему идею рассказа, в котором людей оценивают не по их реальным достижениям, а по тому потенциалу, по тому таланту, который был в них заложен природой. И тогда выяснится, что самый великий полководец всех времен — какой-нибудь безвестный портной, никогда не служивший в армии, а самый великий художник так и не взял в руки кисть, потому что всю жизнь проработал сапожником. Моя система воспитания построена на том, чтобы великий полководец непременно попал на военную службу. А великий художник вовремя получил доступ к краскам. Мои педагоги пытливо и терпеливо прощупывают душевное устройство каждого питомца, отыскивая в нем божью искру, и в девяти случаях из десяти ее находят!

[1] *Акунин, Б.* Азазель. — М., 2000. — С. 80—81.

— Ага, так все-таки не во всех она есть!» — торжествующе поднял палец Фандорин.

— Во всех, милый юноша, абсолютно во всех, просто мы, педагоги, недостаточно искусны. Или же в ребенке заложен талант, которому в современном мире нет употребления. Возможно, этот человек был необходим в первобытном обществе или же его гений будет востребован в отдаленном будущем — в такой сфере, которую мы сегодня и представить себе не можем»[1].

Согласимся, что немало мыслей психологического и педагогического толка способен вызвать приведенный фрагмент: и о сущности, способах обнаружения и воспитания одаренности, и о своевременности и востребованности тех или других талантов. Например, кем были бы Чкалов или Гагарин, родись они в XIV веке? И может быть, сегодняшний школьник или студент, который не вписывается в сложившуюся систему представлений о способных учениках, рожден для чего-то такого, чего еще нет в действительности?

Огромное количество психологических и педагогических феноменов содержится в фольклорных источниках. Вот лишь несколько примеров из книги В. И. Даля «Пословицы русского народа». «Говори с другими поменьше, а с собой — побольше» — здесь содержится побуждение к рефлексии. «Не трудно сделать, а трудно задумать» — эта пословица перекликается с мыслью А. С. Макаренко о том, что категория цели самая сложная и малоизученная в педагогике. «На бога надейся, да сам не плошай» — это об определяющей роли собственной активности субъекта. «Учи других — и сам поймешь», «Повторение — мать учения» — эти пословицы напоминает о важных дидактических закономерностях. О почитании родителей как важнейшей человеческой заповеди, которой следуют всю жизнь, говорят пословицы «Живы родители — почитай, померли — поминай!», «Кто родителей почитает, тот вовеки не погибает». О наказаниях как методе воспитания узнаем из таких, например, пословиц: «Не наказанный сын — бесчестие отцу», «Родная мать и высоко замахивается, да не больно бьет». Трудно остановиться в цитировании точных и поэтических образных миниатюр: «Во многословии не без пустословия», «Кто мало говорит, тот больше делает», «Поменьше говори, побольше услышишь»... Или такое: «Учись доброму, так худое на ум не пойдет» — в сущности, здесь говорится о важности наращивания положительного опыта

[1] *Акунин, Б.* Указ. соч. — С. 78—79.

в процессе воспитания, и тогда не придется тратить усилия на преодоление негативных тенденций.

Приведенные тексты — источники и примеры психологического и педагогического знания, не научного (что вовсе не свидетельствует об их заведомой неполноценности), но опирающегося на здравый смысл и дающего человеку любого возраста ориентировку в реальностях бытия. Однако самую разностороннюю и самую убедительную информацию о психолого-педагогических явлениях и процессах мы получаем, часто сами того не подозревая, из жизненного опыта — своего собственного и окружающих.

2.2. Взаимосвязь педагогики и психологии

Для начала поразмышляем об общности и своеобразии психологии и педагогики, а значит, и о необходимости их изучения, т.е., в сущности, «перевода» объективных постулатов и положений науки в субъективное знание. (Обо всем этом ниже у нас речь пойдет, естественно, подробнее, в той или иной конкретной связи, а пока — несколько принципиальных позиций.) Общее для обеих наук — их объект: *человек в характерных проявлениях его важнейших личностных и социальных сущностей*. Особенное в этом сложном объекте, чем занята психология, — его внутренний мир, предметом же выступают закономерности развития и проявления восприятия этого мира, психические процессы, душевный склад. Объектом педагогики являются отношения человека с внешним для него миром, предметом — процессы формирования активного отношения к окружающему миру, его познанию и преобразованию. При этом и психология, и педагогика интегрируют в себе определенную область науки (закономерности развития явлений и процессов) и практики (воплощение этих закономерностей в реальном опыте), но демонстрируют и определенную близость, например, диагностических технологий и методов изучения различных сторон жизни личности и сообществ; близость, объективно отражающую общность некоторых сторон объектов и предметов, а соответственно психологии и педагогики. Своеобразной зоной такой объективности оказываются многие важнейшие феномены: процессы, развитие, человеческий фактор в различных видах деятельности, взаимодействие, взаимовлияние и др.

Психологическая наука и практика связана с изучением и ориентацией души (душев*Е*дение и душевед*Е*ние), т.е. факторов и процессов, делающих человека индивидуальностью: его мышления, рефлексии, чувств, иными словами, — психической субстанции жизнедеятельности. Педагогика изучает и ориентирует прежде всего образование — обучение, воспитание, развитие человека в соответствии с принятыми в обществе образцами. В сущности, речь идет, повторим, о внешних проявлениях внутреннего мира. Общим объектом обеих наук выступает человек среди людей как субъект и объект своей и их деятельности, отношений и общения. Именно этим общим определяется необходимость взаимосвязи психологии и педагогики — разных и своеобразных сфер научного знания и практического действия. Такая взаимосвязь обеспечивает базу и создает предпосылки для разворачивания процессов человекообразования, взаимообогащения изучающих его наук.

Особенно важно специально выделить такой фактор развития и предмет внимания психологии и педагогики, как разносторонняя активность самого изучаемого и формируемого человека. Для ее осуществления необходимо широкое и многоплановое пространство: предметное и социокультурное, духовное и нравственное, семейное и профессиональное. Своеобразие каждого из них, стихийного или целенаправленно создаваемого, как и его психолого-педагогические возможности и их изучение, констатация и использование, сделало такие пространства объектом и предметом целого ряда конкретных отраслей и направлений науки. В частности, в педагогике — это *общая педагогика*, рассматривающая основные теоретические и методологические аспекты науки, ее понятийный аппарат, теоретические аспекты дидактики, теории воспитания, педагогического менеджмента, их прикладные возможности; *история педагогики*, размышляющая о становлении и судьбах педагогических учений, концепциях и деятельности выдающихся педагогов прошлого; *сравнительная педагогика*, анализирующая идеи и опыт зарубежных педагогов.

В то же время сложились и определенные направления внутри рассматриваемых наук, выделившиеся на общей для каждой теоретико-методологической основе в их отраслях как ответ на самые разнообразные общественные и собственно научно-методические потребности практики. Понятно, что развитие разных направлений есть свидетельство

стратегической важности накопленного и накапливаемого научного и практического опыта. В психологии такая общая основа просматривается и в отражении человеком объективной реальности в ощущениях и восприятии, понятиях и чувствах, иных феноменах психики и в разнообразнейших проявлениях активности субъекта. Поэтому возникли и развиваются такие отрасли, как медицинская психология, психология профессиональной деятельности, детская, социальная, возрастная психология и т.д. В свою очередь, в педагогике — столь же сложные по изучаемому пространству (образование — обучение, воспитание, развитие человека) направления, как семейная и профессиональная, социальная и производственная педагогика, а также, скажем, театральная и музейная, педагогика менеджмента и спортивная педагогика и др. На книжном развале можно встретить и «Педагогику командирской требовательности»[1]. Есть и «Неопознанная педагогика» (А. М. Цирульников) — о факторах неофициально-житейских, не претендующих быть педагогическими, но таковыми являющихся, причем эффективно. И у каждого из приведенных направлений сложились основанные на общенаучных положениях свои подходы, концептуальные позиции, организационно-методические материалы, взаимосвязи с другими направлениями.

Приведенные факты — живое, динамичное свидетельство как широкой востребованности психологии и педагогики, их значительного прикладного потенциала, так, безусловно, и серьезного изучения психических явлений и процессов, вопросов обучения и воспитания. Характерно, что сами «главные» науки не только связаны одна с другой, но и создают очень интересные «встречные» макроотрасли. Таковы и традиционная *педагогическая психология*, и даже *психологическая педагогика* (В. П. Зинченко), или *психопедагогика* (С. Д. Поляков). Возникают, вызывая интерес у ученых и востребованность у практиков, и новые по сути своей психолого-педагогические направления, например *юногогика* (М. И. Рожков) как ответ на появление социально-педагогической специализации «организатор работы с молодежью».

В целом есть основания констатировать наличие и продуктивность взаимосвязей рассматриваемых наук. С одной

[1] См.: *Киряшов, Н. И.* Педагогика командирской требовательности. — М., 1977.

стороны, разветвленность психологии и педагогики оказывается ответом на многообразие личных и общественных потребностей людей. С другой стороны, процесс удовлетворения этих потребностей, изучение, обобщение и оценка его результатов дают основания и материал для дальнейшего развития отраслей, направлений, равно как и в целом психологии и педагогики, взаимообогащения их теоретических основ и практики.

Учитывая сказанное, вряд ли необходимо кого-то убеждать в существенной значимости психолого-педагогических знаний и умений для любого специалиста: они, в том или ином качестве и степени, объективно и неизменно присутствуют как в его повседневной профессиональной деятельности, которая всегда связана с работой, взаимодействием с другими людьми, так и в личностном развитии, в том числе образовании, не говоря уже о быте и взаимоотношениях в семье, связях с социальной средой. Было бы несправедливо игнорировать и значение для самих этих наук взаимосвязей с таким объектом исследования, как человек. Именно человек, его быт и нравы, мотивы и ценности, его прошлое, настоящее и закладываемое ими будущее, его деятельность, отношения и общение, его потребности актуализируют, побуждают обращение наук к выявлению и поискам вариантов решения возникающих проблем, к тому, чтобы пробудить внимание людей, их желание и умение обращаться к научным данным и рекомендациям в своей, в чем-то всегда непростой повседневной реальности. Будущему и действующему специалисту остается «всего лишь» многое изучить, понять и творчески применять в своей жизни.

2.3. Психолого-педагогическое совершенствование специалиста как условие его профессионального и личностного роста

Теперь обратимся вновь к вопросу, который уже возникал и еще не раз привлечет внимание и наше, и, хотелось бы надеяться, будущих специалистов, коим данный учебник адресован: а зачем им, инженерам или менеджерам, специалистам сельского хозяйства или программистам, равно как и всем другим обладателям высшего профессионального образования, — зачем им психолого-педагогические знания и соответствующие умения? Некоторое недоумение и се-

рьезные сомнения, явно звучащие в данном вопросе, столь же естественны, сколь и ответы на него, помогающие это недоумение преодолеть.

В самом деле, современное образование, в том числе (и тем паче) профессиональное, все более последовательно и настойчиво переходит от собственно знаниевой парадигмы к парадигме *компетентностной*, т.е. от приобщения специалиста к определенной информации — к предполагаемым профессией производственным умениям и навыкам, внутренней готовности и профессиональной подготовленности к осознанной и ответственной самореализации в заданных компетенциях, профессиональном творчестве, постоянном совершенствовании своей квалификации, повышении социального статуса в профессиональном сообществе и карьерном росте, когда, как бы ни было трудно, работать интересно. Иначе говоря, *компетентность* — это интегративное выражение, результат и показатель отношения специалиста к выполняемой им деятельности, взаимоотношений с коллегами, руководством и подчиненными, когда накапливается ничем не компенсируемая комплексная составляющая личностно-профессионального облика, движущая сила его динамики и развития — *опыт* деятельности, отношений и общения в профессиональном сообществе. И то, каким оказывается этот опыт: продуктивным или бесполезным, положительным, отрицательным или нейтральным, подвергаемым объективной рефлексии или однозначно субъективной самооценке (т.е. все тому же оценочному отношению), — все это, как и многое другое в жизни специалиста, существенно определяется тем, каковы объекты и критерии, показатели его отношения к людям, а их отношения — к нему; как во внешнем проявляется внутреннее, а в явлениях — их сущность. Причем речь идет не только о среде производственной, профессиональном сообществе, но и о семье, досуге и увлечениях, иначе говоря, обо всем многообразии сфер жизнедеятельности специалиста, их взаимосвязях и взаимообусловленности. Более того, не рискуя впасть в преувеличение, можно вполне определенно утверждать: с одной стороны, в названной жизнедеятельности нет ни одного явления (впрочем, как и в любом проявлении человеческого бытия!) или процесса, в котором не прослеживалось бы того или иного психолого-педагогического аспекта. С другой стороны, нет такого параметра психологии и педагогики, который в том или ином плане не присут-

ствовал бы в личностно-профессиональном облике специалиста. Следовательно, дело «лишь» в том, чтобы в каждом конкретном случае грамотно выделить и сделать предметом целенаправленного внимания актуальные «точки», чтобы изучить их причинно-следственные зависимости, учитывать их, влиять на них, стимулировать их взаимовлияние и т.д. Это увеличивает «власть» специалиста над ними, да и над самим собой — большей обоснованностью своих мнений, выбора задач и программ, путей и средств собственной деятельности, анализа ее результатов.

Столь глубокий и разносторонний объективный потенциал психологии и педагогики — один из своеобразных итогов многовекового, сконцентрированного в соответствующих обычаях, традициях, закономерностях опыта сотен и сотен поколений, живших в самых разных природных, социальных, культурных условиях, но неизменно озабоченных и пониманием людей, их характеров и поступков, своеобразия их быта и отношений, и, разумеется, воспитанием потомства. Общие положения, рожденные практикой и ее осмыслением, типизацией, к тому же в неодинаковых условиях места и времени существования разных народов, становились, становятся и будут оставаться факторами, пусть всегда по-своему, но так или иначе воплощаемыми в жизнедеятельности и развитии каждого конкретного человека. Другое дело, что воплощение это всегда происходит не на абсолютном, но на вероятностном уровне, который неизменно сулит неожиданности (в хорошей семье вырастает асоциальный ребенок; человек внешне опрятен, но по сути бескультурен; специалист готов спрашивать с других, но отнюдь не являет личный пример отношения к людям и к делу; и т.п.). Однако чаще всего такое «несоответствие» объективно — результат влияния естественных множественности и разнонаправленности факторов, формировавших личность, а субъективно — вызвано незнанием, недооценкой или переоценкой окружающими факторов социальной и индивидуальной генетики данного человека. Так жизнь подчеркивает необходимость знания и понимания специалистом их источников, проявлений и характера влияний, а следовательно, его психолого-педагогической образованности, которая именно это и предполагает. Ведь чужая душа — тем более потемки для того, кто не хочет и не умеет «осветить» ее своими желанием и умением узнать ее и понять.

Люди, хотя организационно (т.е. по конкретному признаку) и объединены в некую общность — будь то студенческая группа или отделение солдат-первогодков, бригада молодых строителей или команда менеджеров — всегда разные. Тому, кто с ними работает, а значит, их фактически воспитывает, надо представлять себе те психолого-педагогические параметры, как и возможные методы изучения их проявлений, по которым можно надежно судить о товарищах по сообществу, чтобы верно, т.е. с обоюдной пользой, с ними взаимодействовать. Излишне доказывать, как много это значит для руководителя, особенно начинающего. Именно так: хорошо знать, чтобы успешно действовать.

Обратимся к примерам типичных ситуаций, в которых отчетливо просматриваются психолого-педагогические аспекты целостности человеческого и профессионального. Начнем с явления и процесса *самообразования*, которое неизменно выступает, независимо от его содержательной наполненности и характера профессиональной деятельности специалиста, проявлением отношения труженика к работе, оставаясь, казалось бы, сугубо личным делом каждого (последнее, кстати, весьма неоднозначно в принципе, а тем более в профессиональном сообществе, где от квалификации каждого зависит результат работы всего коллектива). Поэтому столь важно пробуждать и ситуативную потребность в пополнении знаний, и устойчивую мотивацию в профессиональном, общем, культурном самообразовании, стимулируя его публичной демонстрацией достигаемых успехов, позитивной оценкой опыта, да и созданием для него организационных условий, обозначением перспектив карьерного роста. Важно подчеркивать и способы удовлетворения сослуживцами самообразовательных потребностей, проявление при этом умственных, нравственных, волевых усилий, обогащение навыков самоорганизации. С этой точки зрения продуктивно создание соответствующего общественного мнения о тех, кто хочет и пытается проверить и реализовать свой личностный потенциал в профессиональной и непрофессиональной деятельности, стимулировать ее индивидуальную и коллективную рефлексию. Понятно, что и самому специалисту требуются желание и психолого-педагогическая вооруженность методами изучения и умениями понимания коллег — их характеров, особенностей возраста и опыта образования и самообразования, статусных и профессиональных пре-

тензий и намерений, межличностных отношений, индивидуальных особенностей.

Разумеется, в реальных, часто далеко не простых условиях профессиональной деятельности все перечисленное, как и многое другое, требует очень больших усилий и времени, которые, прямо скажем, вовсе не предусмотрены ни штатным расписанием, ни режимом и условиями в сколько-нибудь должной мере. Однако существует соответствующая объективная необходимость, и психолого-педагогическая подготовленность помогает преодолевать трудности. В том числе и в уже упомянутом выше, но принципиально и вечно актуальном вопросе — *оценке* и *самооценке* хода и результатов деятельности, причем по показателям не производственным (это — важнейшая, но другая «статья»), но личностно-профессиональным. Разница — при их очевидной взаимообусловленности — велика: в первом случае происходит оценка по количеству и качеству сделанного, во втором — по проявлениям личностно-профессиональных качеств данного профессионального сообщества, т.е. по устойчивости и динамике отношения к деятельности и отношений и общения в процессе деятельности. В этом случае особенно важно определить и использовать адекватные критерии и их возможные показатели (основания для оценки): положительные или отрицательные, индивидуальные и групповые, желание и умения взаимопомощи, лидерские попытки, обоснованность и корректность критических замечаний, стремление и умение помочь, поддержать в случае затруднений, способность создавать и поддерживать положительную психологическую атмосферу, чувство юмора, коммуникативность, склонность к профессиональному творчеству и др. Одни и те же показатели можно использовать для индивидуальной и коллективной самооценки. Особенно ценны сопоставление оценок и самооценок, их расхождения или сходства, выяснение причин и истоков проявившихся зависимостей или, наоборот, их отсутствия.

Всякий анализ значим не только и не столько констатацией того или иного состояния, сопоставлением достигнутого с ранее намеченными задачами и даже с прежними, давними целями, но и обоснованием дальнейших перспектив, новых задач — опять же не одних производственных, но психолого-педагогических, связанных с жизнедеятельностью данного профессионального сообщества. Вместе с тем, как ни существенно такое программирование,

не менее важно увидеть и понять то, что врачи называют *posteffect* — отсроченный результат когда-то предпринятых усилий по развитию, сплочению сообщества как локального профессионального объединения разных, но взаимодействующих индивидуумов, способного к саморазвитию при психолого-педагогической поддержке. Особенно интересно проследить судьбы тех, кто когда-то, годы назад здесь работал, а потом судьба занесла его, как говорится, в иные дали: кто он теперь, каким и кем стал, что из прошлого ему по-прежнему интересно; что нового, почему и для чего удалось обрести, а что — потерять; каков его статус в новом профессиональном сообществе, как он теперь оценивает предыдущее сообщество и др. Такая «обратная информация», к тому же полученная хотя бы от двух-трех человек, — очень ценный материал для сообщества давнего, хотя и оно, конечно, за годы изменилось и имеет естественное пространство новых перемен. Все это значимо для любого сообщества, а именно поэтому и для каждого входящего в него человека. Эффективное раскрытие его потенциалов, стимулируемое осознанием, рефлексией социально-производственного опыта, выступает важнейшим, ничем иным не компенсируемым фактором и проявлением психолого-педагогического совершенствования специалиста — во имя возникновения у него и реализации им потребности в личностно-профессиональном развитии.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем смысл приобщения будущего специалиста любой профессии к психологическому и педагогическому знанию?
2. Можно ли представить себе человека, вовсе лишенного знаний психологического и педагогического характера? Да или нет и почему?
3. Случалось ли вам испытывать хотя бы ситуативную потребность в психолого-педагогических знаниях и умениях? Если да, то в связи с чем и как удалось такую потребность удовлетворить? Если нет, то о чем, по-вашему, это свидетельствует?
4. Почему возник и востребован «дуэт» психологии и педагогики, в котором каждая из наук, исполняя свою «партию», по-своему обеспечивает гармонию общего «звучания»?
5. Как взаимосвязаны психология и педагогика?
6. Так что же: будем изучать данную дисциплину дальше или ограничимся тем, что уже было предложено в первых главах? Аргументируйте ваш ответ.

Литература

Основная

1. *Вульфов, В. В.* Основы педагогики / В. В. Вульфов, В. Д. Иванов. — М., 1999.

2. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. — 5-е изд. — М., 2008.

Дополнительная

1. *Климов, Е. А.* Психология : учеб. для школы. — М., 1997.

2. Популярная психология : хрестоматия. — М., 1990.

3. *Цирульников, А. М.* Непознанная педагогика. Книга для учителя. — М. — Воронеж, 2004.

Глава 3

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ НАУК И В ОБЫДЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ

...Высшая профессиональность состоит именно в том, чтобы уметь без вреда для дела стать выше этого самого профессионального к нему отношения... И, будучи во всеоружии знания и понимания в своей специальности, суметь взглянуть на вещи прямо и просто, вооружившись одним только здравым смыслом...

А. С. Макаренко

3.1. Житейские и научные представления о психологических и педагогических явлениях и процессах

Еще раз зададимся вопросом: почему и для чего неспециалисту в области психологии и педагогики целесообразно приобщаться к основам этих наук? Если сформулировать ответ в самом общем виде, — то для того, чтобы возбудить у него *потребность* в человечески и профессионально необходимых *знаниях*, а следовательно, и *умениях*, которой у него не только не было, но которая и не предполагалась будущим специалистом практически значимой. Ведь такого рода знаниями и умениями стихийно, на бытовом уровне (часто и не подозревая об этом) располагает любой из нас. Однако профессиональная деятельность специалиста — человека, работающего в команде с другими людьми, а тем более руководителя, особенно молодого, — требует понимания этих людей, т.е. знания того, что важно в них видеть,

чувствовать, реализовать, в чем их и себя учить и воспитывать, а также умений, как это можно делать, чтобы актуализировать активность свою и коллег, создавая позитивную психологическую атмосферу сотрудничества, взаимодействия, обоюдной ответственности, добрых межличностных отношений. Да и у самого специалиста тоже нередко возникают проблемы, требующие работы над собой. И тут без объективных психолого-педагогических представлений, помогающих понять себя, не обойтись. А это и есть использование, проверка, закрепление соответствующих знаний в новом опыте, новых обстоятельствах, помогающее понять субъективную ценность полученных знаний. Для всего этого, действительно, надо многое знать и ничуть не меньше узнавать — и не только, что называется, житейского (опыт всегда и необходим, и незаменим!), но и проверенного и обоснованного наукой. Принципиальное продвижение здесь, как правило, происходит от представлений обыденных к знаниям научным, а более всего — к тому теоретически и практически оптимальному, что может дать только органичное сочетание и тех и других.

Итак, психологическая составляющая обыденного знания обширна, ибо охватывает внутренний мир личности — а его проявления практически безграничны. Обыденное же педагогическое знание включает хоть и весьма пространный, пронизывающий всю жизнь человека, но все-таки относительно ограниченный мир его *социального становления* (прежде всего обучения, воспитания, развития), столь же древний, как и само человечество, всегда так или иначе озабоченное формированием новых поколений на основе имеющегося опыта, выработкой соответствующих правил, следованием традициям и обрядам, т.е. фактически созданием образцов, которыми полагалось руководствоваться, а для этого — знать одобряемые или неодобряемые нормы социальной жизнедеятельности. Отсюда и общественная потребность в том, чтобы чему-то учить и что-то воспитывать. Исторический путь здесь проходил от стадии *стихийности*, когда решающими были реальные условия жизни, общинный и индивидуальный опыт, воплощенный в традициях, обычаях, верованиях, к стадии *целенаправленности*, воплотившейся, в частности, в появлении специальных людей — педагогов, фактически действительно «детоводов», а затем и учебных заведений и еще позже — *системы образования*. Что касается последней, то в результате исторического

процесса все интенсивнее накапливался опыт обобщения и теоретического осмысления, поиска путей адекватного общественному прогрессу развития образовательной системы, определения ее места в сложных социальных сферах. Наряду и вместе с возникающей и развивающейся педагогической наукой, разумеется, продолжают существовать и действовать, порой вступая в противоречие с теориями, обыденные представления и традиции обучения и воспитания. Да и сама педагогика как наука — производное от обыденного опыта, его эмпирически устойчивых зависимостей, наблюдений за ними (в том числе и в специально создаваемых условиях) наиболее талантливыми и яркими педагогами, такими как Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др. Педагогика — область знаний, которая родилась от обыденной жизни — и для этой жизни, но уже в виде идей, творений, методик, научных и прикладных, в их взаимообусловленности.

Обыденное, о чем бы ни шла речь, словно охватывает два времени: далекое и близкое *прошлое*, в условиях которого оно складывалось и таким сложилось, и *настоящее*, в котором это обыденное существует и реализуется в виде общественного и личного. Но времена меняются, и вместе с ними в чем-то меняются нравы, а следовательно, и ожидания от будущего. Даже некоторые теоретические постулаты подвергаются в изменившихся условиях не только сомнению, но и пересмотру. А вот обыденные представления нередко более консервативны, и поэтому многие люди оказываются неподготовленными к переменам. Научное педагогическое знание о сути, процессах, результатах обучения, воспитания, развития позволяют не только увидеть, но и, главное, захотеть и суметь понять новую педагогическую реальность. Например, понять естественные особенности обучения и воспитания взрослых — людей разных потребностей, опыта, специальности, а значит, и путей повышения квалификации. Ответить себе на вопросы, скажем, где грань между раскованностью и распущенностью, информированностью и образованностью? Между внутренней и внешней воспитанностью? Добрым поступком — сознательным или вынужденным?..

Истинное знание всегда рождает потребность в новом знании и путях к нему. Поэтому для каждого специалиста столь важно обогащенное профессиональной практикой понимание воистину судьбоносных характеристик педа-

гогического процесса. Таковыми выступают его *непрерывность*, в том числе за самыми широкими пределами образовательных учебных заведений и учреждений повышения квалификации, и *самообразование*. В этом случае рост педагогических знаний особенно эффективен для совершенствования и анализа профессионального бытия и деятельности. Данные такого психолого-педагогически грамотного анализа, непременно сочетаясь с повседневно-обыденными впечатлениями и переживаниями, предоставляют достаточную базу для обоснованной удовлетворенности работой, а значит, и творческого поиска при ее выполнении, или неудовлетворенности, нередко тоже стимулирующей поиск путей и средств работы специалиста над собой.

Источники и объекты обыденного знания. Самым массовым *источником* обыденного педагогического знания выступает, конечно, *общество*: в общественном сознании складываются и воплощаются не только традиции и обычаи, но и живой, массовый, проверенный поколениями опыт (пусть подчас и неоднозначный) понимания значимости, оценки образования, обучения, воспитания как важной составляющей жизненной практики. Своеобразны — иногда в рамках общепринятых, а иногда и вне этих типичных «правил» — педагогические представления *семьи*, главным образом в связи со сравнением настоящего с прошлым, вчерашнего — с нынешним. Причем сравнение это чаще всего происходит в дихотомии «плохое — хорошее», вместо понимания того, что «они», т.е. новые поколения, просто не такие как «мы», ибо формируются во многом в иных социокультурных условиях, имеющих серьезные педагогические потенциалы и возможности для их реализации. Дело, естественно, не в самих оценках, но в отношении к детям, молодежи, их ценностным ориентациям, которые часто вызывают конфликты, отнюдь не содействующие решению педагогических проблем, коими озабочены семья, образовательные учреждения, общество в целом.

Фактором, по-своему, в определенных отношениях объединяющим все остальные, выступает *социум*, особенно ближайший, контактный, связанный с разными сторонами жизнедеятельности специалиста. Социум и обеспечивает если не образцы положительного и отрицательного в образовании, то широчайший набор реальных примеров не столько отношения людей к обучению и воспитанию, сколько результатов такого отношения. Все это существенно влияет

на педагогические представления всякого, кто их наблюдает. Главное, в чем все итожится, сливается, воплощается, — это *индивидуальное своеобразие обыденных педагогических представлений*, стихийно складывающихся под влиянием множества разноплановых социальных факторов. Именно это, индивидуальное, и формирует социальную значимость самих проблем отношения каждого человека к образованию.

Выше речь шла об источниках обыденного педагогического знания, а какова же содержательная сторона их влияния? Она обусловлена двумя основными факторами: во-первых, конкретными проблемами, актуальными и объективно неоднозначными; во-вторых, тем уровнем социального пространства, в котором соответствующие представления значимы. При этом, вновь повторим, очевидно существенен *индивидуальный уровень* — педагогические взгляды конкретного субъекта, которые, даже если полностью совпадают с взглядами других, остаются своеобразными, ибо существуют и действуют в данных условиях жизнедеятельности данного человека; они рождены его неповторимо особым сочетанием генетических черт, характером, педагогическим опытом семьи и соседей, благосостоянием, восприятием и книг и публикаций в СМИ, намерениями и др. В этом, заметим, одна из главных трудностей и формирования, и реализации педагогических представлений, причем трудностей, которые можно в чем-то изменить, но которые нельзя полностью преодолеть.

Обратимся к явлениям и процессам, ставшим *объектами* обыденного педагогического знания. Прежде всего — это *представление о школе и ее связи с семьями учащихся*. Оно, очевидно, имеется у каждого и неизменно окрашено собственными воспоминаниями о годах ученичества, отражая когда-то виденное сотрудничество семьи и школы. Такое сотрудничество с годами претерпевает определенные изменения — от финансовых до организационных, но память о прежнем, собственный опыт транслируются в современность, отражаясь на нынешних отношениях специалиста и к личным взаимосвязям, и к тому, что радует или тревожит коллег, сотрудников, а потому влияет на их отношение к работе, результативность общего труда.

Едва ли менее важно *отношение к образованности как состоянию и качеству*. Иными словами, понимание необходимости взаимосвязи профессиональной образованности с общей культурой, поощрение попыток повышения уровня

той и другой, причем — что очень существенно — показывая это личным примером культурно-образовательной активности, в том числе в пополнении психолого-педагогических знаний прикладного характера (например, в приемах диагностики и улучшения внутриколлективных связей, поддержки успехов коллег и т.п.). Понятно, что все это особенно актуально для молодого, начинающего руководителя, для создания индивидуального стиля его руководства и работы с людьми.

Наконец, обыденное психолого-педагогическое знание, интегрированное с научным, помогает специалисту сформулировать для себя *критерии обученности и воспитанности* — своей и окружающих. Без них практически невозможна продуктивная оценка себя как личности, перспективного специалиста.

Так что же это за науки — психология и педагогика? Каковы — в своеобразии и взаимосвязи — их теория и практика? Постараемся ответить на эти вопросы.

3.2. Предмет психологии, ее структура и место в системе наук

Общеизвестно, что любая научная дисциплина может претендовать на статус самостоятельной науки, обладая четырьмя главными признаками: если она, во-первых, опирается на четкую методологию; во-вторых, имеет свой собственный объект исследования; в-третьих, имеет свой собственный предмет исследования и, в-четвертых, имеет свои собственные методы исследования, функциональную направленность (цель и задачи науки), внутреннюю структуру (направления и частные дисциплины) и место в общей системе научных знаний, связи с другими науками (внешняя структура науки).

Психологическая наука обладает всеми этими признаками, что, безусловно, определяет ее как самостоятельную научную и учебную дисциплину. *Методологическую основу* психологии составляют следующие *основные принципы*:

- принцип детерминизма (причинной обусловленности) психических явлений материальной действительностью;
- принцип развития, или генетический принцип, рассматривающий все психические явления в их развитии;

- принцип неразрывной взаимосвязи психики и деятельности;
- принцип системности, который описывает и объясняет основные виды связи между разными сторонами психики, сферами психического. Этот принцип предполагает, что отдельные психические явления внутренне связаны между собой, образуя целостность и приобретая благодаря этому новые свойства, так как только в этом случае возможна и саморегуляция, и компенсация, присущие психическому даже на низших уровнях развития психики.

Цели и задачи психологии. Основная цель психологической науки, определяющая ее сущность, — *познание психического во всех его проявлениях* в нашей жизни: от элементарных психических актов (ощущений) до личности и ее поведения. Иначе говоря, главная цель науки как бы определяется двумя более частными, одна из которых глобально-теоретическая, а другая практическая. Отражением этого является и дифференциация науки на систему отраслевых дисциплин со своими более конкретными и частными предметами, целями и задачами.

К *основным задачам* психологии можно отнести: 1) выявление и описание конкретных фактов психической жизни; 2) объяснение психических фактов путем раскрытия психологических закономерностей и законов; 3) выяснение механизмов проявления психологических закономерностей и законов; 4) отработка и уточнение категориального аппарата психологической науки.

Объектом исследования в психологии является *человек как носитель психики*. Но в силу того, что любой человек входит в состав различных групп (от семьи и дружеского коллектива до человеческого общества в целом), в качестве объекта изучения выступают также и различные *социальные образования* (группы, коллективы, общество). В широком смысле объектом психологии являются и животные, поскольку изучение психики человека без ее эволюции будет неполным. В такой расширительной трактовке *предмет психологии* в его классическом понимании составляет содержание внутренней жизни человека, непосредственно данное ему в ощущениях, образах, мыслях, чувствах и других субъективных проявлениях. С помощью психики мы переживаем эмоции, видим окружающие предметы, чувствуем запахи. Однако мало кто задумывался, что все эти явления принадлежат нашей психике, а не внешней реаль-

ности. Психическая реальность дана нам непосредственно, и только через нее мы можем судить об окружающем мире. Но для чего нужна психика? Она существует для того, чтобы *объединить и интерпретировать информацию о мире*, соотнести ее с нашими потребностями и регулировать поведение в процессе адаптации, приспособления к реальности.

В роли предельно общего предмета современной психологии выступает *человеческая субъективность*, понимаемая как выражение сущности внутреннего мира и формы бытия человека. Вместе с тем, несмотря на некоторое своеобразие в подходах к определению предмета психологии, можно отметить, что предметом психологии выступает *психика человека в различных ее формах и проявлениях*. Это могут быть психические процессы, состояния, свойства, конструкты как по отдельности, так и в различных совокупностях, дающих основание рассматривать человека на разных уровнях его психической организации (как индивида, субъекта, личности, индивидуальности). Таким образом, любая психическая реальность, свойственная данному объекту, может стать предметом исследования психологии.

В силу двухкомпонентной системы человека, включающей подсистему организма и подсистему психики, а также учитывая тот факт, что психика человека есть олицетворение единства материального и идеального, объективного и субъективного, индивидуального и общественного, биологического и социально-культурного, возникает противоречивость взглядов в определении предмета психологии. В ходе исторического развития психологии представители различных школ и направлений по-разному отвечали на вопрос о том, *что* должно стать основным предметом психологического анализа. Психология определялась как наука о душе, сознании, поведении; наука о бессознательном; о взаимоотношениях человека и общества; о целостной личности; наука о процессах переработки информации. Однако не недостаток фактов, накопленных психологами, явился основной причиной многообразия направлений и подходов к определению предмета психологии, а прежде всего трудности, теоретические и методологические, в процессе определения, формулирования тех исходных принципов, которые могли бы лечь в основу различных исследований. Вместе с тем, несмотря на полипредметность психологии, порожденной несхожестью методологических подходов в различных

психологических школах, в отечественной психологии общепринято считать ее предметом именно психику.

Итак, что же характеризует психику в таком контексте? *Психика* — это интегральное обобщающее понятие психологической науки, призванное охватить всю совокупность специфических феноменов и закономерностей, выявленных и установленных в ходе многочисленных экспериментов, клинических наблюдений и им подобных эмпирических процедур. Психика как предмет психологии характеризуется одновременной соотнесенностью с конкретным субъектом, принадлежностью ему (*субъектность*) и обращенностью к внешнему познаваемому миру (*психическое отражение*); она выступает как присущее субъекту и отражающее объект; как особая сфера действительности и как отражение этой действительности; единство и взаимопроникновение реального и идеального, знания и переживания. Широко распространенным стало понимание психики как выработанного в ходе эволюции сложного адаптационного механизма отражения действительности и регуляции индивидуального поведения, который может быть исследован объективными методами. Психика и психическая деятельность — это результат многообразных отношений человека со средой и с самим собой, хотя в истории психологии известно большое количество редукционистских подходов, так или иначе «уменьшающих» психическое, сводящих его к неким простейшим явлениям и механизмам.

Психика — субъективный внутренний мир человека, опосредующий его взаимодействие с внешним миром. Она характеризуется формой активного отражения субъектом объективной реальности, возникает у высокоорганизованных живых существ в процессе взаимодействия с внешним миром и осуществляет в их поведении (деятельности) регулятивную функцию. Это высшая форма взаимосвязи живых существ с предметным миром, выраженная в их способности реализовывать свои побуждения и действовать на основе полученной информации о мире.

Таким образом, несмотря на отсутствие единообразия в определении психологии, в отечественной науке предмет психологии, имея в виду многозначные проявления психики, всегда присутствует. Само же понятие «психология» определяется как наука о закономерностях развития и механизмах функционирования психики как особой формы жизнедеятельности.

Структура психологической науки. Психология на современном уровне развития представляет собой далеко не монолит, а достаточно разветвленную систему научных дисциплин. Такое положение объясняется двумя обстоятельствами. Во-первых, ввиду того, что главным объектом психологии является человек, все отрасли науки имеют смысл и значение только в том случае, если они служат человеку, возникают и развиваются прежде всего как человеческая теория и практика. Во-вторых, интенсивная модернизация всех сфер жизнедеятельности человека сопровождается появлением новых профессий и специальностей и соответственно ростом требований к психологическим особенностям человека (способностям, работоспособности, стрессоустойчивости и т.п.). Таким образом, на сегодняшний день насчитывается около ста различных отраслей психологического знания, причем многие из них претендуют на научную самостоятельность. Общность всех этих отраслей обеспечивается сохранением единого предмета научного исследования: все они изучают факты, закономерности и механизмы психики — только в различных условиях и видах деятельности, на разных уровнях и этапах развития, в различных социальных контекстах. Многочисленные разделы и отрасли научной психологии структурируются по самым разным основаниям.

▶ Рассмотрим структурирование психологии по конкретным *видам деятельности*. Так, *педагогическая психология* изучает психологические закономерности обучения и воспитания как обучаемого, воспитуемого, так и педагога, воспитателя. И в том и в другом случае обучение и воспитание выступают как специфические виды деятельности конкретного субъекта (учителя и ученика), но в то же время они должны рассматриваться и как их совместная деятельность. *Психология труда* анализирует психологические особенности трудовой деятельности человека и психологические проблемы научной организации труда. *Инженерная психология* занимается изучением взаимодействия между человеком и современной техникой. *Авиационная психология* изучает процесс обучения и работы летчиков, *космическая* — психологические особенности деятельности и поведения человека в условиях космического полета. Предмет *медицинской психологии* — психологические аспекты деятельности врача и поведения больного, *юридической* — психологические вопросы, связанные с реализацией системы права. *Военная психология* исследует поведение человека в условиях боевых действий,

психологические особенности взаимоотношений начальников и подчиненных, методы психологической пропаганды и контрпропаганды, психологические проблемы управления боевой техникой и проч. *Психология спорта* изучает психологические особенности личности и деятельности спортсменов, условия и средства их психологической подготовки, психологические параметры тренированности и готовности спортсмена, психологические проблемы организации и проведения соревнований. *Психология торговли* выясняет психологические условия воздействия рекламы, индивидуальные, возрастные, гендерные и т.п. особенности спроса, психологические факторы обслуживания клиентов, исследует вопросы психологии моды и др. По вполне понятным причинам она распространена главным образом в индустриально развитых странах. *Психология научного творчества* анализирует особенности творческой личности, факторы, стимулирующие творческую активность, изобретательство, научные открытия. *Психология художественного творчества*, очень мало изученная отрасль психологии, изучает эстетическое восприятие.

Этот список можно продолжать и дальше — сколько существует видов деятельности человека, столько отраслей психологии им соответствует.

▶ На основе *принципа развития* структурирование отраслей психологии происходит следующим образом. *Возрастная психология*, представленная такими областями, как детская психология, психология подростка, психология юности, психология взрослого, геронтопсихология, изучает онтогенез различных психических процессов и психологических качеств личности развивающегося человека. Одна из центральных проблем возрастной психологии — проблема обучения и умственного развития в их взаимосвязи. *Сравнительная психология* анализирует закономерности происхождения и развития психики животных и человека, сходство и различие их психической деятельности. Иногда термин «сравнительная психология» используется также как синоним *зоопсихологии* — в значении самостоятельной науки и науки, объединяющей зоопсихологию и психологию человека. *Психология аномального развития* (*специальная психология*) изучает особенности развития психики при патологии мозга и анализаторов.

▶ Общим понятием «*социальная психология*» объединены отрасли психологической науки, структурированные

на основе *психологических аспектов отношений людей в социуме*. Социальная психология изучает психические явления, которые возникают в процессе взаимодействия людей в различных организованных и неорганизованных сообществах. В структуру социальной психологии в настоящее время входят следующие основные направления:

- социально-психологические явления в больших группах (в макросреде);
- социально-психологические явления в малых группах (в микросреде);
- социально-психологические проявления личности человека (социальная психология личности).

▶ Особое место в структуре психологии занимает *общая психология*. Ее нельзя расположить рядом ни с одной другой отраслью психологии. Она исследует наиболее общие закономерности, методы изучения, теоретические принципы, основные научные понятия психологии. Иногда ее называют *теоретической* и *экспериментальной психологией*. Общая психология имеет свою структуру: познавательные процессы, психология личности, индивидуально-психологические особенности личности, эмоционально-волевая сфера личности. Результаты исследований в области общей психологии являются фундаментальной основой развития всех отраслей и разделов психологической науки.

Место психологии в системе наук. Психология как наука связана с множеством других областей знаний. В этом плане она уникальна: трудно найти какую-либо иную сферу научных исследований, где число пограничных областей с другими науками было бы столь же велико. Удивляться этому не приходится, так как объект исследования психологии — психические явления, которые относятся к числу сложнейших в природе. В связи с этим очень важно рассмотреть взаимоотношения психологии со смежными науками, потому что вопрос об этом, по существу, связан с некоторыми важнейшими проблемами психологической науки. Какие же это проблемы? Одна из них связана с вопросом о том, в какой мере психология может использовать данные других наук. Решения этой проблемы располагаются между двумя основными «полюсами», двумя крайними позициями:

1) психология уникальна, она вообще не связана ни с какими другими науками, имеет свой собственный предмет и свой собственный метод, который не похож на методы других наук;

2) психологические явления можно и нужно объяснять, опираясь на достижения смежных наук.

На первый взгляд, это очень привлекательная позиция: не изолироваться, а работать вместе со специалистами других дисциплин. Но, как показала история развития психологии, в своем стремлении опереться на достижения других наук она часто растворялась в смежных дисциплинах, исчезал сам предмет психологического исследования, психология теряла статус самостоятельной науки. Вместе с тем нельзя забывать, что развитие науки представляет собой сложный процесс, охватывающий и дифференциацию, и интеграцию различных самостоятельных научных дисциплин. Поэтому от определения места психологии в системе наук в немалой степени зависит решение двух очень важных вопросов: что психология может дать другим наукам, т.е. каков ее собственный вклад в современное научное знание о человеке, и в какой степени психология может использовать результаты исследований других наук? Этой проблемой специально занимались в свое время отечественный философ и науковед Б. М. Кедров[1] и крупнейший психолог XX в. швейцарец Жан Пиаже[2].

Б. М. Кедров представил свою классификацию в виде «треугольника наук» (рис. 1). Вершину этого треугольника составляют естественные науки, нижний левый угол — общественные науки, нижний правый — философские науки (логика и гносеология). Между науками о природе (естественными) и философскими науками расположилась математика, между естественными и общественными науками находятся технические науки. Психология же занимает центральное место, объединяющее все три группы наук[3].

Предложенная Кедровым схема отражает предметное и методологическое родство психологической науки со смежными дисциплинами, ее интенсивное взаимодействие с ними, наконец, ту особую функцию «связующего звена»

[1] Кедров Бонифатий Михайлович (1903—1985) — российский философ, химик, историк науки; автор трудов по материалистической диалектике, философским вопросам естествознания, науковедению, классификации наук.

[2] Пиаже Жан (1896—1980) — швейцарский психолог, создатель операциональной концепции интеллекта и генетической эпистемологии; автор многотомной «Экспериментальной психологии» (совместно с П. Фресом).

[3] *Кедров, Б. М.* Классификация наук. — М., 1961. — Т. 1. — С. 37—38.

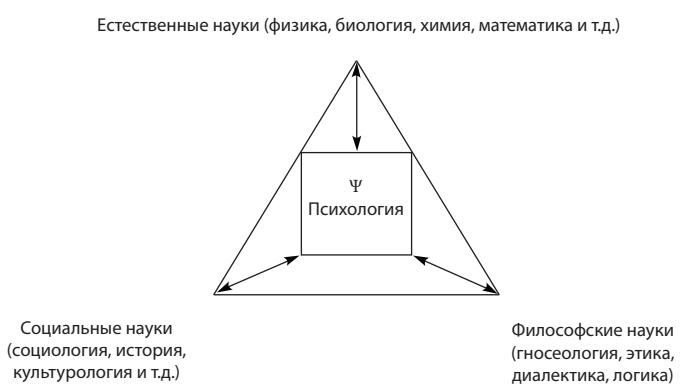

Рис. 1. **Классификация наук по Б. М. Кедрову**

между философией, естествознанием и обществознанием, которую психология выполняет на современном этапе развития. Такое «удачное» положение способствует постоянному обогащению и совершенствованию научного инструментария психологии. Ж. Пиаже в своем докладе на XVIII Международном психологическом конгрессе (Москва, 1969) положительно оценил данную схему, добавив, однако, следующий важный тезис. У Кедрова связи психологии с другими науками были *односторонними*, т.е. прослеживалось влияния только со стороны других наук на развитие психологии. Согласно Пиаже, несмотря на то что психология является совместным продуктом естественных, общественных и философских наук, связи психологии с другими науками должны быть *двусторонними*, ведь психология вносит свой вклад в теорию познания всех вышеперечисленных наук, поскольку пытается раскрыть психологические механизмы познания тех или иных сфер действительности[1].

По мнению Пиаже, вся совокупность наук может быть рассмотрена как некий континуум, к одному полюсу которого будут тяготеть науки, призванные координировать познавательную деятельность человека и задающие ее общую структуру, такие как философия, логика, математика, а к другому — те дисциплины, что определяются специфиче-

[1] *Пиаже, Ж.* Психология, междисциплинарные связи и система наук // XVIII Международный психологический конгресс. 4—11 августа 1966 г. — М., 1969. — С. 114.

скими свойствами познаваемых ими объектов (например, физика, химия, биология). Психология занимает здесь ключевую позицию, поскольку именно через нее вся система наук обретает целостность и замкнутость. Психология отвечает на вопрос, как человек познает мир, а все остальные науки — и описывающие абстрактные правила познания, и распространяющие эти правила на предметный мир — являются конкретным воплощением познания, реализацией человеческой способности познавать в определенных видах познавательной деятельности. Исходя из этого, Пиаже заключает, что испытывает чувство гордости по поводу того, что психология занимает ключевую позицию в системе наук. «С одной стороны, психология зависит от всех других наук... Но, с другой стороны, ни одна из этих наук невозможна без логико-математической координации, которая выражает структуру реальности, но овладение которой возможно только через воздействие организма на объекты, и только психология позволяет изучить эту деятельность в ее развитии». Плодотворное будущее психологии он видит в развертывании междисциплинарных связей.

Данная позиция Ж. Пиаже выглядит предпочтительнее. Действительно, как указывает Е. Е. Соколова, современные науковеды пришли к выводу, что развитие науки как особой сферы деятельности человека во многом опосредовано психологией ее представителей, хотя связи здесь очень сложные и непрямые. Взять хотя бы проблему научного открытия. В последние годы появляется все больше работ о психологии научных открытий и о психологии научного творчества вообще, что позволяет рассчитывать именно на взаимодействие психологии и других наук, а не просто на использование ею идей других наук для решения своих задач[1].

В методологии науки бытует и позиция разделения всего корпуса современных наук на науки о «естественном» и науки об «искусственном». В науки о «естественном» объединяются те из них, предметом которых являются области действительности, генетически не связанные с деятельностью человека (физика, химия, геология и т.п.). В сфере наук об «искусственном» консолидируются те науки, предметом которых выступают области действительности, возникающие в результате человеческой деятельности (ком-

[1] См.: *Соколова, Е. Е.* Введение в психологию // Общая психология : в 7 т. — Т. 1. — М., 2007. — С. 30.

пьютерные науки, социология, история, искусствознание и т.д.). При данной классификации психология выполняет пограничную, связующую функцию между различными группами дисциплин, ведь, с одной стороны, психика относится к числу природных феноменов, с другой стороны, она порождается в деятельности и тем самым превращается в ходе развития человечества во все более «искусственный» объект и, наконец, сама действует как производящая сила, создающая и поддерживающая всю сферу «искусственного».

Должный концептуальный вклад в разработку рассматриваемой проблемы внесли известные отечественные психологи. Так, с точки зрения Б. Г. Ананьева[1], психология призвана привести к синтезу, интегрировать данные и достижения смежных с нею наук на уровне конкретно-научного знания. Учитывая эту заложенную в ней возможность, Б. Ф. Ломов[2] назвал психологию «интегратором» всех научных дисциплин, объектом исследования которых является человек. По мнению Ломова, взаимодействие психологии с другими науками осуществляется через отрасли психологической науки: с общественными науками через социальную психологию; с естественными — через психофизику, психофизиологию, сравнительную психологию; с медицинскими науками — через медицинскую психологию, патопсихологию, нейропсихологию и др.; с педагогическими — через психологию развития, педагогическую психологию; с техническими науками — через инженерную психологию и т.д. Важным фактором дифференциации психологии являются именно отношения с другими науками[3].

Примером дальнейшего поиска определения места психологии в системе наук может служить концептуальная схема Е. Е. Соколовой. Она также представлена в виде треугольника, на одной из вершин которого находятся естественные науки, на другой — общественные науки, на третьей — технические науки.

---

[1] Ананьев Борис Герасимович (1907—1972) — российский психолог, автор трудов по исследованию ощущений, чувственного познания, внутренней речи, а также возрастной и дифференцированной психологии.

[2] Ломов Борис Федорович (1927—1989) — российский психолог, создал и возглавил факультет психологии в Ленинградском университете, открыл первую в стране лабораторию инженерной психологии; автор более 300 работ по различным направлениям психологии: общей, инженерной, педагогической, а также авиационной и космической.

[3] См.: *Ломов, Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984.

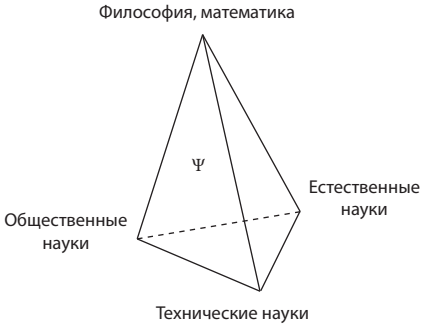

Рис. 2. **Место психологии (Ψ) в системе наук (по Е. Е. Соколовой, 2007)**

По мнению Соколовой, общественные и технические науки, вместе взятые, можно назвать гуманитарными науками, поскольку общество — это система объединенных определенными отношениями людей, а *техника* (от греч. techne — искусство, ремесло, мастерство) суть совокупность средств и приемов человеческой деятельности, опосредующих как отношения людей друг к другу, так и отношения человека и природы. По утверждению автора данный треугольник есть проекция на плоскость стереометрической фигуры — треугольной пирамиды, на вершине которой находятся философские и математические науки. Именно эти науки в отличие от других дисциплин, изучающих тот или иной аспект реальности, вооружают исследователя обобщенными (качественными и количественными) методами познания любой реальности. Тогда психология как наука будет практически даже не в центре треугольника, а внутри треугольной пирамиды (рис. 2).

Необходимо заметить, что отдельные отрасли психологии по-разному связаны с перечисленными выше группами наук. Одни отрасли в соответствии относительной общностью решаемых ими задач примыкают к естественным наукам, другие — к общественным, третьи — к техническим. Есть и те отрасли психологии, которые как бы «парят» над плоскостью треугольника, т.е. находятся ближе всего к философии и математике. Таковой, на наш взгляд, является общая психология, выступающая, по мнению многих отечественных психологов, «философией психологии» и всеобщей методологической основой психологической на-

уки. Однако весьма спорным моментом в данном подходе является отнесение технических наук к гуманитарным: это кажется весьма искусственным и малообоснованным.

Таким образом, мы можем констатировать, что сегодня психология не только приобрела статус самостоятельной научной дисциплины, но и заняла свое законное место в системе наук, заняв положение фундаментальной дисциплины, и, возможно, станет основой наук о духе.

3.3. Объект и предмет педагогики, ее отрасли и взаимосвязь с другими науками

Объект и предмет педагогики. Наука — это сфера человеческой деятельности, функция которой заключается в выработке и теоретической систематизации объективных знаний о действительности; это и сама деятельность по получению нового знания, и ее результат, т.е. сумма полученных к данному моменту научных знаний. Непосредственные цели науки — описание, объяснение и предсказание процессов и явлений действительности, составляющих предмет ее изучения на основе открываемых ею законов, т.е. в широком смысле — теоретическое отражение действительности. Рассмотрим с этой точки зрения педагогику.

Итак, *педагогика* — это наука, изучающая закономерности и целенаправленную практику обучения и воспитания человека, приобщение человеческих существ к жизни общества, связанные с этим педагогические процессы и педагогическую деятельность. Иначе говоря, это наука, обеспечивающая изучение и реализацию педагогических закономерностей, выявление которых есть цель и результат исследования ее объекта и предмета.

Возможны разные взгляды на объект и предмет *педагогической науки*. Среди них есть и такой: *объектом* педагогики является образование, т.е. сфера обучения и воспитания, а *предметом* — закономерности процессов, происходящих в системе отношений, которые складываются в указанной сфере. Иначе существует *педагогическая практика*, сознательная или стихийная. Ее *объектом* выступает реальное взаимодействие участников педагогического процесса, а *предметом* — способы взаимодействия, обусловленные целями и содержанием педагогического процесса и, в свою очередь, определяющие его методы и формы. Здесь действу-

ют механизмы управления и организации деятельности, отношений и общения людей, их самоорганизации в группах и коллективах, рефлексии и самовоспитания индивида.

Закономерности педагогической науки и педагогической практики взаимосвязаны, опираются друг на друга, поверяются опытом, но в принципе различны, ибо первые сосредоточены на изучении педагогических процессов, а вторые — на их содержании и технологии. И те, и другие действительно служат совершенствованию своего предмета, только когда предстают во *взаимодополнении*, т.е. в единстве идеи и ее осуществления.

Своеобразны и другие аспекты взаимосвязи педагогики как науки и как практики. С одной стороны, каждая из них, в сущности, выходит за пределы самой себя: в сфере педагогической науки неизменно оказываются явления, находящиеся за рамками собственно школы, учебно-воспитательного процесса, осуществляемого образовательным учреждением, — это образ жизни людей, их профессиональная деятельность, социально-экономические условия существования, семья и проч. С другой стороны, и педагогическая практика обречена и неизменно ведет, стихийно, а то и целенаправленно, поиск инновационных решений, требуемых новыми условиями развития не только образовательной системы, но и производства, экономических и социальных отношений: они требуют нового типа труженика, иного его менталитета и социальности, которого, естественно, надо учить и воспитывать современно. При этом практика, как ей и положено, учит, а наука — исследует, но в фокусе их общего внимания находится человек, который учит и учится, воспитывает и воспитывается. Поэтому взаимосвязь, взаимодействие, обмен информацией, совместное творчество педагогической науки и практики и необходимы, и естественны. Проще говоря, они существуют одна *для* и *благодаря* другой, делают, по-разному и по-своему, общее дело, решая — каждая — свои задачи и выполняя свои функции.

Задачи и функции педагогики. Среди *основных задач* педагогики можно выделить такие, как описание, объяснение, прогнозирование явлений и процессов, происходящих в сфере образования. *Функции* педагогики — своего рода производные от ее задач, направления, сферы компетенции, необходимые для эффективного решения этих задач. В свою очередь, функции задают программу, содержание

и технологию, определяют условия эффективности и характер анализа результатов такого решения.

▶ *Обратимся к задачам педагогики.*

1. Начнем с такой, казалось бы, простой, как *описание явлений и процессов*, т.е. представление прежде всего их наиболее существенных признаков, проявлений. Обучение, воспитание — феномены очень сложные, со множеством разнородных сторон и аспектов. Кто бы ни выступал в педагогической функции — ученый или практик, профессионал-учитель или инженер, спортивный тренер или отец семейства, — ему необходимо возможно более полное видение того педагогического объекта, с которым приходится иметь дело. Но видеть и *увидеть* (понять) — совсем не одно и то же. Описание — самый первый шаг изучения, без которого нет знания, т.е. существенного основания для действия. Поэтому-то столь важно увидеть ситуацию, зафиксировать наблюдение словами или иными способами (схемой действий, условными символами людей или операций, графиком изменений), стараясь охватить разные стороны явления, нередко кажущиеся поначалу незначимыми, проявить внимание не только к тому, что привычно (облик коллеги по работе, его поведение в аналогичных служебных ситуациях), но и к каким-то новым деталям внешнего вида, отношений, общения, профессиональной деятельности.

2. В любом случае описание — это не только познание и его результат, но и «информация к размышлению», т.е. констатация того, что требует *объяснения* — решения следующей, еще боле сложной задачи педагогики, причем и сугубо научной, и практической. Сложность здесь заключается в том, что объяснение требует знания и понимания природы и характера явления, причинно-следственной предопределенности и обусловленности происходящего и его динамики, сравнения прошлого и нынешнего состояний, внутренней структуры и внешних связей и зависимостей и т.д. Проявление многих из этих признаков можно увидеть не сразу, но путем соотнесения фактов, обращения к тенденциям развития, анализа результатов. Нередко требуется и сопоставление с теми положениями, которые представлены в психолого-педагогической литературе.

3. Что бы мы ни описывали, что бы ни объясняли — идет ли речь об отношении коллеги к работе или об атмосфере в отделе, бригаде, — это всегда обращение к тому явлению, процессу, что уже существует, хотя, как это неизменно бы-

вает, или требует исправления, или допускает возможность совершенствования. Здесь-то отчетливо выступает третья, и пожалуй, самая, важная задача педагогики: *прогнозирование* того, какие изменения и как могли бы преодолеть недостатки и усилить достоинства, каков может быть результат и как в нем проявится ожидаемое, по каким признакам об этом можно будет судить.

▶ *Функции педагогики.* Важно помнить, что специалисту трудно быть успешным, уповая лишь на субъективные основания — собственное мнение и опыт. Педагогика предлагает общие объяснения, знакомит с объективными закономерностями, ориентируя каждого из нас на то, чтобы творчески их использовать, руководствуясь проверенными опытом многих людей положениями, сформулированными в закономерностях. Все это необходимо при объяснении, прогнозировании и организации педагогических по сути явлений и процессов. С другой стороны, только неразрывностью науки и опыта может быть обеспечено выполнение разнообразных *функций педагогики*, ибо она полифункциональна и предстает в самых разных ипостасях.

1. Исходя из того, что педагогика — область знаний, сосредоточенная на освоении информации, связанной с различными аспектами обучения, воспитания, образования, их задачами, процессами и условиями решения, можно сформулировать ее первую интегративную функцию — *обеспечение целостного представления об изучаемых объектах в их связях и опосредованиях.* Возможность реализации этой функции определяется взаимосвязью педагогики с другими науками (к этому мы еще вернемся).

2. В прямой компетенции педагогической науки находится *целенаправленное изучение теоретических аспектов обучения и воспитания*, чему служат ее разделы: общие основы педагогики, дидактика, теория и методика воспитания, педагогический менеджмент.

3. Другая важнейшая функция педагогики — *обеспечение концепций и содержания, процессов и организации обучения, воспитания, образования.* Таким образом, практика выступает основой и прикладной сферой, реальным «заказчиком» и главным «потребителем» педагогической теории. Главными составляющими практической педагогики выступают педагогический процесс и педагогическая деятельность. Существенная особенность данной функции заключается в том, что, давая основу и в той или иной мере

опираясь на закономерности, сформулированные в теории, сама практика в каждом конкретном случае уникальна как по факторам, участвующим в педагогическом процессе, так и по объективным и субъективным условиям педагогической деятельности. Этим последним не только не исключается, но подчеркивается необходимость общепедагогического знания. Именно данным обстоятельством определяются необходимость, смысл и задачи педагогики, выступающей в функции учебной дисциплины в системе профессионального образования.

4. Наконец, есть и еще одна функция педагогики, условно говоря, персональная, т.е. обращенная к каждому человеку. Это его *личная вооруженность педагогическими представлениями*, хотя бы элементарными знаниями процессов обучения, воспитания, образования, применение указанных знаний по отношению к другим и к себе, способность обратить внимание, увидеть в происходящем на работе, в семье саму потребность проявить себя педагогом, оценить последствия и результаты. Все это важно и необходимо любому из нас для полноты самореализации. Более того, если говорить не о профессиональных педагогах, а о непедагоге по специальности, то можно утверждать: для него именно эта функция педагогики является самой важной, жизненно необходимой. В целом же, любая из функций влияет на то, как проявляются другие, но непременно явно или неявно испытывает их влияние. На этой взаимосвязи, взаимной поддержке, взаимном проникновении, в конечном счете — взаимодействии (ни одна из них невозможна без других!) основаны и потребность человека в педагогике, и удовлетворение ею человеческих потребностей.

Задачами и функциями педагогики определяются *способы решения задач* и *реализации функций* данной сферы науки и практики. Методы, используемые педагогикой и психологией, будут рассмотрены ниже. Теперь же подчеркнем: главное средство, с помощью которого педагогическая наука (как и любая другая) решает стоящие перед ней задачи, — *исследование*. Оно представляет собой один из видов познавательной деятельности, смысл которой в данном случае — выработка новых знаний о теориях и практике. Процесс педагогического исследования объективен и доказателен, когда базируется на основе серьезной методологии. Она ориентирует в подходе к изучению, в принципах и способах познания: представле-

нии объекта и предмета исследования как динамических систем, социально-исторической детерминации явлений и процессов и логики их изучения, а также в соотношении количественных и качественных данных, объективных и субъективных признаков. Методы теоретической педагогики — это методы познания, изучения педагогических явлений и процессов, педагогической деятельности. Конкретный выбор методов обусловлен исходными методологическими позициями, концепцией, т.е. принципиальными подходами к сущности изучаемого предмета и ведущими идеями такого изучения, представлениями о содержании и структуре предмета исследования.

Взаимосвязь педагогики с другими науками. Осуществлением, условно говоря, внутренних взаимосвязей отраслей педагогики в значительной мере определяется необходимость и целесообразность внешних взаимосвязей этой отрасли знаний с другими науками — на основе принципа взаимообогащения. Среди таких наук, в частности, философия и этика, социология и юриспруденция, этнология и религиоведение, медицина и физиология, т.е. науки, которые в той или иной мере связаны с широким кругом педагогических условий и факторов процесса человекообразования. Наиболее общими параметрами реализации потребности педагогики в таких связях выступают теоретические положения, прежде всего законы и закономерности разных наук и принятые в них методы изучения и преобразования соответствующих объектов. Отсюда и внимание педагогики к собственно теоретическим и прикладным аспектам других наук, реализуемое на самых разных уровнях: теоретическом, содержательно-деятельностном и др.

Характерную и актуальную область взаимосвязи представляют:

- *для педагогики* — условия и проявления результатов развития личности, группы, коллектива детей и взрослых в процессе обучения и воспитания как факторов и достижения образованности, и в целом социализации;
- *для смежных наук* — конкретное представление и понимание тех влияний, которые оказывают субъекты педагогических процессов и их динамика на объекты и процессы данных наук, возможности и условия эффективного влияния последних на педагогические процессы. Вместе с тем таким образом проявляется (к сожалению, менее, чем

объективно необходимо) озабоченность представителей смежных с педагогикой наук педагогической компетентностью своих специалистов на всех уровнях, реализацией путей и способов ее диагностики и повышения во имя их личностно-профессионального роста.

Обратимся к некоторым наиболее значимым взаимосвязям.

▶ Прежде всего нас интересует связь педагогической науки с *философией* как всеобщей методологической базой, определяющей подходы, пути к изучению различных явлений и процессов (подробнее об этой науке, ее огромном прикладном потенциале см. § 5.2). Среди такого рода путей различают системный подход; анализ всеобщей связи явлений и процессов; единство внутреннего (сущности) и внешнего (являющегося); взаимосвязь качества и количества и проч. Здесь названы лишь некоторые подходы, лежащие в основе педагогики. Подобно другим наукам, ее развитие обусловлено диалектико-материалистическим представлением о познании и на его основе преобразовании материального и духовного миров, в том числе общего, особенного и единичного в образовании человека.

Самое трудное, но и ценное в изучении философских абстракций — их практическое применение. Ценность *любомудрия* (как в старину называли философию) для педагогических познания и деятельности не только в том, что оно учит логически мыслить, осознанно изучать, толковать, проектировать и преобразовывать окружающий мир. Именно на философской основе строятся отбор и толкование содержания учебных книг, когнитивная и эвристическая насыщенность и ориентация материалов по всем дисциплинам, «окрашенные», естественно, своеобразием объекта и предмета, содержанием каждой из них.

▶ Педагогическая наука тесным образом связана с *социологией*, которая изучает процессы и тенденции развития общества, взаимосвязи различных его структур. Педагогические процессы тоже происходят на широком и активном общественном фоне, испытывают его влияния и сами на него — через систему образования, обучения и воспитания детей и взрослых — влияют. Особенно существенны в педагогическом плане такие факторы влияния, как характеристика состояния и тенденций общего социального развития; данные о социальных стратах и структурах, своеобразии социальных подструктур — официальных и неофициальных,

культурных, профессиональных, а также детско-юношеских, взрослых, смешанных, в городском или сельском социуме; содержательное и методическое выявление социокультурных потребностей, степени и результатов их удовлетворения, в том числе и педагогическими средствами. Речь, в сущности, идет и о соответствующем социальном заказе педагогической науке и практике, о его выполнении, определении социальных условий его успешности.

На вооружении у педагогики и социологические методы исследования, прежде всего письменные и устные опросы с последующим анализом данных, необходимых для диагностики, подведения итогов, программирования и планирования предстоящей деятельности, ее анализа и оценки. В свою очередь, такого рода обобщения, наряду с другими (например, экономическими), как бы выводят и саму социологию за рамки сколь угодно значимых, но лишь констатаций, насыщая их живым материалом о важной сфере социальной динамики, общественного прогресса.

Так социология и педагогика взаимообогащают друг друга, используя каждая свои особенности и возможности. Аналогично и взаимообогащение педагогики с такими областями науки и практики, которым посвятили себя, скажем, этнология и религиоведение.

▶ *Этнология* изучает и характеризует этнические и национальные черты народов, озабочена сохранением соответствующих позитивных черт и традиций их бытия. Это очень важно по самому своему существу, но особенно в современных условиях этнической подвижности, непростых межнациональных отношений внутри общества в целом, в отдельных регионах, а то и между представителями разных этнических групп, равно как и внутри таких групп. Между тем, из этой среды приходят люди в системы образования и повышения квалификации, несут с собой свой язык, нравы и обычаи, национальную историю и культурные традиции. Такого рода влияния участвуют в процессе образования, именно поэтому столь важно педагогическое обеспечение межэтнических и интернациональных связей, взаимообогащения культур на всех уровнях — от школьного класса и студенческого сообщества до профессиональных коллективов, учреждений культуры, искусства, спорта, их педагогической готовности к решению неизменно сложных, часто болезненных национально-этнических проблем людей самого разного возраста и социального статуса.

▶ Педагогической поддержки требует и решение не менее деликатных проблем, с которыми сталкивается *религиоведение*. Оно занято, в частности, изучением сосуществования разных верований, религиозных объединений, накопивших за века своей истории и немалый негативный опыт взаимного недоверия, вражды, конфликтов. В то же время невозможно переоценить значение лежащей в основе религии веры как мощного педагогического фактора — состояния, приносящего жизненный смысл, отношение к жизни, своей и чужой, иначе говоря, внутреннего стержня духовности, добра, активности, мужества, ответственности за себя перед Богом, который задает смысл, идеал, цель жизни, кем бы он ни представлялся людям — Христом, Магомедом, Буддой...

Вера оказывается смыслом жизни человека, основой его деятельной активности, духовной силы: она становится выраженным и действенным фактором, который учит жить и воспитывает жизнью и для жизни. Актуальные же возможности педагогической науки и практики в данном случае воплощаются в попытках преодолеть противопоставление светскости и религиозности, добиваться их взаимодополнения формированием в ходе образовательных процессов положительных представлений об истории религии, месте веры в процессе развития цивилизации, в том числе культуры, просвещения, образования. Педагогическая поддержка возможностей внутреннего, душевного мира человека на разных ступенях образования, в разных социокультурных условиях — реальное и лучшее средство предупреждения и даже преодоления и двоедушия, и безверия. Немалой и нелегкой задачей педагогики выступает доступное ей избавление личности и от религиозного фанатизма, и от жесткого атеизма представлением веры как важного условия полноценных деятельности, отношений и общения каждого человека.

▶ Близка к этому и взаимосвязь педагогической теории и практики с *этикой* — научной отраслью, изучающей и в значительной мере формирующей нравственные нормы, их суть и воплощение как духовного здоровья: от этических представлений до их реального воплощения в общественной, профессиональной, семейной практике. Именно этика изучает и формулирует этические нормативы отношений между людьми в целом и в разных сферах их отношений — то, что издавна называлось теперь весьма забытым словосочетанием «кодекс чести». Как раз прежде всего этические

нормы стали содержательной основой воспитания всех сосуществующих поколений. И этот вклад этики в развитие цивилизации поистине судьбоносен для последней, а потому и для педагогики как единства теории и практики. Сама же педагогика отвечает этике проверкой соответствующих постулатов на истинность (т.е. удовлетворяемую общественную потребность) в ходе образования, воспитания, обучения детей и взрослых, направленного на приобщение их и к живым этическим образцам, и к борьбе с безнравственными проявлениями. Наконец, педагогика целенаправленно и последовательно, хоть и не всегда успешно, с ранних лет жизни создает конкретный, пусть порой и неоднозначно положительный опыт позитивной реализации этических норм в семье и школе, в быту и на производстве.

▶ И еще один пример, совсем из другой области знаний — *медицины*, озабоченной, в частности, сохранением и укреплением здоровья людей. Она обосновывает сущность и содержание, адекватные средства и методы решения таких задач, как лечение по многим медицинским специальностям, соответствующим конкретным заболеваниям, их профилактика и преодоление. При этом главное — актуализация соответствующих внутренних резервов организма на основе тщательной диагностики, пробуждение и интенсификация собственной активности человека. Столь серьезный ориентир на самоактуализацию при поддержке извне не менее значим и как идея, и как способ ее осуществления, однозначно соответствует системным идеям педагогики, особенно когда успешно воплощается, и не только, скажем, на школьных уроках физкультуры, но и в самых разных сферах жизнедеятельности человека, в том числе и профессиональной. В свою очередь, данные о состоянии и динамике здоровья людей в процессе образования, восприятия влияний обучения и воспитания открывают возможность корректировать и совершенствовать здоровьесберегающую работу в содружестве медиков и отраслевых специалистов, обогащать знания и опыт медиков, которым ежедневно приходится чему-то учить и в чем-то воспитывать своих пациентов при разных медико-социальных условиях, бытовых ситуациях, возрастном составе и индивидуальных качествах пациентов. Здесь и медицинский, и педагогический опыт не бывает лишним ни для его обладателей, ни, тем более, для тех, с кем связаны их профессиональное существование и совершенствование.

▶ Различные сферы человекообразования — в соответствии со своими предметом и объектом — изучают также и сопредельные с педагогикой и психологией *антропология* и *аксиология*, *медицина* и *физиология*, *юриспруденция* и *фамилистика* (наука о семье) и т.д. В свою очередь, данные педагогической науки дают другим областям знаний сведения о конечном результате осуществления их собственных теоретических и практических позиций. Ведь все эти и подобные связи — разные средства и стороны единого процесса человекообразования, который названные и другие науки во взаимодействии с педагогикой и друг с другом призваны сопровождать, поддерживать, совершенствовать. Педагогика существенно обогащается идеями, методами и данными других наук, в то же время обогащая их своими материалами.

▶ Наконец, трудно переоценить и органичную взаимосвязь педагогической науки и практики с *психологией*, ее отраслями (педагогической, социальной, возрастной психологией и др.), причем на уровнях и теоретическом, и методическом, и практическом: у них общий объект — личность человека, ее социальные и психические ипостаси.

Принципы педагогической практики. Подобно тому как наука имеет методологические принципы, педагогическая практика также имеет свои основополагающие принципы: гуманизм, приоритет духовности, единство образования и развития человека.

▶ *Гуманизм* требует признать, что функция педагога принадлежит не только профессионалам, но всем людям, каждому человеку, независимо от его возраста или социального статуса. В повседневном общении каждый из нас неизменно оказывается и педагогом, влияющим на окружающих, их образ жизни, мысли и чувства, и тем, кто испытывает влияние других людей, воспринимает, осмысливает и переживает их слова и поступки, отношение к самому себе. Очень важно понять, что формирование социальности присуще не только детям, но и взрослым (есть даже соответствующая и явно недооцениваемая отрасль педагогики — *андрагогика*), причем было бы негуманно не учитывать, что чем старше человек, тем труднее ему вписываться в меняющиеся менталитет и образ жизни окружающих, от которых он все более зависит. Очень важно и трудно помочь старикам оставаться нужными обществу, социуму, близким, а для этого необходимо преодолеть не-

востребованность опыта и мудрости самых опытных в силу прожитых лет педагогов.

▶ *Приоритет духовности* вовсе не исключает физического развития и здоровья, конкретности знаний и навыков, высокого профессионализма. Духовное — это активная нравственная позиция, высокие потребности и адекватные способы их удовлетворения; это человеческое достоинство, интеллигентность, совестливость. Духовность — вершина социальности, стержень преемственности поколений, культура наследия: в отличие от любых других, духовные ценности нетленны. Неизменна и главная особенность их влияния на социальность: они находятся не над другими ее сторонами, в том числе сугубо житейскими, но вместе с ними, как бы внутри них, создавая — совместно — определенный характер образа жизни, «взаимной» педагогики отношений людей друг к другу, к окружающим.

▶ *Единство образования и развития человека* — один из важнейших постулатов практической педагогики. В сущности, он требует взаимообусловленности цели, содержания и технологий педагогической деятельности, ее результатов, каковыми должны стать те или иные изменения в развитии и саморазвитии объектов. Более того, эти изменения, часто совершенно непредвиденные, необходимо учитывать при корректировке дальнейших шагов в воспитании и обучении.

* * *

Итак, педагогика и психология входят в число самых гуманных сфер жизнедеятельности (рядом можно поставить, пожалуй, лишь медицину): они созданы людьми и обращены к людям, к каждому из нас. Они вносят едва ли не решающий вклад в процесс образования человека, его социальности и образа жизни. Реальное развитие общества, социума, трудового коллектива, безусловно, важное само по себе, имеет своим конечным смыслом развитие каждого из входящих в него людей. Психолого-педагогический «брак» — беда общественная, но его действительной жертвой неизменно оказывается конкретный человек. Достижения педагогики и психологии всегда социально значимы, прежде всего потому, что ими обусловлено более успешное воспитание, обучение, развитие множества конкретных людей. Именно в этом — основной, обобщенный критерий эффективности психолого-педагогической науки и практики.

Гуманность здесь обоюдная: люди создали и психологию с педагогикой — как часть общественной культуры, как практику, теорию и учебный предмет при профессиональной подготовке. Человек — главный субъект этих наук, неизменно несущий и реализующий соответствующие функции в отношениях к другим людям и самому себе. Что бы ни было написано в учебниках и других книгах, посвященных проблемам воспитания и обучения, скажем, в художественной литературе (а она — сплошь — вроде пособия по воспитанию!), какие бы традиции народной педагогики ни существовали, — в тех или иных конкретных условиях педагогическое решение принимает сам человек, осознанно или неосознанно проявляя свое отношение к другим людям, внося тем самым вклад в их жизненный опыт. И специалист-непедагог, когда опирается на психолого-педагогическую науку, грамотно реализует технологию, по-своему воспитывает и обучает коллег, вкладывая в дело свою человеческую сущность, проявляя свой стиль. В этом и его сила, и иногда, к сожалению, слабость...

3.4. Основные категории педагогики и психологии

Подобно любой другой науке педагогика и психология располагают кругом основных понятий, необходимых для изложения материалов, отвечающих их объекту и предмету (такого рода понятия иногда называют терминами, категориями). Мы представим свое толкование указанных понятий, придерживаясь его в дальнейшем изложении. Итак, охарактеризуем сущность некоторых основных педагогических и психологических категорий.

Категории педагогики

▶ *Образование*. Эта категория имеет разные значения, объединенные общим смыслом: *образование* — это то, что создает образ человека как активного носителя духовности, культуры, информации, т.е. в самом общем значении — процесс человекообразования (см. гл. 1). Кроме того, понятием «образование» обозначают зафиксированный в нормативных документах уровень общеобразовательных и профессиональных знаний (начальное, среднее, высшее образование). Чтобы таковое обеспечить, необходима спе-

циализированная *образовательная система*, в которую входят *образовательные учреждения* — от дошкольных до вузов, учреждения дополнительного образования, повышения квалификации, научные и научно-производственные организации, методические службы, органы управления.

В целом образование — это важнейший *социальный институт*, одна из главных гуманитарных сфер, целенаправленно создаваемых обществом во имя развития человека как одно из существенных условий его блага, успешной самореализации. Государство и общество несут ответственность за состояние и развитие системы образования, однако, что не менее важно, и каждый человек несет перед ними личную ответственность за то, как он сначала использует гарантированную Конституцией возможность получить образование, а затем реализует свою образованность. Так в образовании личности пересекаются, содержательно его насыщая, важнейшие педагогические явления и категории: обучение и воспитание.

▶ *Обучение*. Процесс *обучения* двуединый: с одной стороны, он означает пробуждение и удовлетворение познавательной активности человека путем его приобщения к общим и профессиональным знаниям, способам их получения, сохранения и применения в личной практике; с другой стороны, — собственно *учение*. В свою очередь, последнее означает как действия того, кто *учит*, т.е. осуществляет обучение, так и удовлетворение теми, кто *учится*, их познавательных потребностей средствами обучения. Очевидно, что обучение может быть успешным при условии, что эти усилия совпадают: бесспорна важность умения учителя, преподавателя, инструктора, руководителя учить и научить тех, с кем приходится работать, но не менее важно желание школьника, студента, работника обрести новые знания, самостоятельно их применить, заниматься самообразованием (подчас не ведая, что это так называется), чтобы решать учебные или профессиональные задачи. Если бы развитие человека как субъекта познания не являлось столь важным (ведь наше существование начинается с познания!), в педагогике не уделялось бы столько внимания дидактике, о которой речь пойдет ниже. Здесь же обратимся к неразрывности связей обучения и воспитания.

▶ *Воспитание*. Категорию «воспитание» нередко трактуют как целенаправленное влияние, воздействие на какой-то объект, чтобы добиться желаемого результата в его пове-

дении, отношениях, общении. Более верным представляется несколько иное толкование: *воспитание* — это целенаправленное *создание условий для разностороннего развития и саморазвития человека*. Очевидно, что дело не в словах и формулировках, а в явно выраженном здесь акценте на пробуждение активности самой личности.

Преимущества такого подхода различны. В первую очередь в нем более отчетливо просматривается принципиальный взгляд на воспитание как на *общественное явление* — прежде всего в том плане, что его нельзя оторвать, сделать независимым от позитивных и негативных процессов, происходящих в обществе. В частности, здесь имеется в виду социальный инфантилизм одной части молодежи и сверхактивность другой, уже не говоря о социально-экономических процессах и государственных реформах, вплоть до модернизации образовательной системы. Влияя на массы, подобные явления по-разному воспринимаются людьми, вызывая неодинаковую реакцию. Каждый человек в той или иной мере, прямо или опосредованно участвует в такого рода явлениях, которые при этом выполняют и роль активного фона воспитания, затрагивая и духовную сферу, и этические нормы, и отношение к труду, и содержание и характер межличностного общения. К сожалению, многие социальные факторы далеко не всегда однозначно положительны, порой они вызывают отрицательный общественный резонанс, затрудняя воспитательную работу и с детьми, и со взрослыми. Разумеется, это не говорит о тщетности воспитательных усилий, а лишь подчеркивает их значение и сложность, а главное — важность понимания и готовности каждого человека как к свершению этих усилий, так и — особенно! — к их правильному восприятию.

▶ *Социализация*. Продолжая разговор о понятиях, характеризующих факторы развития активности человека в окружающем его мире, следует назвать и такое понятие, как *социализация*. С возрастающей открытостью общества, усилением демократических начал государственной жизни, т.е. возрастанием требований общества к людям, а людей — к обществу, возникла необходимость в таком параметре личности, как *социальность*, т.е. способность существовать в условиях нашей социальной среды, сохраняя и развивая свою индивидуальность. Социализация означает два тесно связанных процесса, как раз и создающих социальность человека. Один из них — разнообразные воздействия на чело-

века со стороны социума, причем воздействия прежде всего стихийного характера, хотя и делаются весьма плодотворные попытки в какой-то мере их организовать средствами социально-педагогической деятельности (к ней мы еще вернемся). Другой процесс — освоение личностью внешних влияний на индивидуальной основе.

Характерно, что социализация и приобщает к среде, помогая адаптироваться к ее нравственным и иным нормам, и учит сопротивляться негативному влиянию среды. Так складываются пространство и возможности для выбора самим человеком своего образа жизни в социуме, а обучение и воспитание помогают организовать внутренние силы, чтобы человек по своей индивидуальной траектории активно двигался к этому выбору, в какой бы ее точке и в каких бы обстоятельствах он ни находился.

Говоря о целесообразности ориентации на развитие активности личности, уместно вернуться к проблеме *неразрывной, органичной взаимосвязи обучения и воспитания*. Сколь бы ни были отличны, глубоко своеобразны эти процессы (логика первого — прежде всего логика познания, логика второго — главным образом логика развития личностных качеств), основой такой связи выступает то, что они и обращены к человеку, и осуществляются человеком, причем, как уже не раз отмечалось, пусть по-разному, но каждым и по отношению к каждому, с кем ему довелось повстречаться. Ни обучение, ни воспитание не могут быть эффективны, если ограничиваться лишь пусть положительными, но прямыми внешними воздействиями на человека, игнорируя потенциалы его самостоятельности, возможности личного творчества. Ведь учить познанию — значит воспитывать мыслящего человека. С другой стороны, воспитывать человека — значит помогать ему узнать и понять, почему, каким образом и кем он может стать. То и другое достигается, обретается в собственном опыте: воспитывая мыслителя — учим гражданина, равно как воспитывая целеустремленность, приобщаем к знаниям.

И еще об одном, тоже очень важном: личностное основание, воплощенное в самостоятельности, состоит все в той же активности собственного участия субъекта в тех или иных процессах. Как ни эффективно обучение, если оно не включает в себя учение, самообразование, так и воспитание личности безрезультатно, когда не сочетается с работой над собой, самовоспитанием. Кто бы ни выступал в роли педагога:

вузовский преподаватель или специалист-инженер, физик, строитель, менеджер и т.д., — всегда сложнее, труднее (хотя и нужнее) стимулировать самовоспитание и самообразование, чем поучать, читать мораль, требовать, приказывать и т.п. Люди, чем они старше, тем в большей мере, плохо воспринимают навязчивый дидактизм, естественно ему сопротивляются, особенно когда он исходит от коллеги, равного с ними или более высокого статуса, даже если это действительно компетентный, опытный профессионал.

▶ *Педагогический процесс.* Среди важнейших категорий, отражающих динамику описанных выше явлений, не последнее место занимает *педагогический процесс*, т.е. последовательная смена состояний, непрерывные действия в целях развития активности личности, группы, коллектива посредством их обучения и воспитания. В педагогическом процессе взаимосвязаны те, кто его целенаправленно осуществляет, и те, ради развития кого он организован. Результатами педагогического процесса являются изменения, происходящие прежде всего и главным образом в его объектах, но и в субъектах: в их обученности и воспитанности, социально-профессиональном опыте, личностных качествах, в их усилиях по самообразованию и самовоспитанию. Обучая, воспитывая других, каждый из нас многое получает и для собственного развития.

Педагогический процесс может быть эффективен и в *неявном виде*, когда хоть и не целенаправленно, но фактически осуществляется вне специально созданных образовательно-воспитательных условий (школа, вуз), в реально сложившихся обстоятельствах взаимного влияния людей, которое объективно происходит на работе, в семье, в социуме. В конечном счете, можно говорить о педагогическом процессе как *явлении*, *целенаправленно организованном* в специально создаваемых условиях, но и как *фактически осуществляемом влиянии* одних людей на других.

▶ *Педагогическая деятельность.* Аналогично педагогическому процессу *педагогическая деятельность* — это и профессиональная деятельность специалистов образовательного учреждения, и выражение образовательно-воспитательных усилий непедагогов, специалистов самых разных отраслей общественного производства и социокультурной сферы, которые всегда работают с людьми и при этом их чему-то учат и в каком-то отношении воспитывают. Профессиональная работа, скажем, кондуктора в городском

транспорте или секретаря в офисе государственной или частной структуры, продавца или менеджера всегда включает элементы педагогической деятельности.

Наконец, все многообразие явлений и процессов, представленных в охарактеризованных выше понятиях, имеет своей единой и главной целью то, что обозначается категорией «развитие».

▶ *Развитие*. В самом общем виде *развитие* суть процесс изменения — увеличения, усиления, обогащения свойств и качеств объекта. *Результат развития* — новое качественное состояние объекта, его состава, структуры, свойств, их приращение или сокращение, трансформация или исчезновение. В педагогическом плане особенно значимо раскрытие тех внутренних потенциалов — положительных качеств, возможностей и способностей, которые присущи данному человеку.

К сказанному следует вновь добавить о значении *саморазвития*, т.е. проявления желания и умения личности работать над собой, реализуемых в способности к самопознанию и самооценке, самодисциплине и самоконтролю, самообразованию и самовоспитанию.

В психолого-педагогической практике категория развития нередко рассматривается как закономерное изменение психических и познавательных процессов во времени, выраженное в количественных, качественных и структурных преобразованиях. Характеризуется необратимыми изменениями, направленностью (способностью к накапливанию изменений, «надстраиванию» новых изменений над предшествующими) и их закономерным характером (например, воспроизводимостью однотипных изменений у особей одного вида). Развитие реализуется в форме фило- и онтогенеза.

Категории психологии

Среди специфических категорий, используемых в психологии, выделяют следующие.

▶ *Психика* (от греч. psychikos — душевный) — системное свойство высокоорганизованной материи, заключающееся в активном отражении субъектом объективного мира, в построении субъектом не отчуждаемой от него картины этого мира и саморегуляции на этой основе своего поведения и деятельности.

▶ *Психическое отражение* — способность субъекта с различной степенью адекватности воспроизводить признаки, структурные характеристики и отношения; способность к построению сенсорных и умственных образов реальности, позволяющих воспроизводить ее пространственно-временные и причинные связи, придавая поведению адаптивный и активный характер.

▶ *Сознание* — высший уровень психического отражения действительности, присущий только человеку как общественно-историческому существу.

▶ *Бессознательное* — совокупность психических образований, процессов и механизмов, в функционировании и влиянии которых субъект не отдает себе отчета.

▶ *Деятельность* — специфически человеческая, регулируемая сознанием активность, порождаемая потребностями и направленная на познание и преобразование внешнего мира и самого человека.

▶ *Потребность* — переживание дискомфорта, неудовлетворенности, напряжения. Потребность проявляется в поисковой активности; в ходе поисков происходит идентификация с предметом — *фиксация на предмете*, который может удовлетворить потребность, в результате чего активность становится направленной, *опредмечивается* как потребность уже в чем-то конкретном и становится *мотивом* деятельности.

▶ *Мотивация* — процесс, регулирующий, направляющий действие человека на достижение определенных целевых состояний и поддерживающий эту направленность; состояние направленности личности на определенные цели.

▶ *Субъект* (от лат. subjectus — лежащий внизу, находящийся в основе). Данное понятие трактуется двояко: 1) субъект — это человек, познающий внешний мир (*объект*) и воздействующий на него в своей практической деятельности; 2) человек как носитель каких-либо свойств; личность.

▶ *Личность* — феномен общественного развития; конкретный человек, обладающий сознанием и самосознанием. *Структура личности* — целостное системное образование, совокупность социально значимых психических свойств, отношений и действий индивида, сложившихся в процессе онтогенеза и определяющих его поведение как сознательного субъекта деятельности и общения.

▶ *Самоактуализация* — процесс наиболее полного осуществления личностных возможностей человека.

▶ *Общение* — сложный, многогранный процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий: 1) восприятие и понимание людьми друг друга (*перцептивная* сторона общения); 2) обмен информацией (*коммуникационная* сторона общения); 3) взаимодействие (*интеракционная* сторона общения).

▶ *Адаптация* (от лат. adaptare — приспособлять) — приспособление организма, личности или группы к измененным внешним условиям. Различают адаптацию физиологическую, социально-психологическую (при включении в новую группу), профессиональную (при включении в новые условия труда).

▶ *Установка* — состояние готовности к совершению определенного действия, основанное на прошлом опыте индивида.

▶ *Воля* — способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внутренние препятствия (свои непосредственные желания и стремления).

▶ *Конфликт* — процесс открытой, часто затяжной борьбы, возникающей в результате одновременного функционирования взаимно исключающих импульсов, желаний или тенденций; состояние дисгармонии в отношениях между людьми.

Внутренняя структура педагогики

Сложность задач, многофункциональность педагогики и психологии, разнообразие изучаемых ими явлений и процессов предопределили структуру их внутренних и внешних связей. Учитывая, что структура психологии была рассмотрена выше (см. § 3.2), остановимся на *внутренней структуре педагогики*, основу которой составляют несколько главных разделов: общие основы педагогики, дидактика, теория воспитания.

▶ *Общие основы педагогики* — это характеристика ее объекта и предмета, задач и функций, методологии и методов исследования, понятийного аппарата и структуры, т.е. тех общих положений, на которых зиждется в целом вся педагогическая наука и практика, выступающая источником и пространством реализации теоретических и методических идей. Существуют и, так сказать, более дробные, меж-

отраслевые деления, когда изучается — на базе общих положений — своеобразие особо сложных областей практики. Таковы, например, педагогики школьная и вузовская, социальная и семейная, военная и спортивная, исправительно-трудовая и специальная (сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика).

▶ Важнейшая роль принадлежит *истории педагогики*, раскрывающей закономерности и тенденции развития педагогических идей и систем, основываясь на анализе огромного первичного материала, множестве подлинных источников: от специальной литературы до мемуаров, дневников, писем. Трудно переоценить значение историко-педагогических материалов — и самих по себе, и для понимания современности, и для прогнозирования возможных путей дальнейшего развития педагогической науки и практики.

▶ Немаловажна роль и *сравнительной педагогики*, сосредоточенной на теоретическом, историческом и методологическом анализе зарубежной педагогической науки и практики. Очевидна продуктивность сравнения идей, концепций, учений, тенденций опыта обучения и воспитания, складывавшихся ранее и развивающихся теперь и в глобальном масштабе (например, по материалам ЮНЕСКО и ее органов), и в социально-экономических условиях, менталитете и традициях разных стран и народов. Такое сравнение позволяет нам осознать себя частью мирового сообщества, мировой системы образования, творчески осмыслить наиболее приемлемое и целесообразное в наших условиях.

3.5. Методы психологического и педагогического исследования

В системе научных знаний для определения способа их приобретения чаще используется понятие *метода* (от греч. methodos — путь исследования, теория, учение), обозначающее также совокупность приемов и операций практического и теоретического освоения действительности. В психолого-педагогическом исследовании приемлем любой метод достижения истины, если он отвечает таким универсальным критериям научного познания, как объективность, валидность (пригодность, соответствие объекту исследования) и надежность (устойчивость показателей при многократных

исследованиях). Как и в любой науке, здесь употребляется не один, а целая система частных методов или методик.

Исследователями выделены следующие четыре группы методов: 1) организационные (сравнительный, лонгитюдный, комплексный); 2) эмпирические; 3) методы обработки данных (количественный и качественный); 4) интерпретационные методы. Рассмотрим их подробнее.

Организационные методы. Входящий в данную группу *сравнительный метод* (или метод «поперечного среза») заключается в сопоставлении различных групп людей по возрасту, образованию, деятельности и общению. Например, две большие группы, одинаковые по возрасту и профессии (студенты и рабочие), исследуются одними и теми же эмпирическими способами, и полученные данные сопоставляются между собой.

Лонгитюдный метод (метод «продольного среза») состоит в многократных обследованиях одних и тех же лиц на протяжении длительного времени. Примером может служить многократное обследование студентов на протяжении всего срока их обучения в вузе.

Комплексный метод имеет место, когда представители различных наук устанавливают связи и зависимости между явлениями разного рода, например физиологическим, психическим и социальным развитием личности.

Эмпирические методы. Они представлены в первую очередь *обсервационными методами*, основу которых составляют наблюдение и самонаблюдение.

▶ *Наблюдение* — это целенаправленное, планомерное, систематическое восприятие и фиксация психолого-педагогических явлений и процессов. Необходимыми условиями наблюдения выступают постановка цели, разработка плана, выбор объекта и ситуации наблюдения, поддержание естественных условий жизни, невмешательство в деятельность испытуемого, объективность и систематичность наблюдений, разработанность способов фиксации результатов.

Существует несколько видов наблюдения, отличающихся друг от друга способами организации. Так, наблюдение может быть *сплошным* и *выборочным*. Первое охватывает одновременно многие стороны поведения объекта в течение длительного времени и, как правило, проводится в отношении одного или нескольких человек. Второе связано с изучением какой-либо стороны поведения объекта или

поведения в конкретных ситуациях, в определенные промежутки времени.

По условиям организации наблюдения делятся на *лабораторные*, осуществляемые в искусственно созданных и контролируемых исследователем условиях, и *полевые*, которые проводятся в естественной обстановке, в реальной жизненной ситуации.

По регулярности проведения наблюдения бывают *систематическими*, осуществляемыми по строго регламентированному графику, с регулярной фиксацией заранее обусловленных признаков; *эпизодическими*, когда факты фиксируются, однако регламент такой регистрации строго не определен, хотя наблюдатель рассчитывает получить эти факты в какой-либо момент исследования; *случайными*, когда единицы наблюдения заранее не определяются, а фиксируются интересные, по мнению исследователя, факты.

Различают также наблюдение *организованное*, или *контролируемое*. В данном случае специально продумываются план, схема наблюдения за другим человеком и ориентация на его конкретные качества. Наконец, при *включенном* наблюдении его субъект оказывается членом группы, которая изучается: он организует ее жизнь, но сам в ней никак не выделяется.

▶ *Самонаблюдение* (*интроспекция*) — это наблюдение человека за собственными психическими явлениями. Этот метод широко используется и в психологии, и в педагогике. Его регулярное применение с последующим составлением самоотчетов формирует умение замечать свое состояние и изменения в нем, развивать навыки рефлексивного анализа, а в дальнейшем — саморегуляции, что является фундаментом любой профессиональной деятельности.

▶ *Эксперимент* (от лат. experimentum — проба, опыт) — это метод сбора и анализа эмпирических данных, с помощью которого путем планомерного управления условиями проверяются гипотезы о причинных связях явлений. Главное отличие эксперимента от наблюдения состоит в том, что экспериментатор целенаправленно, в соответствии с гипотезой воздействует на исследуемый объект; он не рассчитывает на случайное проявление интересующих его психолого-педагогических процессов, а сам создает условия, вызывающие эти процессы. Целенаправленное изменение некоторых условий позволяет на основе сравнительных наблюдений сделать вывод о вкладе этих условий в харак-

тер протекания психического процесса, лучше понять механизм такого процесса, выделить основные факторы, влияющие на его качество и динамику.

В психологии и педагогике выделяют разные виды эксперимента. Так, *лабораторный эксперимент* осуществляется в искусственных условиях, как правило, с применением специальной аппаратуры, со строгим контролем всех влияющих факторов. *Естественный эксперимент* проводится в естественной обстановке, но с выбором таких видов деятельности, в которых особенно характерно проявлялись бы типические или индивидуальные особенности исследуемых. После этого создается модель деятельности, весьма близкой к той, которая обычна, естественна для участников.

Констатирующий эксперимент направлен на выявление реального уровня, качества психолого-педагогического явления или процесса. Таково, например, *срезовое изучение* познавательных процессов, способностей, ценностных ориентаций и т.д. При *полевом эксперименте* искусственная, лабораторная обстановка заменяется гораздо более естественной. Участники не знают, что участвуют в эксперименте. Исследователь создает интересующую его ситуацию и смотрит, как люди реагируют на нее.

Цель *формирующего* (*обучающего*) *эксперимента* — изучение условий и закономерностей происхождения того или иного психического новообразования, новых для испытуемого способности, отношения, деятельности. Исследователь теоретически намечает и эмпирически подбирает подходящие пути и средства достижения искомого результата, стремясь добиться заранее запланированных показателей.

Помимо наблюдения и эксперимента, в психологии и педагогике широко используются и другие эмпирические методы, например *опросные*, такие как анкетирование, интервью, тестирование и др., — специальные способы получения информации посредством ответов опрашиваемых респондентов на задаваемые им вопросы.

▶ *Анкетирование* — это метод исследования, когда опрашиваемые отвечают в письменной форме на вопросы, предъявляемые им в виде опросных листов (анкет). Данный метод исследования предполагает возможность использования принципа анонимности, что повышает степень откровенности ответов. Виды анкетирования определяются типом вопросов, составляющих основу исследования. Вопросы бывают *открытые* (без вариантов ответов для выбо-

ра) и *закрытые* (когда предлагаются несколько вариантов ответов на вопрос); *прямые* (незамаскированные) и *косвенные* (когда респонденту предлагаются вопросы в замаскированном виде, чтобы получить более точную и глубокую информацию); *основные* (наиболее важные) и *контрольные* (которые в целях достоверности перепроверяют сведения, полученные в ответ на основные вопросы) и др.

▶ *Интервью* (беседа, встреча) — это опрос, в котором устные ответы, полученные на заданные респонденту вопросы, записываются письменно или на диктофон. По степени формализации интервью делятся на *стандартизованные* (беседа по жестко фиксированному опроснику), *нестандартизованные* (отсутствие жесткой детализации поведения исследователя и респондента) и *полустандартизованные* (сочетание элементов обоих вышеназванных). Все они могут быть индивидуальными или групповыми, однократными или многократными.

Опросные методы требуют соблюдения ряда процедурных и технических требований, наличия у исследователя специальных навыков и умений. Одним из важнейших условий успешности выступает доверие опрашиваемых людей. В этих целях часто проводятся анонимные опросы — без указания фамилий отвечающих, которым гарантируется неразглашение их ответов. Строгое соблюдение научной этики предполагает использование полученной информации только в научных целях.

▶ *Беседа* — это эмпирический метод получения прямой или косвенной информации о человеке в общении с ним, в результате его ответов на целенаправленные вопросы. Она может быть *формализованной* (стандартизированная постановка вопросов и регистрация ответов на них) и *неформализованной* (дает возможность ставить дополнительные вопросы, исходя из сложившейся ситуации). Для повышения эффективности данного метода цель беседы заранее не сообщается, собеседник не должен видеть, что его ответы фиксируются, не должно быть и третьего лица — свидетеля беседы. Также необходимо учитывать пределы допустимости вопросов: не нужно заставлять испытуемого отвечать на те из них, которые ему не нравятся. Беседа окажется эффективной, если исследователь и испытуемый находятся в доверительных отношениях. Чтобы стать научно информативной, беседа должна сочетаться с другими

методами, изучающими психолого-педагогическую реальность.

▶ *Тестирование* (от англ. test — проба, проверка, краткое испытание) может рассматриваться двояко: 1) как способ изучения скрытых свойств психической деятельности личности при использовании различных заданий (тестов); 2) как стандартизированное психологическое испытание, в результате которого делается попытка оценить тот или иной психический процесс или личность в целом. Тестирование — это диагностическая процедура, осуществляемая в *индивидуальной* или *групповой* форме. При фронтальном (групповом) тестировании, если, например, тест направлен на изучение индивидуальных способностей, очень важно, чтобы его участники могли выполнить задания изолированно и самостоятельно. Возможности данного метода разнообразны: различают тесты способностей и тесты умений и навыков, эстетические и проективные, ситуационные и физиологические тесты и т.д.

▶ *Социометрия* — это эмпирический метод психолого-педагогического изучения внутригрупповых межличностных связей, разработанный с целью определения структуры взаимоотношений и психологической совместимости (Я. Морено). Данный метод, использующий ответы на вопросы предпочитаемого выбора членов группы, позволяет определить сплоченность группы, лидера группы и т.д. Он широко используется в педагогической практике для формирования и перегруппирования учебных коллективов, определения внутригруппового взаимодействия.

▶ *Анализ продуктов деятельности* (творчества), который также входит в группу эмпирических методов, служит опосредованному эмпирическому изучению человека посредством распредмечивания, анализа, интерпретации материальных и идеальных (тексты, музыка, живопись и т.д.) результатов его деятельности. Этот метод позволяет производить оценку не только продукта (текста, рисунка), но и процесса его создания (сочинения, рисования), а также степени соответствия конечного продукта первоначальному замыслу.

Методы обработки данных и интерпретационные методы. Обработка данных, полученных посредством использования различных методик, производится с помощью их *количественного* (математико-статистического) и *качествен-*

ного (дифференциация материала по группам, вариантам, описание случаев, как наиболее полно выражающих типы и варианты, так и являющихся исключением) анализа.

▶ *Методы обработки* эмпирических данных ориентированы на решение задач, связанных с упорядочиванием исходного материала, обнаружением и исправлением ошибок, выявлением скрытых тенденций, закономерностей и связей, обнаружением новых, незамеченных в эксперименте фактов, определением уровня достоверности, надежности и точности полученных результатов. Выявленные в ходе обработки данных какие-либо пробелы и ошибки служат основой для повторных исследований.

Методы обработки эмпирических фактов подразделяются на два вида — количественные и качественные. *Количественная обработка* направлена на изучение и анализ внешних характеристик объекта. При этом первичная обработка нацелена на работу с предварительными «сырыми» данными и представляется в виде составления таблиц, диаграмм, гистограмм, графиков; вторичная обработка предполагает использование уточняющих процедур в виде математико-статистических методов (корреляционного, дисперсионного, факторного, регрессивного анализа). *Качественная обработка* ориентирована преимущественно на содержательное, внутреннее исследование объекта, описание и объяснение изучаемых явлений и апеллирует к методам логики.

▶ *Методы интерпретации* (от лат. interpretatio — истолкование, объяснение) представляют собой аналитико-теоретическую обработку эмпирической информации и обеспечивают выполнение важнейших функций науки: описательной, объяснительной и прогнозирующей. Методы объяснения сводятся к следующим двум типам: 1) *редукционизм* — упрощающие объяснения; 2) *конструктивизм* — построение объяснительных моделей, дополняющих редукционистские объяснения. В социально-психологических исследованиях нередко используются *модели прижизненного опыта*: процедура объяснения здесь заключается в установлении причинных связей между условиями среды и наблюдаемыми реакциями, характеризующими поведение.

Обобщение как важнейший метод интерпретации представляет собой выявление для группы объектов (явлений) наиболее существенных черт, определяющих их важнейшие

качественные характеристики. В экспериментальной практике обобщение касается обычно следующих основных аспектов исследовательского процесса:

1) *обобщение ситуации* — предполагает перенос результатов на более широкий круг обстоятельств;

2) *обобщение ответов* — подразумевает подведение различных реакций под одну общую объединяющую их категорию;

3) *обобщение на уровне личностей* — отражает признание *репрезентативности* выборки, т.е. соответствие ответов данного контингента испытуемых в данном типе ситуаций более широкому множеству людей;

4) *обобщение отношений* — установление связи между переменными (обычно в экспериментальной практике между двумя переменными). Может производиться на разных уровнях обобщения.

Богатство методов психолого-педагогического изучения явлений и процессов — при адекватном и корректном их использовании — придает полученным данным и особенно рекомендациям тех, кто такие данные добывает, изучает и интерпретирует, высокую достоверность и продуктивность.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Как вы считаете, если каждому из нас в той или иной мере известны проверенные опытом многих поколений обыденные психолого-педагогические представления, зачем тогда приобщаться к представлениям научным?

2. Психология и педагогика — что общего и в чем различие предметов, изучаемых каждой из наук?

3. Чем, по-вашему, объясняются разнообразие и широта связей психологии и педагогики с другими науками?

4. Назовите категории педагогики и объясните, почему они обобщены именно как ведущие, интегративные понятия.

5. Выделите различия в использовании методов изучения психологических и педагогических явлений и процессов. Приходилось ли вам пользоваться некоторыми из этих методов? Если да, то для чего и какими?

6. Как вы полагаете, возникнут ли в вашей профессиональной деятельности явления и процессы, требующие разностороннего изучения, т.е. обращения к психолого-педагогическим методам? Какие, например?

7. Какая из функций педагогики и почему представляется вам наиболее значимой?

8. Чем и как отличаются научные и бытовые значения основных педагогических понятий?

9. Чему и как служат внутренние и внешние связи педагогики в теории и на практике?

10. Что связывает три ипостаси педагогики: науки, практики, учебной дисциплины?

11. Каковы факторы, делающие необходимой связь педагогики с другими науками?

Литература

Основная

1. *Веракса, Н. Г.* Методологические основы психологии. — М., 2008.

2. *Мудрик, А. В.* Социализация человека. — М., 2004.

3. Педагогика : учебник / под ред. Л. П. Крившенко. — М., 2008.

4. Педагогическая энциклопедия : в 2 т. — Т. 1. — М., 1993; Т. 2. — М., 1999.

Дополнительная

1. *Агафонова, А. С.* Практикум по общей педагогике : учеб. пособие. — СПб., 2003.

2. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогическая антропология : учеб. пособие. — М., 2005.

Глава 4

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ

Действия людей — лучшие переводчики их мыслей.

Джон Локк

4.1. Диалектика развития: противоречия и их разрешение

Категория «*развитие*» является одной из важнейших в научных дисциплинах, изучающих воспитание. От того, как определяется данная категория, каковы ее сущностные характеристики и их содержательное наполнение, в определяющей степени зависит понимание воспитания, его целей и используемого методологического оснащения. Между тем определения категории «развитие» в различных источниках различны. С биологической точки зрения развитие организмов трактуется двояко: как индивидуальное развитие (*онтогенез*) и историческое развитие (*филогенез*). В педагогической литературе встречается такое определение: развитие — это процесс становления и формирования личности под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов, в числе которых целенаправленное воспитание и обучение играет ведущую роль[1]. По существу развитие здесь отождествляется с социализацией. И. П. Подласый уточняет, что развитие личности происходит под воздействием не любых влияний, а тех из них, которые выражают потребности самого человека, обращены к его личности, опираются на его собственное отношение к действительности[2].

---

[1] См.: Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. — М., 1983.

[2] См.: *Подласый, И. П.* Педагогика. — М., 1996.

И. Ф. Харламов определяет развитие как взаимосвязанный процесс количественных и качественных изменений, которые происходят в анатомо-физиологическом созревании человека, в совершенствовании его нервной системы и психики, а также его познавательной и творческой деятельности, в обогащении его мировоззрения, нравственности, общественно-политических взглядов и убеждений. Результатом развития личности автор считает ее *формирование* — становление, приобретение совокупности устойчивых свойств и качеств[1]. Нам такой подход представляется, по меньшей мере, неполным, ведь даже простой лексический анализ (формирование — незаконченность действия) дает основание считать формирование не только результатом, но и самим процессом развития.

Ф. Ф. Королев[2] считал, что развитие выражается, прежде всего, в качественном изменении психической деятельности, в переходе ее от низших ступеней к высшим, в возникновении новых черт памяти, представления, воображения, мышления, воли, характера и т.д., в формировании новых качеств личности и поэтому развитие человека нельзя сводить к усвоению, к простому накоплению знаний, умений и навыков из различных отраслей науки и практической деятельности[3]. Таким образом, Королев под развитием понимал позитивное изменение психологического статуса личности путем обогащения и усложнения психических характеристик, появления новообразований.

Между тем Л. П. Карсавин[4] в сочинении «Философия истории» (1923) убедительно показал, что понятие «развитие» в большинстве случаев смешивают с двумя другими, существенно отличающимися от него понятиями, такими как «изменение» и «прогресс». Под *изменением* Карсавин подразумевал появление в предмете новых, извне привхо-

---

[1] *Харламов, И. Ф.* Педагогика. — М., 1990. — С. 62.

[2] Королев Федор Филиппович (1898—1971) — выдающийся российский педагог, один из основоположников советской педагогической науки. Разрабатывал проблемы истории и теории педагогики, методологические и теоретические основы педагогической науки, методы педагогики.

[3] *Королев, Ф. Ф.* [с соавт.] Педагогика / Н. И. Болдырев, Н. К. Гончаров, Б. П. Есипов, Ф. Ф. Королев. — М., 1968. — С. 51.

[4] Карсавин Лев Платонович (1882—1952) — русский религиозный философ и историк, автор трудов философии истории, философии личности. В 1922 г. выслан за границу. Преподавал в университетах Каунаса и Вильнюса. Репрессирован; реабилитирован посмертно.

дящих к нему свойств или исчезновение (во вне) старых, перемену во взаимоотношении вещей и разъединимых частей одной и той же вещи. По его мнению, понятие «изменение» коренным образом связано с понятием «мены», сводится к перераспределению и предполагает разъединенные части (элементы, атомы), нечто содержащее их (пространство) и систему их взаимоотношений. Стало быть, изменение есть непрерывно меняющаяся во времени система взаимоотношений пространственно разъединенных элементов. В этом смысле изменение принципиально отлично от развития. Поскольку мы говорим о развитии душевной жизни, о развитии организма и т.д., то всегда при этом мыслим или воспринимаем некоторое замкнутое в себе целое, вовсе не состоящее из атомов. Это целое непрерывно меняется, становится качественно иным, причем становится изнутри, из себя самого, а не путем присоединения к нему чего-то извне. Развитие необходимо предполагает то, *что* развивается, ибо нет развития без субъекта развития. Равным образом нет субъекта и развития, а есть *развивающийся субъект*[1].

Термин «развитие» невольно предрасполагает к некоторому ошибочному пониманию того, что мы с его помощью хотим выразить. Развитие, в противоположность «свитию» означает, собственно говоря, разворачивание, раскрытие чего-то уже потенциально, но только потенциально данного, т.е. актуализацию ранее актуально не бывшего, обогащение бытия, и склоняет мысль к отождествлению его с процессом. Несомненно, развитие понятно только в связи с тем, что признается его *целью* или, лучше сказать — смыслом[2]. «Развитие, — продолжает Карсавин, — принято конструировать, исходя из его цели, полагаемой обычно в хронологическом конце развития. Но тогда придется признать целью духовного развития Канта его старческое слабоумие и осмысливать любую культуру как целесообразно направленную к падению»[3].

Аналогичный подход к тому, что может признаваться *целью развития*, находим у К. Маркса. Он характеризовал развитие следующим образом: чем иным является богатство, как не абсолютным выявлением творческих дарова-

[1] См.: *Карсавин, Л. П.* Философия истории. — СПб., 1993. — С. 18—20.
[2] Там же. — С. 34.
[3] Там же. — С. 63.

ний человека, без каких-либо других предпосылок, кроме предшествовавшего исторического развития, делающего самоцелью эту целостность развития всех человеческих сил как таковых, безотносительно к какому бы то ни было ранее установленному масштабу. Человек здесь не воспроизводит себя во всей своей целостности, он не стремится оставаться чем-либо окончательно установившимся, а находится в абсолютном движении становления[1]. Маркс выделяет четыре существенных признака развития человека: 1) безотносительность к любому заранее установленному масштабу, критерию, образцу, эталону; 2) преемственность, т.е. обусловленность предшествующими стадиями развития; 3) целостность; 4) уникальность развития потребностей, способностей и т.д. как самоцель развития всех человеческих сил[2].

Идея Маркса о безотносительности развития к любой заранее установленной цели, о развитии как самоцели в «Философии истории» Карсавина рассматривается с точки зрения уникальности и самоценности каждой стадии человеческого развития, каждого момента бытия: «Разве не обладает какой-то своею ценностью раннее младенчество и не может ею обладать состояние сумасшедшего или слабоумного? Возможно, что некоторые стороны бытия, скажем, “животного” бытия, в слабоумном и сумасшедшем раскрыты полнее, чем в педанте-философе. Возможно, что не совсем ошибались древние, почитая безумие священной болезнью, и не ошибался Христос, призывая к подражанию детям. Может быть, младенцу и безумному доступны такие стороны высшего бытия, о которых мы даже и не подозреваем»[3].

Основоположник гуманистической психологии Абрахам Маслоу[4] в книге «Психологии бытия» также касается цели развития: «Что касается ребенка, его развитие не особо целенаправленное, скорее оно просто происходит. Ребенок не столько ищет, сколько находит» [5]. Диалектические законо-

---

[1] См.: *Маркс, К.* Соч. / К. Маркс, Ф. Энгельс. — Т. 46. — С. 475—476.

[2] См.: *Брушлинский, А. В.* Мышление и прогнозирование. — М., 1979. — С. 96.

[3] *Карсавин, Л. П.* Указ. соч. — С. 63.

[4] Маслоу Абрахам (1908—1970) — американский психолог, один из лидеров гуманистической психологии. В иерархии потребностей высшее место отводил потребностям в творчестве и самоактуализации личности.

[5] См.: *Маслоу, А.* Психология бытия. — М., 1997. — С. 72.

мерности развития проявляются в его преемственности: «Взросление означает не только отказ от детства, но и использование его полезных качеств как основание»[1].

Маслоу подробно характеризует *противоречия развития*: «Развитие несет с собой не только достижения и удовольствия, но и всегда было и будет связано со многими изначально предопределенными страданиями. Каждый шаг вперед — это шаг в неведомое, и возможно опасное неведомое. Кроме того, он связан с необходимостью расставаться с чем-то близким, хорошим, приносящим удовлетворение. Зачастую это означает расставание, разрыв, отказ от более простой, более мягкой и менее напряженной жизни, и начало более трудной жизни, связанной с большей ответственностью и большими испытаниями. Движение вперед совершается вопреки всем этим потерям и потому требует от индивида отваги, воли, умения делать выбор, силы, а также защиты, поддержки и одобрения со стороны окружения, особенно если речь идет о ребенке»[2].

Итак, подводя некоторые итоги, определенно можно говорить лишь о сложности и противоречивости категории развития. Термин «развитие» нередко используется как синоним для обозначения самых разных явлений и процессов. Об этом размышлял А. Маслоу, отмечая, что для различных авторов «рост», «индивидуализация», «автономность», «самоактуализация», «саморазвитие», «продуктивность», «самопознание» являются в большей или меньшей степени синонимами, означающими скорее смутно представляемую область, чем четко сформулированное понятие. Таким образом, считает Маслоу, «в настоящее время четко обозначить эту область не представляется возможным... Мы изучили процессы развития не настолько хорошо, чтобы быть в состоянии дать точное его определение. Смысл этого понятия можно скорее обозначить, чем определить, отчасти указав на то, что развитием не является. Например, развитие — это не то же самое, что равновесие, гомеостазис, снятие напряжения и т.д.»[3].

Вполне определенно можно отметить спонтанность развития, его безотносительность к любой заранее установленной цели, имманентность.

---

1 См.: *Маслоу, А.* Указ. соч. — С. 72.

2 Там же. — С. 248.

3 Там же. — С. 48.

Принципы психологической педагогики. В начале XXI в. известный российский психолог В. П. Зинченко[1], предложив сделать главным предметом изучения развитие как таковое, сформулировал *принципы психологической педагогики*. В их числе:

- неудержимость и творческий характер развития;
- ведущая роль социокультурного контекста или социальной ситуации развития (программы развития должны быть наполнены культурными и историческими контекстами и параллелями);
- совместная деятельность и общение как движущая сила развития;
- ампфликация (обогащение, усиление, углубление) детского развития как необходимое условие разностороннего воспитания;
- единство аффекта и интеллекта;
- опосредованная роль знаково-символических структур, слова и мифа в формировании предметных действий, знаний, становления личности;
- неравномерность (гетерохронность) развития и формирования психических действий[2].

Разработка и реализация подобного рода принципов психологической педагогики — предпосылка того, чтобы процессы развития получали большую определенность и научную обоснованность.

4.2. Развитие психики в процессе филогенеза и онтогенеза

Стадии развития психики в процессе филогенеза. Основанием для выделения специфических стадий развития психики в филогенезе служат происходящие в ходе биологической эволюции качественные изменения в двух

[1] Зинченко Владимир Петрович (р. 1931) — российский психолог. Известен своими исследованиями в области общей и экспериментальной психологии, теории и методологии психологии. Организатор научных исследований в области эргономики, инженерной психологии, психологии труда, детской психологии. Выполнил ряд оригинальных исследований, направленных на раскрытие функциональной структуры предметного действия. Автор более 500 опубликованных работ.

[2] *Зинченко, В. П.* Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова). — М., 2002. — С. 412—418.

сферах жизнедеятельности: в сфере *психического отражения* и в сфере *поведения* живого организма.

▶ *Стадия элементарной сенсорной психики* характеризуется несколькими специфическими особенностями.

1. На этой стадии развития психики окружающая среда отражается в форме элементарных ощущений, вследствие чего психика такого типа и называется *сенсорной* (от лат. sensus — восприятие, чувство, ощущение).

2. Животное, находящееся на этой стадии психического развития, способно реагировать только на *отдельные изолированные свойства предметов окружающего мира*, которые имеют для него биологическое или сигнальное значение (показательной является реакция именно на *абиотические*, т.е. биологически нейтральные, свойства), при этом психическое отражение не охватывает данные предметы в их целостности, а также сложные отношения и связи между ними.

3. Форма реагирования на внешние раздражители *закреплена генетически*. Иными словами, стадии элементарной сенсорной психики соответствует *инстинктивное поведение*, регулируемое врожденными биологическими механизмами.

К. Э. Фабри[1] выделил *два уровня* элементарной сенсорной психики: низший и высший. На *низшем уровне* находятся организмы, которые стоят на грани растительного и животного мира, например жгутиковые. Представителями низшего уровня являются также губки, простейшие, кишечнополостные, низшие черви. Простейшие осуществляют в жидкой среде разнообразные типы движений (*кинезов*), представляющих собой элементарнейшие инстинктивные движения: *ортокинез* (поступательное движение с переменной скоростью), *клинокинез* (движения с поворотом оси тела на определенный угол) и др. Каждый из типов кинезов имеет свои наследственно фиксированные механизмы пространственной ориентации, которые называются *таксисами* (от греч. taxis — расположение). Существуют *положительные* таксисы (способность двигаться в сторону благоприятных условий среды) и *отрицательные* (способность простейших удаляться от неблагоприятных условий).

[1] Фабри Курт Эрнестович (1923—1990) — известный отечественный зоопсихолог, автор более 200 научных публикаций. Основная тематика его работ — онтогенез поведения и психики животных, эволюция психики, психическая деятельность приматов, этологические и биопсихологические предпосылки антропогенеза. Особую популярность и признание получила его монография «Основы зоопсихологии» (1976).

При этом пусковыми и направляющими стимулами для таксисов (и соответственно кинезов) являются градиенты (перепады в величине) внешних раздражителей.

На *высшем уровне* элементарной сенсорной психики расположено большое число многоклеточных беспозвоночных и некоторые виды позвоночных. Для них характерны достаточно сложное строение нервной системы, сложная высокодифференцированная организация двигательного аппарата. Формы их поведения сложнее и разнообразнее, тем не менее им также присуще отражение отдельных свойств среды, а не целостных вещей.

▶ *Перцептивная стадия развития психики* предполагает дальнейшее совершенствование психического отражения и поведения. А. Н. Леонтьев[1] связывал появление перцептивной психики с переходом к наземному образу жизни и поэтому считал, что у рыб как низших позвоночных животных еще нет перцептивной психики. Стадия перцептивной психики характеризуется способностью к *предметному восприятию*, т.е. к отражению действительности в виде *целостных образов предметов* и интеграции их свойств. На этой стадии также выделяются низший и высший уровни. На *низшем уровне* перцептивной психики уже в полном объеме представлено и общение особей друг с другом, особенно впечатляющее у насекомых, живущих в высокодифференцированных сообществах (муравьи, пчелы). Несмотря на то что огромную роль в поведении данного типа играют инстинктивные механизмы (врожденная программа совершения соответствующих движений), совершенствование инстинктивного поведения происходит в индивидуальном научении. На *высшем уровне* развития перцептивной психики наблюдается усложненное поведение, обусловленные развитием опорно-локомоторных функции конечностей, манипулятивных движений, которые у отдельных высших позвоночных (обезьян) приобретают характер практического анализа (расчленения) объекта и тем самым способствуют получению разнообразной информации о предметах, которыми животные манипулируют.

[1] Леонтьев Алексей Николаевич (1903—1979) — российский психолог, выдвинул общепсихологическую теорию деятельности. На основе предложенной им схемы структуры деятельности изучался широкий круг психических функций (мышление, восприятие, память и др.). Концепция деятельности Леонтьева получила развитие в различных отраслях психологии — общей, детской, социальной и др.

На перцептивной стадии развития психики появляются многообразные виды активности, в первую очередь *навык* и *игра*. Эта стадия характеризуется интенсивным развитием головного мозга, дифференциацией его функций и возникновением коры больших полушарий.

▶ На *стадии интеллектуального развития психики* находится небольшое число видов самых высокоорганизованных млекопитающих — человекоподобных обезьян. Для стадии интеллектуальной психики характерны следующие специфические новообразования:

1) психическое отражение в виде *целостных ситуаций*, т.е. способность отражать не только предметные компоненты среды, но также *отношения и связи* между ними;

2) *интеллектуальное поведение*, в основе которого обнаруживается *способность к нестереотипному решению сложных задач*, предполагающему *использование подготовительных* (*предварительных*) *операций* и *вспомогательных средств*, перенос опыта и навыков, приобретенных в прошлых проблемных ситуациях.

Подводя некоторые итоги отечественных и зарубежных исследований, можно выделить следующие интегративные особенности, свойственные интеллектуальной стадии развития психики:

- способность целостно отражать не только предметные компоненты среды, но также *отношения и связи* между ними;
- способность решать *двухфазные задачи*, требующие объединения в рамках единого решения двух ранее сформированных последовательных операций, из которых первая подготавливает осуществление второй;
- активное использование *орудий*, вспомогательных средств в процессе решения задачи;
- явление *инсайта*, т.е. мгновенного нахождения решения без видимой внешнему наблюдателю фазы проб и ошибок;
- закрепление эффективного способа решения после единственной удачной попытки;
- возможность переноса способа решения на широкий класс схожих задач; использование найденного алгоритма в других, схожих условиях (например, если после того, как обезьяна научилась доставать банан с помощью палки, лишить ее этого орудия, то для решения задачи она будет искать аналогичный предмет).

Развитие психики в онтогенезе. Онтогенез — это процесс развития индивидуального организма; в психологии он означает формирование основных структур психики индивида в течение индивидуальной жизни человека. Процесс онтогенетического развития ни на что не похож, это процесс чрезвычайно своеобразный. Среди методологических проблем онтогенеза психики человека ведущее место занимает вопрос о роли наследственности и среды в этом процессе, соотношении *роста* и *развития*. Если рост связан преимущественно с количественными изменениями, с увеличением, например, массы тела или клеток головного мозга, то развитие подразумевает и качественные преобразования, изменения в мироощущении, понимании себя и окружающих. В отличие от роста развитие прежде всего характеризуется качественными изменениями, появлением новообразований: новых механизмов, процессов, структур.

Характеризуя особенности развития психики в онтогенезе, нужно иметь в виду наличие несколько типов развития, поэтому важно правильно найти то место, которое среди них занимает психическое развитие ребенка, т.е. определить специфику психического развития среди других типов развития — преформированного и непреформированного.

▶ Преформированный тип развития имеет место, когда в самом начале заданы, закреплены, зафиксированы как те стадии, которые организм пройдет, так и тот конечный результат, который явление достигнет. Следуя этому, был сформулирован биогенетический закон эмбриогенеза: *онтогенез есть краткое и быстрое повторение филогенеза*. Этот закон был перенесен на процесс онтогенетического развития ребенка. По мнению сторонников *биогенетического направления*, наследственность определяет весь ход развития ребенка: и его темп, быстрый или замедленный, и его предел — будет ли ребенок одаренным, многого ли он достигнет или окажется посредственностью. Среда, в которой воспитывается ребенок, становится всего лишь условием такого изначально предопределенного развития, как бы проявляющим то, что дано ребенку до его рождения. Противоположный подход к развитию психики ребенка наблюдается в *социогенетическом направлении*. Согласно взглядам сторонников этого направления, с помощью целенаправленного обучения и воспитания у любого человека, независимо от его природных задатков, можно сформировать любые психологические и поведенческие свойства.

Оба подхода — и биогенетический, и социогенетический — страдают односторонностью, преуменьшая или отрицая значение одного из двух факторов развития. Кроме того, процесс развития лишается присущих ему качественных изменений и противоречий: в одном случае запускаются наследственные механизмы и развертывается то, что содержалось с самого начала в задатках, в другом — под воздействием среды приобретается все больший и больший опыт. Проблема онтогенеза психики человека не нашла разрешения и в *теории конвергенции* (схождении) двух факторов. Однако в данной теории за проблемой соотношения двух факторов, которые влияют на процесс психического развития ребенка, чаще всего скрывается предпочтение фактора наследственной предопределенности развития.

▶ В отечественной психологии проблемы онтогенеза психики решались в *непроформированном контексте* с выделением условий, источников и движущих сил психического развития. Акцентируется *единство наследственных и социальных моментов* в процессе развития, при этом подчеркивается, что наследственность присутствует в развитии всех психических функций ребенка, но имеет как бы разный удельный вес. В отечественной психологии биологические предпосылки развития (анализаторные, соматические, половозрастные, т.е. все индивидуальные особенности) были отнесены к условиям развития психики. Роль среды в развитии психики рассматривается в социальном контексте, при этом среда дифференцируется на семейную, образовательную, воспитательную, включая влияние средств массовой информации и общества в целом. Социальная среда в целом выступает по отношению к развитию высших психических функций в качестве *источника развития*. Отношение к социальной среде меняется с возрастом, а следовательно, меняется и ее роль в развитии. Социальную среду необходимо рассматривать не абсолютно, а относительно, так как ее влияние определяется *переживаниями* ребенка: именно в них сосредоточены все многообразные влияния различных внешних и внутренних обстоятельств. Основу же движущих сил психического развития составляет обучение.

Важно отметить, что развитие и обучение суть процессы разные. Процесс развития имеет внутренние законы самовыражения; он рассматривается как формирование человека или личности, совершающееся путем возникновения на каждой ступени развития новых качеств, специфических

для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях. Расстояние между уровнем актуального (т.е. наличного) развития ребенка и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых, составляет *зону ближайшего развития* ребенка: именно она определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания. Уровень актуального развития характеризует *успехи развития*, т.е. итоги развития на вчерашний день; зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день. Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. Исходя из этого Д. Б. Эльконин[1] определил, что в младенческом возрасте (от рождения до 1 года) ведущий вид деятельности — эмоциональное общение с взрослым; в раннем детстве (1—3 года) — предметно-манипулятивная деятельность; в дошкольном возрасте (3—7 лет) — игровая, сюжетная деятельность; в младшем школьном возрасте (7—10 лет) — учебная деятельность; в подростковом возрасте (11—14 лет) — интимно-личностное общение; наконец, в раннем юношеском возрасте (15—17 лет) — учебная деятельность с профессиональным уклоном.

В онтогенезе человека возникают и преодолеваются многие противоречия между наследственностью и средой, различными регуляторами жизнедеятельности, разными системами, органами и тканями в целостной структуре организма. Одним из существенных проявлений внутренних противоречий онтогенетической эволюции следует считать *неравномерность развития* различных систем и их регуляторов. Это положение занимает должное место в теории Л. С. Выготского[2] и выражается в том, что детское развитие имеет сложную организацию во времени: свой ритм, который не совпадает с ритмом времени и который меняется в разные годы жизни. Так, год жизни в младенчестве не равен году жизни в отро-

[1] Эльконин Даниил Борисович (1904—1984) — российский психолог, создатель концепции периодизации психического развития в онтогенезе, основанной на понятии «ведущая деятельность». Разрабатывал психологические проблемы игры, формирования личности ребенка.

[2] Выготский Лев Семенович (1896—1934) — российский психолог, создатель культурно-исторического подхода в психологии. Автор трудов по развитию высших психических функций, мышлению и речи, психологии искусства.

честве. Периоды подъема, интенсивного развития сменяются периодами замедления, затухания[1].

Из закона неравномерности детского развития следует, что каждая сторона в психике ребенка имеет свой *оптимальный период* развития. Так, речь максимально развивается до трех лет, память — до пяти лет. Мышление начинает свое развитие с девяти лет. Эти феномены объясняются *сензитивными периодами*, или периодами повышенной восприимчивости ребенка к внешним воздействиям, особенно к воздействиям процесса обучения и воспитания, т.е. социального формирования интеллекта и личности. Неравномерность и гетерохронность психического развития свидетельствует о том, что онтогенез человека представляет собой не постепенно-эволюционное развитие, а развитие, содержащее критические периоды. Развитие — это цепь качественных изменений: ребенок не просто маленький взрослый, который меньше знает или меньше умеет, а существо, обладающее качественно отличной психикой. На каждой возрастной ступени она качественно отличается от того, что было раньше, и того, что будет потом.

По мнению Б. Г. Ананьева, не менее трудным, чем объективное определение «начала» индивида, личности, субъекта и гетерохронности всех этих состояний формирования человека, является определение *объективных критериев зрелости* человека. Не случайно именно эти трудности привели к замене понятия «зрелость» понятием «взрослость», с тем чтобы избежать многих осложнений, считающихся подчас неодолимыми. Зрелость человека как индивида, соматическая и половая, определяется биологическими критериями, а зрелость личности — социальными. Вследствие этого у всех животных, включая приматов, физическая зрелость означает глобальную зрелость всего организма: его жизнедеятельности и механизмов поведения. У человека же нервно-психическое развитие не укладывается полностью в рамки физического созревания и зрелости. Интеллектуальное развитие, неразрывно связанное с образованием, имеет свои критерии умственной зрелости, связанные с определенным объемом и уровнем знаний, свойственных данной системе образования в данную историческую эпоху. Следовательно, наступление зрелости человека как индивида (физическая зрелость), как личности (гражданская зрелость), как субъекта познания

[1] Подробнее см.: *Выготский, Л. С.* Младенческий возраст // *Выготский, Л. С.* Собр. соч. в 6 т. — М., 1984. — Т. 4.

(умственная зрелость) и труда (трудоспособность) во времени не совпадает, и подобная гетерохронность зрелости сохраняется во всех формациях.

Жизненный путь человека. Характеризуя онтогенез психики человека, было бы упущением не рассмотреть вопрос о его взаимосвязи с жизненным путем человека. *Жизненный путь человека* — это история формирования и развития личности в определенном обществе, *современника* определенной эпохи и *сверстника* определенного поколения. Вместе с тем фазы жизненного пути датируются историческими событиями, сменой способов воспитания, изменениями образа жизни и системы отношений, суммой ценностей и жизненной программой — целями и смыслом жизни, которыми данная личность владеет. Фазы жизненного пути накладываются на возрастные стадии онтогенеза, причем в такой степени, что в настоящее время некоторые возрастные стадии обозначаются именно как фазы жизненного пути, например преддошкольное, дошкольное и школьное детство. Практически *ступени общественного воспитания, образования и обучения*, составляющие совокупность подготовительных фаз жизненного пути, *формирования личности* стали определяющими характеристиками периодов роста и созревание индивида.

Исходный момент онтогенеза — зигота и весь процесс эмбриогенеза с его двумя фазами — эмбриона и плода. Переход филогении в онтогению и есть начало индивида. При этом начало индивида — не одномоментный акт его творения родительской парой; оно имеет более глубокие истоки в филогении и наследственности, передающиеся через родительскую пару. Кроме того, формирующийся индивид претерпевает ряд метаморфоз в утробный период жизни. Следовательно, индивид «начинается» задолго до рождения, и новорожденный ребенок приходит во внешнюю среду с определенной историей развития.

Известный зоопсихолог Н. А. Тих в ходе сопоставления детства животных и человека отмечает, что *детство* характеризуется накоплением массы тела или ростом, развитием отдельных органов и функций, осуществляющих приспособительную деятельность, половым созреванием, причем последнее определяет переход к зрелости. Детство человека содержит в себе все эти характеристики, но тем не менее переход к зрелости не определяется лишь половым созреванием. Говоря об индивидуальном развитии человека, следует отметить, что «основным содержанием детского

возраста является наряду с сохранением его биологического назначения подготовка не к репродуктивной деятельности, а к участию в общетрудовой жизни. Поэтому вместе с усложнением последней период детскости удлиняется и часто выходит далеко за пределы полового созревания»[1]. *Зрелость* — центральный момент в индивидуальном развитии, однако зрелость животного — это всегда лишь половозрелость: воспроизведение себе подобных исчерпывает биологическое назначение. Между тем «в условиях жизни общества индивид приобретает ту или иную значимость не в зависимости от его репродуктивной деятельности (которая, конечно, необходима и важна), а в соответствии с той долей своего труда и творчества, которую он вносит в историческое развитие человечества»[2].

Наиболее показателен контраст *старения* и *старости* у животных и человека. Известно, что в животном мире с прекращением функции размножения индивид становится бесполезным для вида, и в этих условиях старость животного представляет «процесс постепенного умирания или жизни по инерции в силу сохранившихся инстинктов питания и самосохранения». Между тем после окончания репродуктивного периода «ценность человека в старости часто не снижается, а возрастает в той мере, в какой сохраняется и, может быть, возрастает его участие в жизни общества»[3].

Таким образом, нетрудно заключить, что как онтогенез индивида представляет собой долгий и многофазный процесс эмбриогенеза, так и онтогенез личности — долгий и многофазный процесс социализации, приобретающий по выражению Л. С. Выготского, «натуральный ряд» индивидуально-психического развития.

4.3. Мозг и психика

Психика как внутренний, субъективный мир человека, формируемый в ходе активного отражения внешнего, объективного мира в виде образов, мыслей, чувств и поступков, является не простым свойством мозга, а свойством особого

---

[1] См.: *Тих, Н. А.* Ранний онтогенез поведения приматов. — Л., 1966. — С. 18.

[2] Там же. — С. 19.

[3] Там же.

высокоорганизованного продукта материи. Человеческий мозг является носителем психики, или «домом души» (по словам Шекспира). И это не удивительно, ведь центральный «пульт управления» организмом, материальный аппарат нашей психической деятельности — головной мозг человека — самое сложное и совершенное создание природы. Недаром, как отмечает Я. Л. Коломинский, говоря о мозге, строгие ученые превращаются в поэтов. При этом они прежде всего подчеркивают поразительное несоответствие между непритязательным внешним видом этой серой массы, напоминающей ядро грецкого ореха, и невероятной сложностью его деятельности.

«Как однородно и скучно выглядит мозг, — писал отечественный психолог А. Р. Лурия[1], — этот высший продукт эволюции, этот орган, который получает, перерабатывает и хранит информацию, орган, который создает программы деятельности и регулирует их выполнение»[2]. «Оглянитесь по сторонам, — призывал другой известный психолог Е. И. Бойко, — то, что нас окружает и что обыкновенно считается делом человеческих рук, по существу есть продукт деятельности мозга, так как руки являются всего лишь его послушными орудиями. Все научные открытия и достижения техники, все великие произведения искусства — тоже продукты работы мозга людей, равным образом, как и наши маленькие дела, неудачи, ошибки, изъяны характера, привычки. От мозга зависят гениальность и помешательство, ум и глупость, любовь, дружба, вера, страдание и счастье, способности, талант и одаренность»[3].

О значимости мозга в жизнедеятельности человека свидетельствуют сложные и трагические случаи изменений психики, связанных с ранениями мозга. Так, А. Р. Лурия в одной из своих известных книг описал подлинную историю о человеке с измененным, раненым мозгом[4]. «Фактически у этой книги два автора и два героя. Соавтор рассказа

---

[1] Лурия Александр Романович (1902—1977) — российский психолог, один из основателей нейропсихологии, создатель теории системной динамической локализации высших психических функций. Разработал классификацию различных форм умственной отсталости, получившую широкое применение в медицине и педагогике.

[2] *Лурия, А. Р.* Основы нейропсихологии. — М., 1973. — С. 112.

[3] *Бойко, Е. И.* Мозг и психика. — М., 1973. — С. 25.

[4] Подробнее см.: *Лурия, А. Р.* Восстановление функции после военной травмы. — М., 1948.

о том, как пуля, пробившая череп человека и прошедшая в его мозг, раздробила его мир на тысячи кусков, которые он так и не смог собрать, младший лейтенант Лев Засецкий был... убит 2 марта 1943 г. в результате проникающего ранения черепа левой теменно-затылочной области... Он был убит, почти убит... И мы ничего не узнали бы о его трагической борьбе за собственный мозг, собственную личность, собственную душу, если бы не другой герой этой книги, ее автор, психолог Лурия, который не только самоотверженно врачевал и изучал психику Засецкого, но и собрал его разрозненные записи в потрясающую картину жизненного подвига»[1].

Строение и функции нервной системы. Нервную систему традиционно разделяют на центральную и периферическую. *Центральную нервную систему* (ЦНС) образуют спинной мозг и головной мозг, который на самом деле является конгломератом нескольких различных структур. Спинной мозг, защищенный от вредных воздействий позвоночным столбом, служит проводником импульсации снизу вверх и сверху вниз, т.е. связывает головной мозг с периферической нервной системой. ЦНС является важнейшим органом психической деятельности. *Периферическая нервная система* (ПНС) представляет собой сеть нервных проводников, передающих команды мозга всем точкам тела, органам чувств, мышцам и сухожилиям. В целом ПНС включает 500 биологических активных точек. Нервную систему человека образуют десятки миллиардов взаимосвязанных между собой *нервных клеток*. Действует нервная система во много раз успешнее и может неизмеримо больше, чем самый совершенный электронный мозг компьютера. Структурной и функциональной единицей мозга является нервная клетка — *нейрон*. Она воспринимает раздражения, поступающие к ней по коротким разветвленным отросткам — *дендритам* (их у каждого нейрона несколько), перерабатывает их, а затем по одному длинному отростку — *аксону* — передает другим отросткам или рабочим органам. Тела нервных клеток образует серое вещество мозга, а их отростки, из которых формируются проводящие пути, — белое вещество.

Воздействие раздражителя на рецепторы трансформируется нейронами в *электрические процессы*. Это общее правило для любого из органов чувств и для любых сиг-

[1] *Коломинский, Я. Л.* Человек: психология. — М., 1980. — С. 10.

налов, поступающих извне в нервную систему живого существа: все воздействия из внешнего и внутреннего мира «написаны» языком электрических процессов. Эти процессы могут отражать события разного уровня, например электрическую активность отдельных нервных клеток, определенных мозговых структур, всего мозга или даже отдельных ионных каналов (микроскопических пор мембраны нейронов). Часть нейронов проводит возбуждение от рецепторов к ЦНС и образует *центростремительные* пути, другая часть — от ЦНС к эффекторам и составляет основу *центробежных* путей. Подавляющее же большинство нейронов осуществляет связи между различными пунктами самой ЦНС, состоящей из двух главных отделов — головного и спинного мозга.

Параметры и структура головного мозга. Вес головного мозга в среднем составляет 1500 г, мозг потребляет 20% кислорода, который использует человек, и составляет 2% массы его тела. Среднее количество нейронов — специализированных клеток мозга — составляет 100 млрд, что сопоставимо с числом звезд в системе Млечного Пути. Однако уже подчеркивалось, что сложность строения головного мозга и его функций нельзя объяснить только числом клеток. Все больше подтверждений получает гипотеза, объясняющая взаимосвязь интеллекта не с количеством нейронов, а с числом и особенностью связей между ними. Для понимания этого процесса необходимо ознакомиться со структурой головного мозга и условиями его работы.

Верхнюю часть головного мозга образуют *большие полушария*, покрытые шестислойной массой нейронов (около 10 млрд), которая называется *корой* — это важнейший (но не единственный) орган психической деятельности. Ниже полушарий, в затылочной части, находится *мозжечок* («маленький мозг»), функции которого еще недостаточно выяснены. Известно, что он играет существенную роль в координации мышечных движений. К большим полушариям примыкает *ствол мозга*, верхняя часть которого — *таламус* — служит «промежуточной станцией» для всех нервных путей, идущих из спинного мозга в большие полушария. Под таламусом находится *гипоталамус* — отдел промежуточного мозга, он содержит центры, регулирующие водный обмен, потребность в пище и другие функции организма. Все названные части ЦНС имеют исключительно сложное строение. В соответствии с современными научными пред-

ставлениями *спинной мозг* и *ствол мозга* осуществляют главным образом *те формы рефлекторной деятельности, которые являются прирожденными* (*безусловные рефлексы*), тогда как *кора больших полушарий* — это орган *приобретаемых при жизни форм поведения, регулируемых психикой.*

Кора больших полушарий представляет собой шестислойную структуру нейронов толщиной около 3 мм. Складки коры, называемые *извилинами*, позволяют ей разместиться в черепной коробке (площадь коры составляет около 2500 кв. см). Кора головного мозга состоит из участков, называемых *долями*, получивших название по их местоположению (рис. 3):

- *затылочная доля* (ответственна за зрительное восприятие);
- *височная доля* (слух, у человека также слуховое восприятие речи);
- *теменная доля* (зона общей чувствительности тела, формирующая эфферентные реакции на кожные и про-

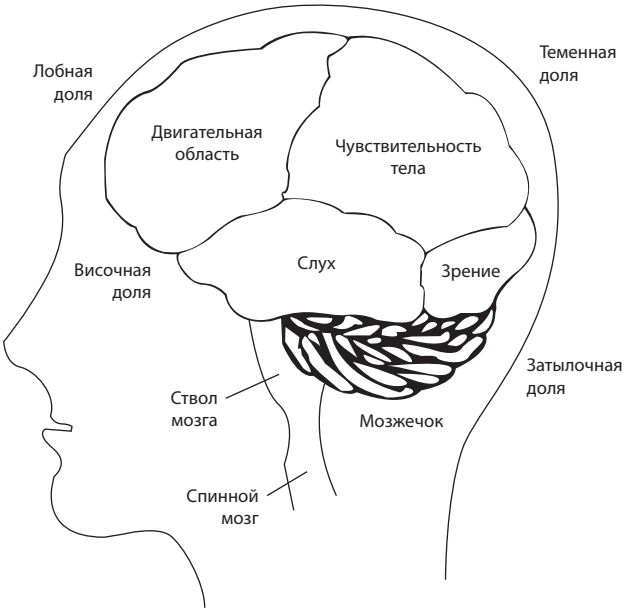

Рис. 3. **Участки коры головного мозга**

приоцептивные сенсорные стимулы, и поддержания «схем тела»[1]);

• *лобная доля* (интеграция функций других областей коры, координация движений, программирование и управление поведением, у человека — также моторика речи и мышление).

В психической деятельности человека особая роль принадлежит *лобным долям*, занимающим 30% общей поверхности коры больших полушарий. Поражение лобных долей (в результате интоксикации, механического повреждения и т.п.) сказывается не столько на элементарных, сколько на высших формах поведения, связанных с интеллектом, научением, мыслительной деятельностью. Многочисленные клинические факты показывают, что поражение лобных долей мозга, наряду со снижением умственных способностей, влечет за собой ряд нарушений и в личностной сфере человека, в его характере. На основе выявленных локальных функций в коре больших полушарий были определены следующие интегративные зоны.

1. *Сенсорные зоны*, которые получают информацию от рецепторов. Сенсорные зоны имеются в разных долях коры. Зона общей чувствительности находится в теменной доле, зрительная зона — в затылочной, слуховая — в височной, вкусовая — в нижней части теменной доли. Повреждение какой-либо из этих зон приводит к блокаде сенсорных сигналов от соответствующих органов чувств.

2. *Моторные зоны*, которые посылают в нижележащие структуры команды, управляющие движениями. Область, отвечающая за произвольные движения, расположена в лобной доле. Отходящие от нее волокна направляются в спинной мозг и оттуда — к мышцам.

Сенсорные и моторные зоны называются *проекционными*, так как они формируют своеобразные «карты», на которых специфические участки коры соответствуют частям тела, которыми они управляют или информацию от которых получают.

3. *Ассоциативные зоны* коры мозга человека занимают до 75% ее площади. Данные области коры больших полушарий можно охарактеризовать как «*неспецифические*». Эти участки коры не задействованы в выполнении первичных мо-

[1] Термином «*схема тела*» обозначают систему обобщенной чувствительности пространственных координат и взаимоотношений отдельных частей тела в покое и при движении (см.: *Марютина, Т. М.* Введение в психофизиологию / Т. М. Марютина, О. Ю. Ермолаева. — М., 2004. — С. 277).

торных и сенсорных функций. Долгое время считалось, что ассоциативные зоны коры — балласт мозга (это послужило поводом для того, чтобы говорить о низкой используемости возможностей человеческого мозга: 3—12%). На самом деле ассоциативные зоны обеспечивают обработку информации и принимают участие в протекании высших «корковых» процессов: восприятия, памяти, мышления, воображения, речи и т.д. Например, ассоциативные зоны лобных долей необходимы при планировании действий. Повреждение лобных долей делает человека неспособным к выходу за пределы конкретной ситуации, он начинает жить исключительно «здесь и сейчас», хотя в остальном его умственные способности остаются неизменными. Установлено, что при поражении *зоны Брока* (она находится в передней лобной доле левого полушария) человек теряет способность правильно произносить слова, а при поражении *зоны Вернике* (находится в височной доле левого полушария) — понимать обращенную к нему речь.

Важно отметить, что в мозге нет конкретной структурной организации, которая соответствовала бы категориям нашего поведения или субъективным состояниям. Так, в ассоциативной коре нет участков, где рождаются, например, мысли или воспоминания. Даже в осуществление простых психических функций вовлечено множество структур мозга. В случае же сложных психических процессов уместнее говорить о вариативных функциональных системах, обслуживающих то или иное действие.

Помимо учета функциональной локализации, необходимо помнить и о том, что психические функции имеют неоднозначную представленность в левом и правом полушариях. Это свидетельствует о существовании *межполушарной функциональной асимметрии головного мозга* — различной степени выраженности/представленности тех или иных функций в левом и правом полушариях, первое из которых условно определяется как «словесно-логическое», а второе — как «образное». Отмечается, что левое полушарие активно при решении вербальных или символических задач, правое — при решении пространственных и образных задач. Однако по-настоящему эффективная работа мозга возможна лишь при совместной работе обоих полушарий.

Структурно-функциональные образования в деятельности мозга. Традиционно деятельность мозга описывается как система совместно функционирующих высокодифференцированных областей мозга, формирующих новые

типы межцентральных отношений. Структурные компоненты мозга объединяются в подсистемы или блоки, специализирующиеся на выполнении определенных функций. Таким образом, наряду с анатомической структурой мозга, выделяется и его характерная *функциональная организация*, включающая *три основных функциональных блока* в головном мозге.

▶ *Блок тонуса коры* (*энергетический блок*). Его основная функция — постоянное поддержание оптимального уровня возбудимости (тонуса) коры головного мозга. Оптимальный тонус коры — необходимое условие нормальной жизнедеятельности, активного бодрствования и саморегуляции поведения, основная предпосылка успешного осуществления всех прочих видов мозговой деятельности. Оптимальный уровень возбудимости поддерживается за счет работы структур древней («лимбической») коры, верхних отделов ствола мозга, в частности гипоталамуса и зрительного бугра, а также сетевидной системы нисходящих и восходящих нервных волокон, получившей название «*ретикулярная формация*». Стоит прервать этот энергетический поток, как тонус коры снижается и человек впадает в полусонное состояние, а затем и в сон. Источниками тонуса являются как приток информации из внешнего мира, так и импульсы из внутренней среды организма.

▶ *Блок приема, переработки и хранения информации*. В него входят структуры, расположенные в задних отделах коры головного мозга (теменной, височных и затылочной долях), представляющие собой корковые компоненты анализаторов. В отличие от аппаратов первого блока, данный блок имеет модально-специфический характер и осуществляет прием, анализ и синтез зрительных, слуховых, тактильных сигналов, обеспечивая человека сенсорной информацией. В этом блоке выделяются три качественно различных уровня функционирования:

а) *первичные — проекционные зоны* (функция анализа информации, поступающей от органов чувств);

б) *вторичные — проекционно-ассоциативные зоны* (синтез и переработка этой информации).

Например, на участке, который именуется *первичной зрительной корой*, зрительные образы внешнего мира как бы разлагаются на миллионы составляющих признаков. Во *вторичной зрительной коре* происходит их объединение в целые сложные структуры. Человек, у которого эта зона по-

ражена, по-прежнему хорошо видит отдельные части, но не в состоянии объединить их в целостные образы;

в) *третичные зоны* (служат объединению информации, поступающей от разных анализаторов). Например, третичные области теменно-затылочно-височной коры имеют прямое отношение к важнейшей психической деятельности — речи, без которой невозможны ни память, ни мышление, ни человеческое сознание вообще. Человек, у которого эти области поражены, начинает жить в раздробленном внутреннем мире: все, чему он научился, все его знания распадаются на отдельные, не связанные друг с другом куски.

▶ *Блок программирования, регуляции и контроля деятельности.* Его образуют аппараты, расположенные в передних отделах больших полушарий головного мозга. Ведущее место в нем занимают лобные доли. Этот блок обеспечивает формирование намерений, разработку соответствующей поведенческой стратегии и программы действий, ее реализацию в конкретных внешних (двигательных) или внутренних (умственных) актах.

Соотношение физиологических и психических процессов в работе мозга. Одним из таких центральных вопросов психологии является вопрос о соотношении мозга и психики, или, говоря другими словами, физиологических и психических процессов в работе мозга. Ответ на этот вопрос представляет значительную сложность, так как оба процесса (психические и нейрофизиологические) имеют свою специфику. Если бы подобной специфики не существовало, то психология не имела бы прав на то, чтобы быть самостоятельной областью знания. Ее пришлось бы отождествить с физиологией нервной системы.

Трудности выяснения специфики психического связаны с тем, что хотя психические свойства и предполагают нервно-физиологическую деятельность, являясь ее результатом, однако эти нервно-физиологические процессы оказываются, по существу, не представленными в психическом явлении или как-то «замаскированными» в нем. Психические процессы содержат в себе характеристики *внешних объектов* (форму, величину, взаимодействие предметов), а не внутренних, физиологических процессов, при помощи которых эта специфическая черта психического, т.е. отраженность, представленность внешнего мира в состояниях телесной системы, возникает и обнаруживается. Исследование специфики психического существенно затруднялось

из-за того, что в содержании и структуре психики нейрофизиологические процессы не были представлены и оставались неуловимыми. Наличие этих трудностей выразилось в выработке различных позиций к соотношению психологических и нейрофизиологических процессов. Рассмотрим некоторые из них.

▶ *Позиция отождествления психических и нейрофизиологических процессов*. Сторонники данной позиции исходили из того, что психические явления из-за «бестелесности» души находят свое полное проявление в мозговых физиологических процессах. Причем эта связь мозговых физиологических явлений с психологическими жестко однозначна: первое напрямую определяет второе, каждый физиологический процесс вызывает определенный психологический, какова физиология — такова и психология. Таким образом, происходит их отождествление, сведение всего к физиологии, т.е., по существу, отрицание психики как особого явления в мире. Такое понимание приводит и к утверждению, что функционирование психики полностью обусловлено биологическими, животными закономерностями и зависимостями. Однако такое сведение высшего к низшему (*редукционизм*), системного к элементарному (асистемность), разложение целого на «части, кусочки» (механистичность, *атомизм*) научно примитивно и некорректно. Применительно к человеку такие объяснения приводят к биологизаторству, постановке знака равенства между человеком и животным, к объяснению человеческого поведения только биологическими причинами.

▶ *Позиция психофизиологического параллелизма* утверждает независимость психики от физиологических процессов, происходящих в нервной системе, и наоборот. При этом статус психического может занижаться, и тогда психика вообще переходит в разряд эпифеноменов. Такой позиции придерживались, например, многие представители бихевиоризма, которые были уверены, что понятие «сознание», используемое в психологии, ничего не добавляет к их знанию о поведении человека. Практически получается, что физиологические и психологические явления функционируют параллельно, рядом, не соприкасаясь между собой. Вольно или невольно такую позицию занимает немалое число обществоведов, педагогов, юристов и еще больше — практиков. В решении вопросов организации жизни, труда, управления, воспитания они забывают о физиологии чело-

века: свойствах его нервной системы, утомлении, здоровье, задатках и т.п. — в ложном убеждении, что правильным воздействием, волей, приказом, принуждением можно решить все. Такая позиция есть проявление волюнтаризма и некомпетентности.

▶ *Позиция психофизиологического взаимодействия.* Она не отрывает психологическое от физиологического в функционировании мозга и не сводит одно к другому. Их взаимоотношения рассматриваются диалектически, во взаимосвязях, переходах количества в качество, в системных взаимоотношениях элементов и целого. Психологические явления, сознание, возникая на основе физиологических явлений и определенным образом завися от них, несводимы к ним. Физиологические закономерности проявляются в психике не механически (прямолинейно), не однозначно, а, так сказать, «в снятом виде». Психологические явления, образуя более высокий уровень системности и развиваясь на нем, приобретают решающую силу над физиологическими в регуляции взаимоотношений человека с внешним миром и во многом в регуляции систем собственного тела. Таким образом, психофизиологическое взаимодействие выражается в том, что не только физиологическое влияет на психологическое, но и, наоборот, второе влияет на первое. Отечественная психологическая наука и большинство зарубежных теорий реализуют третий подход.

4.4. Развитие как реализация имманентных свойств человека

В настоящее время понятие «развитие» стало неотъемлемой частью нашего взгляда на мир и жизнь. Оно касается как глобальных, так и обыденных явлений, связанных в широком смысле с развитием жизни, цивилизации, культуры и т.д. и в узком смысле — с развитием ребенка, форм сознания, мышления, способностей, функций, развития личности в целом. Само слово «развитие» (лат. evolutio — развертывание) существует со времен древнего Рима; там оно означало развертывание свитка (книги) при чтении. В таком толковании (развитие как развертывание того, что уже есть) это понятие просуществовало вплоть до XVIII в. и вошло в самые разные системы знаний. В XVIII столетии идея развития значительно обогатилась. Новый подход

к пониманию развития, выражающийся в его *процессуальности*, изменениях между двумя различными моментами, был введен немецким философом и математиком Г. В. Лейбницем (1646—1716). Такой подход существенно отличался от преформистских позиций (о постепенном развитии всего из вечно существующих зародышей).

В русском языке существуют близкие по значению слова, фиксирующие особенности изменений, происходящих с человеком во времени, интерпретируемые как развитие. К числу наиболее употребляемых из них относятся «возникновение», «становление», «рост», «преобразование», «формирование», «совершенствование», «усложнение», «саморазвитие». В обыденном языке используются понятия, обозначающие качественный аспект развития: «рождение», «созревание», «расцвет», «плодоношение», «увядание», «смерть», а также этапы жизненного пути человека: «детство», «отрочество», «юность», «молодость», «взрослость», «зрелость», «старость» и т.п. В силу этого нередко встречается неразличение двух специфических предметных содержаний — *психического развития* (как развития психики, ее систем и структур) и *психологии развития* (как развития человеческой субъективности, внутреннего мира человека). Поэтому категория «развитие», как указывают исследователи, одновременно должна удерживать и совмещать в себе три достаточно самостоятельных процесса:

1) *становление* — как созревание и рост, переход от одного состояния к другому состоянию более высокого уровня; как единство уже осуществленного и потенциально возможного; единство производящей причины и закономерных следствий в акте развития;

2) *формирование* — как оформление (обретение формы, а не формовка по заданному штампу) и совершенствование (обретение совершенного, предсуществующего в культуре образца); единство социокультурной цели и общественно значимого результата развития;

3) *преобразование* — как саморазвитие и смена основного жизненного вектора; *преображение*, т.е. кардинальное преодоление сложившегося режима жизнедеятельности в соответствии с некоторой иерархией ценностей и смыслов бытия человека[1].

[1] См.: *Слободчиков, В. И.* Психология развития человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М., 2000. — С. 13.

Факторы, механизмы и закономерности развития. Анализ категории «развитие» предполагает выделение в ней таких базовых особенностей, как факторы, механизмы и закономерности.

▶ *Факторы психического развития* — это ведущие детерминанты (предпосылки) развития человека. Среди них выделяют наследственность, среду и активность.

Наследственность — это свойство организма повторять в ряде поколений сходные типы обмена веществ и индивидуального развития в целом. Действие фактора наследственности проявляется в индивидных свойствах человека и выступает в качестве *предпосылок* развития. Генотип содержит в себе прошлое в свернутом виде (во-первых, информацию об историческом прошлом человека, во-вторых, связанную с этим программу его индивидуального развития) и тем самым определяет диапазон развития индивидуальных особенностей человека. Уровень и целостность генотипических особенностей оказывает существенное влияние на развитие познавательных, индивидных и личностных особенностей. Вследствие этого наследственные или биологические особенности в отечественной психологии относятся к *условиям* развития.

Среда — это окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования. Следует подчеркнуть, что среда — понятие очень широкое. Выделяют разные виды сред, каждая из которых по-своему влияет на развитие человека, поэтому при описании детерминант психического развития данное понятие нуждается в конкретизации. Так, например, на психическое развитие ребенка оказывают влияние *макро-* (от греч. makros — большой; страна, этнос, общество, государство), *мезо-* (от греч. mesos — средний; регион, СМИ, субкультуры, тип поселения) и *микрофакторы* (от греч. mikros — малый; семья, соседство, группы сверстников). Влияние социальной среды опосредовано воздействием общения: начиная с младенческого возраста общение занимает ведущую роль в становлении личности. Социальная среда в сочетании с обучением в отечественной психологии относится к *источникам* психического развития.

Активность — это деятельное состояние индивида как условие его существования и поведения; она проявляется в деятельности, оказывающей влияние на развитие психических процессов, сознания, личности. Активность проявляет

себя в активации, преодолении жизненных противоречий, поисковой активности, произвольных актах, воле, актах свободного самоопределения. Учитывая, что движущей силой развития личности является система противоречий, их разрешение немыслимо без активности личности. Особенно это касается преодоления противоречий между растущими требованиями к взрослеющему человеку со стороны общества, коллектива, взрослых и привычными формами его поведения или противоречий между новыми познавательными потребностями и недостаточными условиями их удовлетворения и т.д.

▶ *Механизмы психического развития и реализации имманентных свойств* включают в себя следующие составляющие.

1. *Социальная ситуация развития* — это конкретная форма значимых для человека отношений, в которых он находится с окружающей его социальной действительностыо в тот или иной период своей жизни. Каждый возраст характеризуется специфической, единственной и неповторимой социальной ситуацией развития, и, только оценив ее, мы сможем выяснить и понять, как возникают и развиваются те или иные *психологические новообразования*, которые являются результатом возрастного развития.

2. *Ведущая деятельность* — это та деятельность в рамках социальной ситуации развития, выполнение которой определяет возникновение и формирование основных психологических новообразований на данной ступени развития.

3. *Кризис развития* (от греч. krisis — решение, поворотный пункт, исход). Понятием «кризис», трактуемым как резкий, крутой перелом, тяжелое переходное состояние, обозначаются особые, относительно непродолжительные (до года) периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями, возникающими при смене (на стыке) стабильных периодов развития и знаменующие собой завершение предыдущего возрастного периода и начало следующего. В представлении Л. С. Выготского кризис выражается как сосредоточение резких и капитальных сдвигов и смещений, изменений и переломов в развитии личности.

Кризис развития обусловлен возникновением основных психологических новообразований предшествующего стабильного периода, которые приводят к разрушению одной социальной ситуации развития и возникновению другой

ситуации, адекватной новому психологическому облику личности.

В хронологическом развитии человека выделяются следующие *возрастные кризисы*: кризис первого года жизни; кризис трех лет; кризис шести-семи лет; подростковый кризис (10—11 лет); кризис «вырывания родительских корней» и профессионального самоопределения (14—21 год); кризис завоевания жизненного базиса (22—28 лет); кризис осмысления основ жизни (28—35 лет); кризис середины жизни (35—42 года); кризис несмирения с наступающим старением (42—49 лет); кризис борьбы с собственным закатом (45—58 лет). Кризисы в последующих возрастных периодах не содержат достоверных экспериментальных данных.

Психологическое новообразование представляет собой совокупность психических и социальных изменений, возникающих на той или иной ступени развития и определяющих сознание человека, его отношение к среде, внутреннюю и внешнюю жизнь, процесс и результат развития в данный возрастной период. Таким образом, развитие связано с тем, что в определенные возрастные периоды в психике появляется нечто качественно новое, например субъективная готовность к школьному обучению у детей семилетнего возраста, чувство взрослости у подростков, профессиональное самоопределение у юношей и девушек.

▶ *Закономерности развития*. Среди них, в частности, выделяют:

- *гетерохронность* (неравномерность) психического развития, которая заключается в том, что при любых, в том числе самых благоприятных условиях обучения и воспитания у ребенка, школьника различные психические проявления, психические функции и психические свойства личности не находятся на одном и том же уровне развития;
- *сензитивность* (чувствительность) к соответствующим внешним воздействиям, обучению и воспитанию. Например, для развития речи сензитивен период от года до пяти лет, для формирования многих двигательных навыков — младший школьный возраст. Наиболее продуктивным периодом развития мышления является девятилетний возраст. Если упущен сензитивный период, то в дальнейшем соответствующие качества развиваются с трудом и не достигают совершенства.

Специфика реализации имманентных свойств в процессе развития человека. Характеризуя *имманентность* как некую совокупность внутренних свойств или присущих индивиду внутренних особенностей развития, следует иметь в виду, что человек, являясь существом саморегулирующимся, в процессе развития приобретает такие свойства, которые не предопределены однозначно ни внешними воздействиями, ни внутренними природными данными. Эти свойства есть результат взаимодействия *внешнего* (стимуляции) и *внутреннего* (мотивации), результат деятельности человека как единого и саморегулирующегося целого. Данный подход вполне согласуется с известным тезисом Л. И. Божович[1] о том, что развитие ребенка имеет свою внутреннюю логику, свои собственные закономерности, а не является пассивным отражением действительности, в условиях которой это развитие совершается[2]. В отечественной психологии тезис о внутренней логике развития длительное время подвергался гонению. Особое неприятие вызывало положение о наличии имманентных сил развития индивида.

Раскрытие внутренней логики развития предполагает осмысление феномена субъектной активности, опосредствующего как характер внешних воздействий, так и непосредственную реакцию на них. Результатом субъектной активности выступает не только преобразование внешнего мира, но и формирование специфически целостного, относительно самостоятельного внутреннего мира человека. По мнению В. Э. Чудновского, субъективный мир людей иерархичен по степени внутренней активности. *Ядро*, средоточие внутренней активности, квинтессэнция субъективного мира человека, может включать в себя как проявления сознания и самосознания, так и неосознаваемые побуждения, генетически обусловленные комплексом базальных (т.е. основных) задатков и потребностей и направленные на раскрытие, реализацию собственных потенций субъекта. Становление *ядра субъективности* выражается в постепенном изменении соотношения между внешним и внутренним: от преимущественной направленности «внешнее через

[1] Божович Лидия Ильинична (1908—1981) — российский психолог, специалист в области психологии личности и психологии труда.

[2] См.: *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968. — С. 250.

внутреннее» ко все большему доминированию тенденции «внутреннее через внешнее»[1].

Согласно С. Л. Рубинштейну[2], смысл принципа детерминизма заключается в подчеркивании роли внутреннего момента самоопределения, верности себе, не одностороннего подчинения внешнему. Только внешняя детерминация влечет за собой внутреннюю пустоту. Развитие личности, по Рубинштейну, — это способность становиться субъектом, достигая в процессе такого становления высшего уровня субъективности.

Тем не менее до сегодняшнего дня в отечественной психологии существует некоторая двойственность в понимании соотношения внешнего и внутреннего. С одной стороны, подчеркивается значимость внутренней детерминации деятельности субъекта; с другой стороны, имеет место отношение к субъекту в основном как к результату интериоризации общественного опыта. Но это вовсе не означает, что психическое развитие индивида сводится лишь к *интериоризации*, «присвоению» общественного опыта (хотя это, несомненно, имеет место). Общественно-историческая обусловленность психического развития выражается в более сложном и тонком взаимодействии социального, психического и биологического. До последнего времени тезис о том, что источник активности субъекта коренится в нем самом, объявлялся идеалистическим[3].

В этой связи требует дальнейшей конкретизации и такая категория, как *преломление* внешнего через внутреннее, широко используемая в отечественной психологии. Преломление нередко трактуется как: 1) безусловное доминирование внешнего; 2) «пассивная активность» внутреннего, которое подвергается воздействию. В понятии «преломление» недостаточно отражены активность внутреннего, его произвольность, субъективность, действенное начало человека. Поэтому вполне оправданным представляется введение понятия

---

[1] См.: *Чудновский, В. Э.* Становление личности и проблема смысла жизни. — М., 2006. — С. 247.

[2] Рубинштейн Сергей Леонидович (1889—1960) — российский психолог и философ, автор трудов по философским проблемам психологии, исследования памяти, восприятия, речи, мышления. Одним из первых в отечественной психологии сформулировал принцип единства сознания и деятельности — центральный в теории деятельностного подхода; разработал принцип детерминизма: внешние причины действуют через внутренние условия. Главное сочинение — «Основы общей психологии» (1940).

[3] См., например: Психологический словарь. — М., 1983.

«*малой среды*», которая, в отличие от «большой среды», является скорее проявлением внутреннего, чем внешнего, т.е. постоянно воспроизводится самим человеком. Наличие малой среды — свидетельство активности субъективного начала, которое не только формирует внутренний мир человека, но и во многом ближайшую среду его общения и деятельности. Так, по мере взросления ребенка меняется не только характер окружающей его среды, но и особенности ее воздействия на становление внутреннего мира.

Соотношение внешнего и внутреннего — не просто сугубо теоретический вопрос; это проблема природы человеческой психики, тесно связанная с практикой жизни. Она касается, например, «мифа» о всемогуществе воспитания, в котором фактически постулировалось позиция абсолютного господства внешнего над внутренним. Да, воспитание может многое, но при условии, что оно не теряет чувства реальности, не уродует природу человека, а исходит из ее закономерностей. Как показывает психологическая практика, добиться деятельностной эффективности можно лишь в том случае, если учитывается своеобразие внутреннего — природные особенности человека, а также возможность выполнения одной и той же деятельности психологически разными путями. Особого внимания в этом контексте заслуживает проблема *коллективного* и *индивидуального*. Одни исследователи делают акцент на всесилии внешнего, т.е. воспитания через коллектив, другие — на преимуществе внутреннего, т.е. природных особенностях, роли генотипа в психическом развитии.

Следует признать, что коллективизм как социально-психологический феномен действительно скомпрометирован практикой нашей жизни, его односторонней трактовкой, упрощенным толкованием коллективистической личности либо как приспособленцев-конформистов, либо циников с двойной моралью. Вместе с тем есть основания утверждать, что воспитание подлинного коллективизма — необходимый элемент позитивного становления личности. Вместо коллективизма, стоящего над личностью, подлинный коллективизм должен стать средством оптимального становления личности, раскрытия ее индивидуального своеобразия. В этой связи уместно рассмотреть *соотношение внешнего и имманентного* (*внутреннего*) *на разных стадиях онтогенетического развития*.

Так, в *раннем возрасте* отмечается преобладание внешнего, большая податливость воздействиям внешней сре-

ды — характерная черта детей дошкольного и младшего школьного возраста, что проявляется, в частности, в существовании сензитивных периодов, т.е. периодов особенной чувствительности ребенка к внешним воздействиям, которая в определенной мере утрачивается при переходе на другой возрастной этап.

Особенность *подросткового возраста* — преобладание внутреннего, что существенно обусловливает своеобразие психического развития и становления личности на данном возрастном этапе. Прибывающие физические и интеллектуальные силы, пубертат, который можно охарактеризовать как «взрыв биологии», интенсивное формирование чувства взрослости при недостаточном жизненном опыте создают весьма сложную, противоречивую картину развития. Возникает острый диссонанс в соотношении внешнего и внутреннего, между кардинальными изменениями, происходящими во внутреннем мире подростка, и относительной инертностью внешней среды.

В *юношеском возрасте* несколько смягчается диссонанс между внешним и внутренним. В основе их «примирения» — увеличивающиеся возможности преобразования внешних обстоятельств. Вместе с тем одна из основных проблем данного возраста — трудность ориентировки во внешнем, определения стратегии действия и поступков. Проблема обостряется тем парадоксальным фактом, что профессиональное самоопределение, а фактически и выбор всего жизненного пути, приходятся именно на этот период.

Зрелость — «жизненный пик», в котором наступает относительное равновесие в соотношении внешнего и внутреннего. Создаются оптимальные условия для преобразования внешних обстоятельств, их объективной оценки, а также более реалистического отношения к собственной личности, формирования адекватной самооценки, приближения уровня притязаний к своим возможностям.

Старость — господство внутреннего в том смысле, что особенности возраста (прежде всего природные, биологические) становятся ведущим фактором в жизни человека, существенно определяя его самочувствие и поведение. При этом внутренняя детерминация направлена в основном не на преобразование внешних обстоятельств (что в большей мере характерно для периода зрелости), а на приспособление как к внешним обстоятельствам, так и к состоянию соб-

ственного организма и особенностям психических функций на данном этапе.

Таким образом, развитие имманентных свойств на каждом возрастном этапе осуществляется на фоне различного соотношения внешних, внутренних и биологических факторов. Развитие может быть продуктивным при учете сензитивных периодов ведущей деятельности, условий, источников и движущих сил развития.

4.5. Роль деятельности в развитии личности

В отечественной психологии общепринятым является представление о том, что решающую роль в развитии личности играет *деятельность*. Более того, деятельность представляет собой основной способ существования человека, познания им мира и самовыражения в обществе, поэтому, как отмечает Л. И. Анциферова (1981), адекватнее вести речь о действующем индивиде, о личности, находящейся в состоянии деятельности. С этой точки зрения деятельность может быть понята как динамическое многофазное развертывание личности, особый тип последовательности личностных преобразований, как закономерная смена ее функциональных состояний[1].

Несмотря на различные подходы к понятию *личности* (она рассматривается как синоним то сознания, то самосознания, то установки, то психики вообще, или определяется как «совокупность потребностей данного субъекта»), пришло определение личности через ее целостно рассматриваемую деятельность. Из примата деятельности, в которой человек утверждает свою личность, исходил уже С. Л. Рубинштейн. Он считал, что совершенно недостаточно признавать только проявления человека в деятельности, необходимо учитывать и ее обратное воздействие на субъекта: «личность и формируется и проявляется» в деятельности. А. Н. Леонтьев убедительно показал, что личность представляет собой «особое качество», которое природный индивид приобретает в системе общественных отношений на основе деятельности, общения и познания. Сформированная личность характеризуется сложившимися взглядами

[1] См.: *Анциферова, Л. И.* К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования личности. — М., 1981. — С. 3—19.

и убеждениями, моральными требованиями и оценками, сознательно поставленными целями, умением управлять своими поступками, деятельностью[1].

Отечественные психологи установили, что в едином, неделимом процессе развития деятельности чередуются две стороны деятельности, актуализация которых сензитивна определенным возрастным периодам: предметная (познавательная и практическая) деятельность, обеспечивающая преимущественное формирование интеллектуальной активности ребенка, сменяется деятельностью по развитию взаимоотношений с людьми, обществом, что обеспечивает формирование социальной активности личности.

Рассматривая формирование личности в деятельностном контексте, очень важно учитывать *методологические посылки*, выделенные С. Л. Рубинштейном, Д. Б. Элькониным, А. Н. Леонтьевым, Д. И. Фельдштейном.

Во-первых, формирование личности рассматривается как процесс формирования ее деятельности, представляющей собой систему, имеющую свое внутреннее строение, переходы и превращения, свое развитие. Именно в процессе развития деятельности индивида, ее расширения и усложнения формируются его отношения, общественные связи, выступающие основой становления личности. Только благодаря интериоризации внешней, социальной, развернутой деятельности, опосредованной орудиями (знаками), человек осваивает общественно выработанный опыт, в результате чего и формируются внутренние, интрапсихические формы его деятельности, свернутые в своей структуре и опирающиеся на образы и понятия.

Во-вторых, источники развития личности ребенка не исчерпываются ведущей деятельностью (успех которой зависит от организации во взаимосвязи всего комплекса разнообразных видов деятельности), но именно ведущая деятельность, оказывая решающее воздействие на формирование личности, определяет уровень и характер функционирования психических процессов. Смене ведущих типов деятельности соответствуют переходы от одних возрастных периодов к другим, а преемственность этих типов деятельности обеспечивает единство психического развития человека[2].

---

[1] См.: *Леонтьев, А. Н.* Деятельность, сознание, личность. — М., 1975 — С. 145.

[2] См.: *Эльконин, Д. Б.* Избранные психологические труды. — М., 1989. — С. 60.

В-третьих, существенную роль играет ориентация исследователей не на традиционные деятельностно обусловленные психологические особенности детей вообще, а на современного ребенка, живущего в изменяющихся рыночных условиях.

В современной психологии стало общепринятым положение о том, что не всякая деятельность развивает личность и не всякое развитие способностей равнозначно развитию личности. И развитие личности, и проявление потребности в деятельности связаны с достижением субъектом чувства удовлетворенности от процесса и результатов деятельности, с наличием стремления к преодолению трудностей и успешностью решения сложных задач, с желанием проявить свои возможности в трудовом процессе. Личностная включенность в многообразие видов деятельности предполагает ее дифференциацию на *ведущую*, *доминирующую* и *субдоминирующую*.

О роли ведущей деятельности в развитии личности. Идея ведущей деятельности принадлежит А. Н. Леонтьеву, который считал, что на различных стадиях психического развития ребенка отдельные деятельности, им выполняемые, играют в этом развитии неодинаковую роль: одни — большую, другие — меньшую. Ведущей является не просто деятельность, наиболее часто встречающаяся в данном периоде психического развития ребенка. Под *ведущей деятельностью* в психологии понимается «такая деятельность, развитие которой обусловливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии»[1], деятельность, внутри которой развиваются психические процессы, подготовляющие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития.

Ведущую деятельность характеризуют следующие признаки:

1) в форме этой деятельности возникают и внутри нее дифференцируются новые виды деятельности (например, учение возникает в игре);

2) в ней формируются или перестраиваются частные психические процессы (в игре — воображение, в учении — отвлеченное мышление). Однако из этого не следует, что формирование или перестройка всех психических процессов происходит только внутри ведущей деятельности.

[1] *Леонтьев, А. Н.* Проблема развития психики. — М., 1972. — С. 312.

Некоторые психические процессы формируются и перестраиваются не непосредственно в самой ведущей деятельности, но в других видах деятельности, генетически с ней связанных;

3) от этой деятельности зависят основные психологические изменения каждого периода развития ребенка (дошкольник, например, в игре осваивает главные общественные функции и нормы поведения людей).

Вследствие этого *специальная организация* ведущего типа деятельности выступает тем основным условием, благодаря которому можно целенаправленно влиять на личность ребенка, формирование у него в процессе этой деятельности определенной иерархии потребностей, мотивов и целей, так как именно здесь аккумулируются возможности становления личности растущего человека. Изучение закономерностей смены на разных возрастных этапах ведущих типов деятельности, имеющих различные функции и различное воспитательное значение, позволило отечественным психологам разработать *периодизацию психического развития* современного ребенка как психологическую основу целостного воспитательного процесса на уровне требований современного общества с учетом особенностей детей. Реальной стала задача расширить и углубить понимание всей сложности процесса развития деятельности и личности в онтогенезе. На смену выдвинутой в свое время триады «игра, учеба, труд» пришли эмоциональное общение, предметная манипуляция, игра, учение, труд[1].

В дальнейшем была разработана стройная *схема периодизации психического развития* ребенка, в основе которой лежал *принцип ведущей деятельности*. В соответствии с данным принципом ведущие деятельности можно разделить на две группы. В первую входят деятельности, в которых происходит развитие преимущественно мотивационно-потребностной сферы личности в системе «ребенок — взрослый», ориентация ребенка в основных смыслах человеческой деятельности и освоение им норм отношений между людьми. Во вторую группу включаются деятельности, в которых усваиваются общественно выработанные способы действия с предметами в системе «ребенок — общественный предмет».

[1] См.: *Фельдштейн, Д. И.* Психология развития человека как личности. — М., 2005. — С. 63.

Периодизации психического развития. Согласно Д. Б. Эльконину, с рождения и примерно до года ведущей деятельностью является «*непосредственно-эмоциональное общение*» ребенка со взрослым. Известно, что дети, лишенные по каким-либо причинам такого общения, даже при наличии тщательного ухода за ними (например, в домах ребенка во время войны, когда не хватало времени на «простое» агуканье с ребенком, игры с ним) обнаруживали резкое отставание в психическом и даже физическом развитии.

На рубеже первого и второго года жизни картина меняется: ведущей деятельностью становится «*предметно-манипулятивная*». В этом возрасте взрослый сам по себе как бы «теряет смысл» для ребенка: он становится только источником новых, интересных для ребенка общений с предметами. Именно в этом возрасте ребенок должен «освоить» ряд черт предметного мира, «сопротивляемость» вещей, их соотношение друг с другом, да мало ли что еще! Именно в этом возрасте ребенок может часами экспериментировать, бросая игрушку на пол, прислушиваясь к звукам, которые она при этом издает.

На рубеже третьего и четвертого годов жизни — при переходе от раннего к дошкольному возрасту — ведущей деятельностью вплоть до начала школьного обучения является *игра*, причем не просто игра с предметами, а ролевая игра. В этом возрасте дети приобретают ориентацию в сложной системе отношений с другими детьми, с взрослыми, знакомятся с общественными функциями людей (они играют «в семью», «во врача» и т.п.). Многочисленные исследования доказывают, что при неразвитости ролевой игры психическое развитие детей также искажается.

В дошкольном возрасте (от 3 до 7 лет) ведущей становится *развитая игровая деятельность*. Именно в ролевой, сюжетно-развитой игре ребенок обнаруживает, что окружающие его люди обладают разнообразными профессиями, включены в сложнейшие отношения, и он сам, ориентируясь на нормы этих отношений, должен учитывать не только свою, но и чужую точку зрения. Во-первых, игра выступает как деятельность, в которой происходит ориентация ребенка в самых общих, фундаментальных проявлениях жизни людей, их социальных функциях и отношениях. Во-вторых, на основе игровой деятельности у ребенка возникают и развиваются воображение и символическая функция.

В младшем школьном возрасте (от 7 до 10 лет) ведущей становится *учебная деятельность*, т.е. специальная деятельность по усвоению теоретических форм мышления. В процессе ее дети овладевают умением учиться и способностью оперировать теоретическими знаниями. Эта деятельность характеризуется усвоением научных понятий в тех или иных сферах знания, создавая у детей основы ориентации в теоретических формах отражения действительности. При полноценном становлении этой деятельности у детей 7—10 лет возникают необходимая произвольность психических процессов, внутренний план действий и рефлексия на собственные действия, собственное поведение как важнейшие особенности теоретического сознания. В то же время игровая деятельность теперь отступает на второй план. Так, предложение учительницы «поиграть» на уроке ребенок принимает в штыки: как же, ведь он уже не маленький! К сожалению, при столкновении со школьной действительностью желание учиться часто пропадает.

Дети подросткового возраста (от 10—11 до 15—16 лет) включаются в качественно новую систему отношений, общения с товарищами и взрослыми в школе. Авторитет родителей падает чуть ли не до нуля, тогда как авторитет ближайшего друга-ровесника сильно повышается. Игра тоже продолжает занимать в этом возрасте важное место, но подростка захватывает уже не столько сам процесс игры, сколько возможность поднять с ее помощью свой престиж в глазах сверстников. Основное по объему место в жизни подростка занимает *учебная деятельность*, ибо подросток в современных условиях — всегда школьник, но эта деятельность, сохраняя актуальность и значение, уже *не является ведущей* в подростковом возрасте: по психологической роли она лишь одна из форм.

Важнейшая особенность старшего школьного возраста (16—17 лет) состоит в том, что здесь ведущей деятельностью вновь становится *учебная деятельность*, активно сочетаемая с разнообразным *трудом*, что имеет большое значение как для выбора профессии, так и для выработки ценностных ориентаций. Имея учебно-профессиональный характер, эта деятельность, с одной стороны, приобретает элементы исследования, с другой — получает определенную направленность на приобретение профессии, на поиск места в жизни. Основное психологическое новообразование данного возраста — умение школьника составлять собственные

жизненные планы, искать средства их реализации, вырабатывать политические, эстетические, нравственные идеалы, что свидетельствует о росте самосознания. Активно сочетаемая с социально признаваемым трудом, общественно-ориентированная учебно-профессиональная деятельность не только развивает познавательно-профессиональную направленность старших школьников, но и обеспечивает новый уровень их самоопределения, связанный с превращением внутренней позиции старшеклассника (осознание своего «Я» в системе реально существующих отношений) в устойчивую жизненную позицию, в соответствии с которой жизненные планы ориентируются на потребности общества.

Наконец, у взрослого человека ведущей деятельностью может становиться деятельность из довольно широкого набора: у одних это будет трудовая деятельность, у других, возможно, семейная, у третьих — «нетрудовая».

Деятельностные кризисы и их влияние на развитие личности в зрелом возрасте. Важной особенностью личностного развития взрослого человека является возможность возникновения кризисных явлений, связанных с замедлением или даже регрессией в развитии. Существенную роль в этом процессе играют *уровень притязаний* личности и *степень адекватности самооценки*, обусловленных характером, трудовой деятельностью, показателями успешности и профессионального роста. При всем индивидуальном своеобразии жизненного пути каждого человека можно выявить и некоторые общие закономерности, в том числе так называемые *нормативные жизненные кризисы*. Даже кризисы первых пятнадцати лет жизни тесно сплетены с особенностями ведущей деятельности на соответствующих этапах (поступление в дошкольное учреждение, начало учебной деятельности). Особенно неразрывна связь нормативных кризисов взрослости с профессиональной деятельностью. Кризис взрослой жизни в период ранней взрослости связан с задачей окончательного перехода к самостоятельной жизни и независимости от родителей, но в этот период начинается и самостоятельная профессиональная деятельность и соответственно «*кризис рождения профессионала*». Он обусловливается трудностью вхождения в жесткий трудовой режим, неуверенностью в своих возможностях, необходимостью доучиваться (или переучиваться), сложностью адаптации к трудовому коллективу и взаимоотношениям

с сотрудниками. После завершения периода трудовой адаптации (через четыре-пять лет работы) специалисту требуется некое реальное подтверждение его профессиональных достижений (прибавка к зарплате, повышение статуса и т.п.). Если этого не происходит, появляется эмоциональный дискомфорт, неудовлетворенность трудом, чрезмерное профессиональное перенапряжение и переутомление. Все это характеризует зарождение нормативного психологического кризиса — так называемого *кризиса тридцатилетия*.

Нормативный кризис «*середины жизни*» (40—45 лет) в профессиональной жизни связан с переживанием необходимости и возможностей последнего рывка в достижении желаемого профессионального уровня и проявляется в состоянии перенапряжения, тревожности, апатии, а также в стойких функциональных расстройствах. Тяжело переживается и *предпенсионный кризис*, усугубляющийся изменениями физического, соматического и психического статуса.

В развитии личности на профессиональном пути могут отмечаться и так называемые *биографические кризисы*. Так, например, *кризис нереализованности* возникает, когда в субъективной картине жизненного пути слабо представлены реализованные связи событий жизни; когда в новой социальной среде недостаточно оцениваются предшествующая подготовка субъекта, его опыт и квалификация. *Кризис опустошенности* развивается, когда в субъективной картине жизненного пути слабо представлены актуальные связи, ведущие от прошлого и настоящего в будущее. Это кризис связан с душевной усталостью, переживанием неопределенности положения, снижением привлекательности профессиональных целей. *Кризис бесперспективности* зарождается в тех случаях, когда в сознании слабо представлены потенциальные связи событий, планы, мечты о будущем и т.п.

Стадии развития личности в допрофессиональной и профессиональной деятельности. В отечественной психологии разработке *стадий* деятельностного развития личности отводится существенное место. Приведем их краткую характеристику.

▶ *Допрофессиональное развитие личности.*

(1) *Стадия предигры* (раннее детство) — от рождения до 3 лет. В процессе общения со взрослыми развитие функций избирательного восприятия, координированных манипуляторных действий, речи, усвоение простейших правил

поведения и моральных оценок; создание предпосылок для включения в игровую деятельность.

(2) *Стадия игры* (период дошкольного детства) — с 3 до 6—8 лет. Овладение основными смыслами человеческой деятельности, межлюдскими отношениями, соответствующими действиями в системе игр.

(3) *Стадия овладения учебной деятельностью* (период младшего школьного возраста) — с 6—8 до 11—12 лет. Начальное ознакомление с содержанием различных сфер жизнедеятельности человека, проявление первичных интересов к труду; в игровой деятельности моделирование элементов трудовой деятельности.

▶ *Развитие личности в период выбора профессии.*

(4) *Стадия оптации* (подготовка к жизни и труду, выбор профессии) — с 11—12 до 14—18 лет. Овладение системой социально значимых ценностных представлений о построении жизни и профессиональном пути, формирование социальной и профессиональной направленности, самооценки профессиональной пригодности и др.

▶ *Развитие личности в период профессиональной подготовки и дальнейшего становления профессионала.*

(5) *Стадия профессионального обучения* — с 15—18 до 19—23 лет. Целенаправленное освоение системы знаний, практических навыков и умений в избранной профессиональной деятельности, формирование целостных представлений о данной профессиональной общности, развитие и наполнение предметным содержанием мотивов и целей будущей деятельности, элементов профессионального мышления, памяти, психомоторики и т. д.

(6) *Стадия профессиональной адаптации* — с 19—21 до 24—27 лет. Приспособление к социальным и профессиональным нормам, условиям, процессам трудовой деятельности, развитие профессионально важных качеств, специальных способностей, эмоционально-волевых качеств.

(7) *Стадия развития профессионала* — с 21—27 до 45—50 лет. Совершенствование личностной структуры профессионала: практического мышления, восприятия, памяти, психомоторики, характерологических черт, способностей и др.

(8) *Стадия реализации личности профессионала* — с 45—50 до 60—65 лет. Полная или частичная реализация профессионального потенциала, стабилизация основных операционных структур. Личностные черты носят, как правило, устойчивый характер, облик личности построен,

достаточно хорошо выражена компенсация некоторых психических функций, намечаются признаки снижения активности, корректируются жизненные цели.

(9) *Стадия спада* — с 61—66 и более лет. Прогрессивное снижение профессиональной активности или сужение ее сферы, угасание многих профессиональных интересов, перестройка жизненных установок, изменение ценностных ориентаций, возникновение противоречий между функциональными возможностями личности и намерениями, желаниями, ближайшими целями; ухудшение функционального состояния (болезни, расстройства), резко меняющее жизненную направленность. Однако в этой стадии представители некоторых профессий (особенно творческих) долго сохраняют не только профессиональную направленность жизнедеятельности, но также психологический и профессиональный потенциал, личностную ориентацию на продуктивную трудовую деятельность.

Пути гармонизации отношений личности и деятельности. Отношения в системе «личность — деятельность» могут быть как положительными, так и отрицательными. Наличие противоречий в указанной системе по-разному отражается как на развитии личности, так и на продуктивности деятельности. Такое противоречие часто проявляется при несовпадениях интересов, отношений к деятельности и возможностей личности. Преодоление этого противоречия может осуществляться различными путями. Во-первых, при высоком уровне мотивации недостаточно выраженное профессионально значимое свойство может быть *развито настолько, насколько это необходимо для успешного выполнения деятельности* (можно вспомнить Демосфена, развившего свои ораторские способности, или генералиссимуса Суворова, преодолевшего природную хрупкость своего организма). Второй путь становления гармонии между человеком и его профессией — *компенсация недостаточно выраженного свойства или комплекса свойств другим свойством* (*комплексом*). Например, низкая переключаемость и объем внимания могут быть компенсированы повышенным контролем и деятельностной активностью; пониженная слуховая чувствительность компенсируется зрительной активностью и т.д. Исходя из этого следует, что в любой профессиональной деятельности участвует целостная человеческая личность, а не какая бы то ни было отдельная психическая функция. Несмотря на то что умения и навыки могут быть

очень существенным условием успеха деятельности, они, как подтверждает опыт, совершенно недостаточны для того, чтобы определить творческий ее характер, выражающийся в продуктивных индивидуальных приемах и способах выполнения. Навыки могут маскировать отсутствие того или иного свойства в структуре способностей или заменять его. В свою очередь, успешность приобретения знаний, умений и навыков сама зависит от способностей, поэтому одним из важных признаков способностей отечественная психология считает обучаемость личности.

Характеризуя пути гормонизации личности и деятельности нельзя обойти вниманием и другие варианты, выделенные исследователями (В. С. Мерлин).

1. *Приспособление условий деятельности к возможностям личности*: этот путь недостижим даже в отдаленном будущем из-за его экономической дороговизны.

2. *Приспособление личности* (при дефиците профессионально важных качеств) *к деятельности*: этот путь негуманен; это не что иное, как путь уродования личности.

3. *Выработка индивидуального стиля деятельности.* Под индивидуальным стилем понимается совокупность приемов и способов деятельности, обусловленная определенными свойствами личности и сложившаяся как средство приспособления к объективным требованиям. Следует помнить, что индивидуальный стиль, или «почерк», деятельности вырабатывается при наличии высокого интереса, мотивации к той или иной деятельности[1].

Личностные изменения и деформации в профессиональной деятельности. Общепринято, что формирование личности профессионала сводится к двум основным положениям:

1) *личность проявляется в профессии*, т.е. в процессе выбора и овладения профессией, профессионального совершенствования и реализации личности профессионала, определения его места в обществе, достижения материальных и духовных ценностей, удовлетворения личных познавательных интересов;

2) *развитие личности — в деятельности*, т.е. формирование профессионально ориентированных качеств человека (его организма и личностных черт), расширение сферы по-

[1] См.: *Мерлин, В. С.* Очерк теории темперамента. — Пермь, 1973. — С. 148.

знания окружающего мира и его смыслового содержания, развитие форм и содержания предмета общения.

Принимая во внимание комплексную обусловленность формирования личности, ограничимся рассмотрением психологического аспекта, включающего операциональную структуру деятельности и развитие личности (мотивов и интересов, способностей, эмоционально-волевой сферы, профессионально важных качеств и т. д.) на различных этапах профессионального пути и в разных видах трудовой деятельности.

Профессиональная деятельность как бы задает направление развития личности. По мнению Е. А. Климова, каждая профессия оказывает сходное влияние на формирование интересов, привычек, установок, манеры поведения, традиций, черт личности[1]. В самой профессиональной деятельности формируются и такие профессионально важные качества, как ответственность, добросовестность, аккуратность, волевые качества. Это позволяет говорить об идентификации личности с профессией, усвоении и отражении в личности основных особенностей конкретной профессии (например, аккуратность, педантичность бухгалтера, смелость, решительность летчика). Указанный процесс протекает наиболее успешно у лиц, которые в большей степени соответствуют требованиям профессии, проявляют к ней повышенный интерес, испытывают большое удовлетворение от ее освоения и практической работы в данной области. Но иногда отмечаются и пассивные формы отражения признаков профессии в личности (в случаях длительной работы в конкретной профессии). На высших уровнях такой идентификации приобретенные человеком особенности личности начинают проявляться и в других жизненных сферах, определяя отношение человека к действительности.

Существует определенная степень постоянства личностных черт на протяжении жизни, но она не является абсолютной: в зависимости от условий жизни и деятельности линия развития личности может изменяться. Мера постоянства и изменчивости разных личностных свойств, а также разных типов личности неодинакова; разным типам личности соответствуют разные типы развития. Отрицательным моментом в изменении личности становится возможность появления так называемых *профессиональных*

[1] См.: *Климов, Е. А.* Основы психологии. — М., 2003. — С. 292.

деформаций личности, когда профессиональные привычки, стиль мышления и общения, другие особенности личности заостряются, огрубляются и переносятся вовне, осложняя взаимодействие человека с другими людьми.

Наиболее известные профессиональные деформации личности характерны для учителей — авторитарность, категоричность суждений, упрощенный подход к проблемам, поучающая манера общения и т.п.; врачей — грубоватый защитный юмор, низкая склонность к эмоциональным переживаниям; юристов — утрата веры в людей, избыточная подозрительность. У прокуроров профессиональные деформации выражаются в форме ожесточенности, склонности к обвинениям и угрозам, психологическому давлению; у следователей — в стремлении подавлять собственные эмоции, жестком самоконтроле. Для руководящих работников характерны чувство превосходства, некоторое высокомерие, ослабленная способность к самокритике, снижение чувства юмора, обеднение эмоциональной сферы, формализм и сухость во взаимоотношениях; для госслужащих — ориентация на форму деятельности в ущерб содержанию, проявляемая в «ритуализме», «канцеляризме», акценте на пунктуальности, субординации[1].

По мнению В. А. Бодрова, подобные деформации, чрезмерное заострение специфических черт личности носят компенсаторный характер и являются более вероятными для людей с недостаточным уровнем профессиональных способностей, замкнутостью личных интересов и занятий только на профессиональном деле[2].

4.6. Взаимосвязь обучения и развития

Проблема взаимосвязи обучения и развития является одной из центральных в психологии и педагогике. Правильное решение вопроса о соотношении развития и обучения, по мнению С. Л. Рубинштейна, имеет центральное значение для обеих наук. Каждая *концепция обучения*, которую сформулирует педагог, включает в себя определенную *концепцию развития*. Это положение подтверждается и тем, что наряду

[1] См.: *Грановская, Р. М.* Элементы практической психологии. — СПб., 2000. — С. 480.

[2] См.: *Бодров, В. А.* Психологические основы профессиональной деятельности. — М., 2007. — С. 517.

с образовательной и воспитательной функцией, особое место в обучении отводится его развивающей функции.

Чтобы понять роль обучения в формировании познавательных процессов и личности в целом, необходимо адекватно проанализировать его взаимосвязь с созреванием и развитием. Это важно сделать, чтобы вовремя приступить к обучению ребенка, а также определить, насколько успешно будет учиться школьник, какие трудности его ждут и как ему можно помочь. Говоря о взаимосвязи обучения и развития, необходимо учитывать и другие немаловажные моменты. Во-первых, само развитие есть сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке. Во-вторых, развитие, особенно личностное, не прекращается до момента прекращения самой жизни, меняясь только по направлению, интенсивности, характеру и качеству. Общими характеристиками развития являются его необратимость, прогресс/регресс, неравномерность, сохранение предыдущего в новом, единство изменения и сохранения.

Кроме того, в качестве факторов, определяющих психическое развитие, обычно выделяют предпосылки, или условия, развития (индивидные свойства), источники развития (социально-средовые факторы, включая обучение и воспитание), движущие силы развития (система противоречий) и имманентные свойства, определяющие внутреннюю позицию личности.

Исходя из этого, целесообразно раскрыть сущность теоретических подходов и их значимость в определении взаимосвязи развития и обучения. Так, Л. С. Выготский описывает три основные позиции в разрешении данной проблемы.

▶ Первая точка зрения заключается в признании того, что развитие и обучение — независимые процессы. Развитие ребенка подчинено природным законам; подобно созреванию. Возможности, которые возникают в процессе развития, и использует обучение. Для доказательства такого суждения ученые разделили *результат развития* и *продукт обучения*. Подобная точка зрения означает, что развитие идет своим чередом и достигает оптимального уровня без посредства обучения. Получается, что интеллектуальные возможности детей, которые никогда не учились, такие

же, как и у школьников. Иногда признается и зависимость между двумя процессами: развитие создает возможности, а обучение их реализует. Последнее, следовательно, как бы надстраивается над созреванием, завися от него чисто внешне, не будучи приоритетным. Развитие должно пройти определенные стадии, чтобы осуществилось обучение.

▶ По определению А. Гезелла[1], созревание — это последовательное раскрытие физических, физиологических, конституциональных признаков человека как биологического существа, начинающееся во внутриутробном периоде и заканчивающееся с наступлением биологической зрелости. В этом случае созреванию свойственна и врожденная тенденция к оптимальному развитию. Физический рост, двигательное и психическое развитие проходят ряд возрастных стадий в строго определенной последовательности. Выявленные Гезеллом этапы отличаются преимущественно темпом развития, количественным «приростом поведения». Сформулированный им общий закон развития гласит, что темп психического развития наиболее высок и достижения наиболее значительны в первые годы жизни. По мере взросления ребенка происходит замедление, затухание скорости развития. При этом развитие ребенка рассматривается как форма адаптации к среде, основанная на биологических факторах созревания организма[2].

Сторонники данного подхода полагали, что для проявления различных способностей большое значение имеют упорядоченные во времени процессы биологического роста. Особенно это относилось к моторному и перцептивному развитию. Следовательно, развитие этих и других способностей возможно только тогда, когда созреют биологические структуры ребенка — тело, мозг, внутренние органы. Таким образом, из подхода Гезелла следует один вывод: обучение должно зависеть от созревания. Ж. Пиаже, один из наиболее ярких представителей данной теории, писал: «Это большая ошибка думать, что ребенок приобретает по-

[1] Гезелл Арнольд (1880—1961) — американский психолог, один из основателей детской психологии. Разработал метод наблюдения за детским поведением с использованием камеры и полупрозрачного зеркала. Ввел нормы развития ребенка. Придерживался строго конституционального, или физиологического, подхода, в котором факторы культуры и научения играли незначительную роль.

[2] См.: *Гезелл, А.* Умственное развитие ребенка. — М. — Л., 1930 — С. 43.

нятие числа и другие математические понятия непосредственно в обучении. Наоборот, в значительной степени он развивает их самостоятельно, независимо и спонтанно». По мысли Пиаже, мышление ребенка проходит все известные стадии своего развития независимо от того, обучается ребенок или нет[1].

По мнению Л. С. Выготского, данная точка зрения на отношение между обучением и развитием заключается в том, что обучение и развитие мыслятся как два независимых друг от друга процесса. Развитие ребенка представляется как процесс, подчиненный природным законам и протекающий по типу созревания, а обучение понимается как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития. Таким образом, обучение как бы надстраивается над созреванием, идет «в хвосте» развития. Следовательно, при таком развитии обучение зависит от развития, но развитие не изменяется под влиянием обучения, которое оказывается всего лишь условием развития[2].

▶ Третья теория пытается объединить первые две, поэтому согласно ей само развитие имеет двойственный характер, протекая и как созревание, и как обучение. При этом различается *развитие как созревание* и *развитие как обучение*. Тем самым проблема взаимосвязи обучения и развития вообще снимается.

Ошибочность этой попытки разрешения проблемы обучения и развития заключается в том, что процессы обучения и развития не совпадают, между ними существует сложная, меняющаяся с течением жизни взаимозависимость. Однако обучение, опираясь на достигнутый уровень развития, должно идти впереди него. Поэтому при оценке уровня развития ребенка надо учитывать не только то, что ребенок уже может делать самостоятельно (актуальный уровень развития), но и то, что он может делать при некоторой помощи взрослого, как бы держась за руку взрослого (зона ближайшего развития). В этом случае ребенок может подражать лишь тому, что лежит в зоне его собственных интеллектуальных возможностей. С помощью взрослого ребенок может выполнять не любые действия, а лишь такие, к которым он уже в какой-то степени готов, поэтому, если ребенок

---

[1] См.: *Пиаже, Ж.* Речь и мышление ребенка. — М. — Л., 1932. — С. 370.

[2] См.: *Выготский, Л. С.* Избранные психологические исследования. — М., 1956. — С. 498.

умеет что-то делать сегодня в сотрудничестве со взрослым, то он сумеет это сделать завтра самостоятельно. Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое «забегает вперед» развития и ведет развитие за собой. Но обучать ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучаться. Таким образом, возможности обучения определяются зоной ближайшего развития.

Л. С. Выготский, анализируя данную проблему, использует понятие «*сензитивный период развития*»[1] — период наибольшей чувствительности детей к определенного рода воздействиям и особой направленности их активности, благодаря чему приобретение некоторых знаний и умений в младших возрастах может оказаться более легким, чем в старших. Сензитивные периоды соответствуют оптимальным срокам обучения. Таким образом, в процессе обучения следует учитывать сензитивные периоды развития и давать детям знания тогда, когда они их легко усваивают. Кроме того, нужно учитывать актуальный уровень развития ребенка.

Актуальный уровень развития, т.е. то, что уже созрело на сегодняшний день, определяется с помощью задач, которые ребенок решает самостоятельно. Поэтому, говоря языком метафоры, Л. С. Выготский отмечает, что как садовник, желающий определить состояние своего сада, будет не прав, если вздумает оценивать его только по принесшим плоды яблоням, а должен учесть и созревающие деревья, так и психолог неизбежно должен при оценке состояния развития учитывать не только созревшие, но и созревающие функции, не только актуальный уровень, но и зону ближайшего развития, которая отражает потенциальные возможности ребенка, область еще не сформировавшихся функций, выявляемая в совместной деятельности ребенка со взрослым. Если ребенок еще не может самостоятельно решить какую-либо задачу, он может принять помощь взрослого (или обученного сверстника) и затем, усвоив нужный способ, уже сам сможет решать задачи данного класса.

Положение о единстве развития и обучения, развития и воспитания, отраженное в работах С. Л. Рубинштейна[2], фактически совпадает с положением о развитии учащегося в процессе его активной деятельности. Не проявляя соб-

[1] См.: *Выготский, Л. С.* Избранные психологические исследования. — М., 1956. — С. 445.

[2] См.: *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии. — М. — СПб., 1999. — С. 158.

ственной активности, не включаясь в соответствующую деятельность, учащиеся ничему не могут научиться и не могут измениться (развиваться), сколько бы сил ни тратили взрослые на организацию их обучения и воспитания. Только в деятельности учащийся овладевает новыми знаниями, умениями и формами взаимоотношений с окружающими.

В заключение отметим, что в отечественной психологии утверждается точка зрения, согласно которой обучение и воспитание играют ведущую роль в психическом развитии ребенка. Исходя из этих положений, следует, что обучение и развитие находятся в единстве, причем обучение, опережая развитие, стимулирует его, и в то же время оно само опирается на актуальное развитие. Следовательно, обучение должно «ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития»[1]. Это положение оказывается принципиальным для всей организации современного обучения.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем отличие филогенеза от онтогенеза?
2. Дайте характеристику стадий развития психики.
3. Каково взаимодействие биологического и социального факторов психического развития?
4. Каково соотношение внешнего и внутреннего на разных стадиях онтогенетического развития?
5. В хронологической последовательности перечислите ведущие виды деятельности на протяжении жизненного цикла человека.
6. Охарактеризуйте деятельностные кризисы личности в зрелом возрасте.
7. Какие существуют личностные деформации в профессиональной деятельности?
8. Каково соотношение развития и обучения?
9. Какую роль обучение играет в формировании познавательных процессов и в развитии личности?

Литература

Основная

1. *Ананьев, Б. Г.* Человек как предмет познания. — Л., 1969.
2. *Зинченко, В. П.* Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова). — М., 2002.

[1] См.: *Выготский, Л. С.* Указ. соч. — С. 452.

3. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии. — СПб. — М., 1999.

4. Психология: учеб. для технич. вузов / отв. ред. В. Н. Дружинин. — СПб., 2000.

Дополнительная

1. *Грановская, Р. М.* Элементы практической психологии. — СПб., 2000.

2. *Леонтьев, А. Н.* Проблемы развития психики. — М., 1972.

3. *Малкина-Пых, И. Г.* Возрастные кризисы. — М., 2004.

4. *Слободчиков, В. И.* Психология развития человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М., 2000.

Глава 5

ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

Надо много учиться, чтобы осознать, что знаешь мало.

Мишель Монтень

5.1. Образование как условие сохранения цивилизации и развития человечества

Начнем разговор об *образовании*, его предназначении и потенциалах, казалось бы, с совершенно постороннего здесь наблюдения, относящегося к сфере языкознания, — многозначности ряда понятий, принципиально важных при обращении к проблеме, о которой идет речь. Первым в череде таких понятий оказывается само «образование»: круг значений этого понятия, а следовательно, явлений и процессов, им характеризуемых, очень широк[1]. Тем не менее все значения так или иначе восходят к многоплановому понятию «*образ*» — нечто реально существующее (образ жизни, образ мыслей и т.д.) и его представление в общественном сознании, в науке или искусстве, воображении конкретного человека. *Образец* — пример для подражания, следования, стимулирующий активность некоего субъекта. *Образование* — возникновение того и такого, чего и какого раньше не было в природе или обществе, в людях, их просвещенности и нравственности. *Образование как педагогический процесс*, включающий обучение, воспитание и развитие человека, и *образованность человека* как интегративный результат на-

[1] См.: *Даль, В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. — Т. II. — С. 613– 614.

званного процесса — специально организуемого и стихийного. *Система образования*, что создается для достижения обученности и воспитанности людей любого возраста. *Самообразование* — принципиально никем и ничем не компенсируемое средство достижения и саморазвития познавательной активности как духовно-нравственного качества личности. *Образованность* как одно из важнейших качеств специалиста и основ его профессиональной компетентности, карьерного роста...

Ко многим из названных значений мы еще не раз вернемся. Здесь же констатируем: вовсе не случайно самые разные аспекты объединяются общим понятием «образование». Это «языковое чудо» — выражение органичной взаимосвязи разных элементов системы, что удовлетворяет взаимообусловленные и объективные потребности разностороннего развития и общества, и человека в обществе, а в целом — сохранения цивилизации и развития человечества. Именно поэтому образование выступает в двух ипостасях: на глобальном уровне — как условие такого сохранения; на уровне одного из социально значимых воплощений — как педагогический процесс, призванный данное условие обеспечивать людям, каждому человеку в отдельности. Общая исходная гуманистическая позиция при этом сочетает прямую и обратную зависимость: *потребность людей в образованности* — это такое же производное от общественного прогресса, как он сам — от роста их образованности.

Осознать и оценить значение образования как феномена общественного и индивидуального развития помогает попытка представить этот феномен как единство и взаимосвязь трех различных блоков: *теоретического* (объем знаний), *практического* (их применение) и *методического* (приобщение к тому и другому). Без их развитости и действенности на любом этапе и уровне развития человечества были бы очевидно невозможны ни сама цивилизация и ее прогресс, ни интенсивность общественного развития, ни обогащение и достижения культуры.

Цивилизация, сколь ни различна она по сути, уровням, проявлениям во времени и пространстве, создается не только и даже не столько добытым, новым, открытым знанием, сколько его освоением общественной практикой как по линии теорий и технологий, так и по мере овладения ими, приобщения к ним людей, осознающих и текущие, и новые потребности и ищущих возможности их удовлетворения,

в том числе, а то и прежде всего, средствами образования и неизменно связанного с ним самообразования. Такой путь развития цивилизации, как свидетельствует история, всегда был непрост, противоречив, порой приводил к серьезным катаклизмам. Впрочем, это присуще и нашей эпохе с ее такими антигуманистическими проявлениями, как гонка вооружений, передел мира, изменение климата, терроризм и т.п. (а ведь многое сотворено весьма образованными людьми!). Разумеется, закономерностей возникновения, причин как позитивного, так и негативного было, есть и, надо полагать, будет много, разных и в различных сочетаниях параметров человеческого опыта, его осмысления и сознательного и стихийного преобразования. Ведь образование, как и его интегрированное воплощение — образованность, — это не только знание жизни, но и *знание о жизни*, т.е. владение подходами к ее целенаправленному изучению, овладению системой знаний и способов их обретения как результатом применения знаний. Иначе говоря, и образование в целом, и образованность людей должны быть не только в принципе применимы, но и действительно применяемы, будь то философские абстракции или производственные алгоритмы. Поэтому одним из главных результатов и оснований прогресса, развития цивилизации суждено оставаться образованию в трех его условных блоках — теоретическом, практическом и методическом. Рассмотрим этот вопрос на конкретном примере, в частности, на таком элементе образованности специалиста, как его педагогические знания.

Особенности педагогического знания. Итак, сначала об универсальной первооснове всякого образования — науке, *теоретических знаниях*. Известно, что наука является одной из форм общественного сознания, наряду, скажем, с искусством и моралью, правом и религией, но в отличие от них наука представлена определенными закономерностями. В этом реализуется и социальная функция педагогики, ее универсальность, а следовательно, и целесообразность ознакомления с ее положениями не только тружеников системы образования, но и всех специалистов-непедагогов, профессиональной деятельностью которых фактически предполагаются элементы обучения и воспитания сотрудников и самих себя. Элементы эти охватывают, по существу, все сферы духовной жизни людей, на протяжении всех ее этапов, сколь бы своеобразны они ни были на жизненном пути.

Сказанным определяется объективная взаимосвязь педагогики как науки с другими формами общественного сознания. С одной стороны, закономерности обучения и воспитания не могут не учитывать влияния на людей и художественных образов, которые составляют суть искусства, особенности отражения и выражения им окружающего мира, и процессов становления и действия существующих норм нравственности, и основы юридических постулатов, регулирующих сосуществование людей, и истоки и причины огромного духовного влияния религии, веры на внутренний мир, отношения, образ жизни людей и т.д. С другой стороны, учет и использование закономерностей обучения и воспитания дает возможность более активно и продуктивно приобщать людей к культурной, научной, технической, духовной сокровищнице человечества — к знанию, пониманию, освоению этой сокровищницы, ее развитию, обогащению, что жизненно важно для нынешнего и грядущих поколений. Не менее значимо и то, что педагогика обосновывает не только возможности, но и средства перехода названного взаимовлияния от бытового уровня (все читают какие-то книги и слушают какую-то музыку, имеют те или иные представления, скажем, о нормах морали, о физических явлениях, правосудии, различных конфессиях и др.) к целенаправленному созданию условий для обучения и воспитания, т.е. позитивного влияния на сознание и чувства, отношения и поведение людей. Причем все это специально воплощается в других блоках образования — в практических технологиях, в профессиональной подготовке специалистов любого профиля.

Одним из принципиально важных и объективных проявлений, обеспечивающих столь сложные процессы, выступает *взаимовлияние* педагогики и других гуманитарных (обществоведческих и человековедческих) наук, прежде всего таких, как психология и социология, культурология и антропология, демография и аксиология. Методологические, теоретические и методические потенциалы каждой из этих наук ориентируют на разностороннее изучение фактов, явлений и процессов, делая возможным учет многообразных факторов истории, современных тенденций и перспектив развития как насыщающего систему образования человеческого материала, так и среды, в которой осуществляется обучение и воспитание.

Таким образом развивается и реализует себя педагогическая наука, разрабатывая и обогащая теоретические основы функционирования и совершенствования системы образования, создаваемой не только профессионально подготовленными собственно педагогическими кадрами, но и другими людьми, государством и обществом, усилиями всех и каждого. Можно смело утверждать: нет такой социальной единицы, будь то семья, производственный или учебный коллектив, которая не была бы заинтересована в том или ином объеме педагогических знаний для осуществления социального воспроизводства и обеспечения преемственности поколений. Речь идет о знаниях именно научных, т.е. добытых в ходе специального изучения и апробации и обладающих настолько высокой степенью обобщения, чтобы претендовать на право стать рекомендациями для творческого применения в образовательной деятельности.

Важно подчеркнуть, что именно изучение *конкретной педагогической реальности*, ее тщательная диагностика только и может дать материал для выбора эффективного «лечения» практики на основании сходных частных признаков той или иной ее «болезни». Так врач по конкретным симптомам, известным медикам, ставит диагноз и определяет, что и как надо делать, чтобы вылечить пациента. Как раз определению общих, типичных проявлений, присущих процессам общего и профессионального обучения и воспитания людей всех возрастов и специальностей, прежде всего и служит *теоретическая педагогика*. Сказанное отвечает объективной социальной потребности, в то же время свидетельствуя о важности педагогической образованности как *общественной практики*, которой также присущи определенные закономерности. Это — значимая сфера жизнедеятельности всех людей, независимо от их профессии и статуса, менталитета и этнической принадлежности, конфессии и образа жизни. В любом случае полноценное формирование человека невозможно вне тех или иных методов и форм обучения и самообразования, воспитания и самовоспитания, ибо без них недостижимо адекватное времени, общественным потребностям, культурной атмосфере духовное развитие человечества. Такого рода практика связана с обретением людьми, их объединениями, группами, отдельными личностями собственного опыта субъектов и объектов обучения и воспитания — восприятия и развития традиций социального и личного бытия.

Успех решения столь сложных вопросов достигается при наличии по меньшей мере двух условий: 1) тесной связи с другими дисциплинами, как общими, так и специальными, т.е. непременным обращением к педагогическим аспектам, скажем, медицины, бизнеса, информационных технологий, маркетинга и т.д., что, в свою очередь, может быть достигнуто сотрудничеством кафедр, преподавателей, студенческих сообществ; 2) возможной публичной демонстрации на курсе или в учебной группе собственного, педагогического по характеру опыта студентов. Это необходимо, чтобы такого рода опыт был отрефлексирован каждым как таковой и личный; предъявлены и его своеобразие как индивидуального, и многообразие вариантов в целом; чтобы опыт этот учил всех видеть себя субъектами обучения и воспитания других — младших, сверстников, старших, соседей или коллег, на работе или на отдыхе. Немаловажно, что это пробуждает интерес к педагогике, мотивирует будущих специалистов на самооценку и работу над собой.

Таковы некоторые основания, позволяющие позиционировать педагогику в разных ее ипостасях как *универсальный* и в тоже время *уникальный феномен*, ибо он своеобразен для каждого человека с его индивидуальностью прежде всего потому, что педагогика неизменно проходит через всю его жизнь — как ребенка, члена семьи, субъекта и объекта образовательной системы, профессионала. Между тем именно здесь, на личностном уровне, возникают многие трудности и проблемы. Положения теории воспринимаются сугубо субъективно, т.е. не иначе как через призму лишь собственного житейского опыта, бытовых представлений. Человеку же важна своя, индивидуальная педагогическая концепция, пусть далеко не всегда осознаваемая таковой, однако отвечающая не только собственному опыту, но и тем представлениям, которые сложились в науке, т.е. обобщенной практике великого множества поколений и людей. Общее знание, будто вторгаясь во внутренний мир человека и пробуждая в нем личность, становится содержательным основанием для рефлексии, задавая критерии оценки и самооценки педагогического бытия.

В практическом плане отчетливо проявляется такая особенность педагогического знания, как *вариативность* в реализации тех или иных его положений. Здесь будто пересекаются два идущих навстречу подхода: с одной стороны, вариативность как заданность, исходный концептуальный,

принципиальный ориентир; с другой стороны, как учет реально существующего и непременного многообразия разного рода ситуаций, характеров, статусов и т.п. Иначе говоря, здесь присутствует то, что всегда присуще педагогическим явлениям: сочетание, совпадение или несовпадение вариативности объективной и субъективной, т.е. задаваемой некоей общей схемой и вынужденной реальностью. Решение же — выбор варианта действия — всегда принадлежит только самому человеку, и оно может быть тем более верно, чем основательней базируется на взаимосвязи науки и опыта. Всем этим определяется и уникальность требований к педагогике как учебной дисциплине. Целью и результатом здесь выступает формирование положительного личного отношения студентов к изучаемому предмету, понимание и принятие органичного единства практической направленности педагогической науки и теоретических оснований видения явлений педагогической практики. Только такое понимание может если не снять, то смягчить известную трудность, возникающую между теорией и практикой: нередко действительное, а чаще кажущееся их несовпадение и даже противоречивость позиций. Попытка помочь в предупреждении и преодолении будущим специалистом указанного противоречия — в числе главных задач, ведущих смыслов целенаправленного изучения педагогики, имея в виду ее универсальность и уникальность.

5.2. Философские проблемы образования

Философия образования — это определенная система представлений о мире, месте человека в нем; методологические принципы, лежащие в основе наук, изучающих образование, его цели, принципы разработки и осуществления образовательной политики, содержательная структура образования, взаимоотношения его субъектов и т.д.

Обратимся к некоторым аспектам, необходимым для понимания образования как социокультурного феномена.

Проблема свободы в образовании. Основанием *свободы* в культурном и социальном плане выступает автономия человека, его право и обязанность полагаться на себя и принимать ответственность за свои действия. С психологической точки зрения свобода — это независимость и принципиальная возможность собственного свободного выбора жизнен-

ного пути, самоопределения; в онтологическом (бытийном) плане — это возможность быть самим собой и самореализоваться. Разными уровнями свободы определяются разные педагогические системы.

В отечественной педагогике и образовательной практике проблема свободы была поставлена Л. Н. Толстым, который считал, что, хотя человек никогда не может быть свободен, если смысл его жизни находится в области последствий, но он свободен в мотивах, их перестройке, своем духовном росте. Великий писатель и мыслитель понимал, что духовный рост требует серьезных усилий самого человека, его поступков, активности. На самом же деле люди часто не хотят ни свободы, ни ответственности (что мы сплошь и рядом наблюдаем в наше время!). Добровольно снимая с себя ответственность, многие не задумываются о последствиях. Несамостоятельность мышления, недоверие к собственному разуму — темы, постоянно тревожившие Толстого. В начале своей педагогической деятельности (а великий писатель занимался ею более 40 лет) он отстаивал идею абсолютной свободы. В конце его жизни идея свободы обрела другую интерпретацию: он пришел к выводу, что свободы без берегов нет. Процесс воспитания и обучения не свободен по своей сути, стало быть, речь должна идти о *мере свободы*. В понимании этой меры может помочь подход Виктора Франкла[1], предложившего различать свободу от чего-то и свободу для чего-то. Действительно, когда, например, студенты выступают за свободу от обязательного посещения лекций, то для принятия административного решения важно знать, для чего необходима такая свобода: одно дело, если она требуется для занятий в библиотеках и самостоятельной научной работы, и совсем другое, если для развлечений...

С проблемой свободы тесно связано противостояние *либерализма* (от лат. liberalis — касающийся свободы, свободный) и *патернализма* (от лат. paternus — отцовский, pater — отец). Либерализм утверждает право личности выбирать свой образ жизни, свои убеждения и ценности. Этот выбор

[1] Франкл Виктор Эмиль (1905–1997) — австрийский психиатр и психотерапевт, автор концепции логотерапии, согласно которой движущей силой человеческого поведения является стремление найти и реализовать существующий во внешнем мире смысл жизни. Свобода воли в понимании Франкла неразрывно связана с ответственностью за совершаемые выборы, без которой она вырождается в произвол («Человек в поисках смысла», 1979).

не всегда социально приемлем. Если при этом ущемляются интересы окружающих, то в силу вступают юридические ограничения, регламентирующая роль которых естественна и оправданна. Если же действия человека касаются его лично (наркомания, суицид и т.п.), то насколько оправданно предоставлять ему такую свободу? Здесь приемлем принцип патернализма (отцовства), т.е. заботы, утверждающий право общества ограничивать свободу индивида.

В области образования проблема свободы возникает, когда речь идет, например, о границах академической свободы обучающихся или о том, в какой мере и каким способом общество вправе предлагать людям гражданские принципы, политические предпочтения, отечественную историю, изучение тех или иных источников. Научно обоснованных ответов на эти вопросы пока нет, а они чрезвычайно важны.

Тем не менее со всей определенностью нужно отметить, что абсолютизация свободы несвоевременна. Когда подчеркивают, что педагогика свободы есть «деятельность взрослого (педагога) и самого учащегося по поддержке и развитию того единичного, особого, своеобразного, что заложено в данном индивиде от природы или что он приобрел в индивидуальном опыте»[1], то естественно возникают вопросы: а если это единичное и особое проявляется в повышенной агрессивности, жестокости, пренебрежении элементарными правилами общежития и им подобных отклонениях? Это тоже надо поддерживать и развивать?

Как тут не вспомнить предостережение А. И. Солженицына: «Не может быть свободы ни у личности, ни у государства без дисциплины и честности. Если в нации иссякли духовные силы — никакое наилучшее государственное устройство и никакое промышленное развитие не спасет ее от смерти, с гнилым дуплом дерево не стоит. Среди всевозможных свобод — на первое место все равно выйдет свобода бессовестности»[2].

В свое время А. И. Герцен писал: «Нельзя людей освобождать от наружной жизни больше, чем они освобождены внутри». Без этой внутренней, мало, а то и вовсе незаметной работы души, не может быть и речи о какой-либо свободе волеизъявления и самореализации. «Вечная борь-

[1] *Газман, О. С.* Гуманизм и свобода // *Вульфов, Б. З.* Основы педагогики / Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов. — М., 1999. — С. 234.

[2] *Солженицын, А. И.* Как нам обустроить Россию // *Солженицын, А. И.* Публицистика : в 3 т.— Т. 1. —Ярославль, 1995. — С. 385.

ба духовной свободы человека с его внутренней и внешней судьбой и составляет, по сути, человеческую жизнь», — считал Н. А. Бердяев.

Проблема целеполагания в образовании. В отечественной педагогике целью воспитания и его идеалом долгое время выступало всестороннее и гармоничное развитие личности. Между тем, если идея всестороннего воспитания может быть в чем-то реализована, то идея всестороннего и гармоничного развития личности в принципе неосуществима. И дело здесь не столько в лингвистическом казусе (точнее было бы говорить «разностороннее», а не «всестороннее» развитие, ибо количество всех сторон человека до сих пор остается загадкой), сколько в том, что для осуществления всестороннего развития необходимы определенные социальные условия. Но самое главное, как показал В. В. Зеньковский еще в 1950-е гг., «человек построен вообще не гармонически, а иерархически». Это значит, что развитие одних функций находится в зависимости от развития других; что замедленность или, наоборот, усиленное развитие одной функции гибельно отражается на других и т.д. Развитие человека не дает картины одновременного, ритмического развития всех сторон его существования, наоборот, в развитии человека постоянно имеет место аритмия, дисгармоничное несоответствие одних сторон другим[1].

Современные отечественные исследователи пытались искать пути к содержательному наполнению понятия «*всестороннее и гармоничное развитие личности*». Например, культуролог В. Б. Чурбанов, предложив такой сюжет: кто более всесторонне развит — Моцарт, который был «всего лишь» композитором, или Бородин, который был еще и незаурядным ученым-химиком? — отмечает очевидную абсурдность постановки вопроса в такой форме. Б. И. Додонов убедительно показал, что всесторонность возможна только на базе односторонности, т.е. на основе развития стержневого качества или увлечения человека. По мнению Л. И. Божович, гармоничность личности предполагает высокую согласованность между сознанием человека и его бессознательными психологическими процессами, иначе говоря, между знаемыми мотивами и мотивами неосознаваемыми[2].

---

[1] См.: *Зеньковский, В. В.* На пороге зрелости. — М., 1991. — С. 6.

[2] См.: *Божович, Л. И.* Психология формирования и развития личности. — М., 1981.

К этому можно добавить еще один аргумент: все стороны личности и развивать не нужно. У человека, наряду с положительными, есть и негативные стороны. Эти последние как раз следует либо искоренять, либо микшировать, уменьшать их «объем». Практика показывает, что чем шире и объемнее формулируются и формируются цели, которые должны быть достигнуты в воспитании и развитии специалистов различного уровня, тем в меньшей степени эти цели достигаются.

Из сказанного можно сделать по меньшей мере два вывода. Во-первых, при использовании столь многозначного понятия, каким является «всестороннее и гармоничное развитие личности», следует пояснить, что именно имеется в виду в каждом конкретном случае. Во-вторых, при разноречивом толковании понятия, убедительно доказанной недостижимости всестороннего и гармоничного развития личности не только в обозримом будущем, но и в весьма отдаленной перспективе, оно едва ли может служить целью воспитания. Поскольку цель деятельности можно определить как ее действительный и действенный мотив, то важно, чтобы она была сформулирована конкретно, достижимо, предполагала наличие определенной этапности в достижении и, разумеется, результат. При этом идея всестороннего и гармоничного развития может существовать как идеал, как своего рода Атлантида, град Китеж, горизонт, но отнюдь не как реальный ориентир воспитания.

Кризис образования. Ученые рассматривают разные факторы такого кризиса. Среди них, например, наплыв желающих получить образование: их число постоянно увеличивается, а реальные организация и методики обучения не готовы выучивать всех. Сказываются и острая нехватка средств, рост стоимости образования, которое продолжает оставаться трудоемкой отраслью, все еще находящейся на недостаточном уровне развития, что наглядно обнаруживает любая попытка улучшить качество обучения с помощью традиционных методов. Здесь же и несоответствие выпуска специалистов потребностям общества. Известны, например, такие явления, как очевидный недостаток в современных программах образования предметов, освещающих важнейшие стороны жизни человека (в частности, такие программы нередко направлены лишь на подготовку читателя, а современный человек все больше зритель, чем читатель); или явный дефицит программ, связанных с подготовкой моло-

дежи к семейной жизни, и т.п. Называют и такие факторы кризиса образования, как инертность и неэффективность образования. Инертность проявляется в традиционном подходе к методам обучения, способам подготовки и подбора преподавательских кадров, методам управления и т.п., что сдерживает процесс приспособления образования к быстро меняющимся условиям; неэффективность — в преобладании технократического мышления и его воспроизводстве системой образования. Такое мышление может быть свойственно и политику, и экономисту, и строителю, и педагогу, и представителю искусства, а не только представителям технического знания. В. П. Зинченко определяет *технократическое мышление* как мировоззрение, существенными чертами которого являются примат средства над целью, цели — над смыслом и общечеловеческими интересами, смысла — над бытием и реальностями современного мира, техники, в том числе и психотехники (в устах психолога этот тезис звучит особенно сильно!) — над человеком и его ценностями. Технократическое мышление — это Рассудок, которому чужды Разум и Мудрость. Для технократического мышления не существует категорий нравственности, совести, человеческого переживания и достоинства[1]. Из такого определения следует, что человек при технократическом мышлении воспринимается как объект всевозможных манипуляций, а не как личность, которой присущи самодеятельность, самостоятельность и свобода волеизъявления и ориентирования в пространстве деятельности.

Отечественные ученые активно разрабатывают такие философские проблемы образования, как глобализация и образование; роль и место образования в меняющемся мире; разрыв между образованием и культурой; отставание образования от науки; образование как обретение человеком своей сущности и др.

5.3. Образование в судьбе человека

В этой проблеме есть три ключевые позиции — разные, но взаимообусловленные и подводящие своеобразный итог тому, о чем шла речь выше. Итак: для чего каждому спе-

[1] *Зинченко, В. П.* Образование, культура, сознание // Философия образования для XXI века. — М., 1992. — С. 92—93.

циалисту педагогическое образование? Что оно собой представляет? Как осуществляется?

▶ Обратимся к первому вопросу: *для чего*? Педагогическое образование — это прежде всего важнейшая общекультурная, *общеобразовательная составляющая* в системе профессиональной подготовки любого специалиста, причем составляющая с широкой сферой большего или меньшего влияния на состояние и поведение человека, к тому же в условиях не только собственно профессиональной деятельности, но и в семейных, бытовых. Педагогическая образованность ни в коей мере не сводится лишь к простой совокупности выученных знаний об обучении и воспитании. Она ориентирует специалиста на их практическое применение, представляя собой «живое знание» (В. П. Зинченко), необходимое для понимания действий, отношений людей, важное для того, чтобы помочь им становиться более образованными и воспитанными. Именно в этом в первую очередь и проявляется *практическая ценность* педагогического образования, содействующего, наряду с другими факторами, развитию чувства социальной ответственности и его реализации в разносторонней и позитивной активности человека: идет ли речь о его работе, родительских функциях, общении в социуме.

Здесь следует вновь вспомнить и о том, что педагогическая образованность выступает *обязательным элементом компетентности специалиста*, особенно руководителя, всегда работающего с людьми в сфере не только собственно профессиональной, но и — в более широком плане — социальной. Нужны и социальная ответственность, и компетентность, чтобы сознательно, в силу общественного статуса, человеческой потребности или деловой необходимости, брать на себя право реально влиять на других, на обстоятельства их деятельности, планы, намерения, состояние и настроение — на их жизнь. Когда такие люди оказываются в прямой производственной зависимости, становятся остро востребованными педагогические знания и умения, нужные для работы с ними: здесь ответственность как бы оснащается, вооружается педагогически грамотными средствами реализации.

Еще одно обстоятельство, отвечающее на вопрос, зачем специалисту (пусть пока только учащемуся в высшей профессиональной школе) педагогическое образование, связано с целенаправленностью образования. В отличие от эле-

ментарных педагогических знаний и умений, которыми в большей или меньшей степени располагает каждый человек, почерпнув информацию и опыт прежде всего в различных обстоятельствах жизни, собственной (в частности, семейной) и окружающих, из художественной литературы и рассказов коллег, родных и знакомых, — в отличие от фрагментарности, случайности и неизбежной субъективной окрашенности всего этого, в отличие даже от вечных истин педагогики народной, педагогическое образование предлагает систему объективных, выверенных наукой и жизненным опытом миллионов представлений теоретического и прикладного характера, предназначенных и предлагаемых для субъективного применения людьми, каждым человеком, в помощь им в различных сферах существования, в том числе в профессиональной деятельности.

И еще об одном. Перефразируя известную шутку, мол, все знают как воспитывать чужих детей, но затрудняются с собственными, — можно, не особенно рискуя ошибиться, утверждать: все знают, как учить и воспитывать других людей, но гораздо менее успешны в такой работе над собой. Вряд ли стоит обвинять этих «всех» в нежелании стать лучше. Более правильно говорить о неумении добиваться успеха в столь непростом и деликатном деле. Педагогическое образование как раз и призвано формировать у специалиста понимание важности и мотивацию, пробуждать желание и вооружать умениями работы над собой — идет ли речь о непрерывном общем и профессиональном образовании и повышении квалификации, о систематическом самообразовании или самовоспитании. Самосовершенствование необходимо представителям всех и всяческих профессий, так же как и грамотное его стимулирование средствами, которыми располагает система педагогического образования.

▶ Теперь второй вопрос: *что собой представляет педагогическое образование*? О многом уже говорилось в предыдущих параграфах и главах, поэтому здесь дадим ответ в общем виде: педагогическое образование способствует поддержанию специалиста в желании и умении учить и воспитывать других и себя. В ходе педагогического образования эти желание и умение обеспечиваются исходным учебным материалом, своеобразными эталонами в виде предлагаемых на занятиях и для самостоятельного осмысления общих закономерностей и особенностей процессов обучения и воспитания. Последние

в реальности профессиональной деятельности специалиста происходят очень сложно, так как совершаются вне традиционных для образовательных учреждений условий специально организованного учебно-воспитательного процесса (учебная аудитория, оборудование, пособия; расписание; те, кто учит, и те, кто учится; отчетность и т.п.). Да и само содержание никак не регламентировано программами и временем обучения: всё индивидуально и нередко ситуативно; к тому же «ученики» — взрослые люди, с разной самооценкой и отношением к попыткам руководителя помочь им больше знать и больше уметь. Тем важнее и ценнее возможности педагогического образования, дающего содержательную базу для того, чтобы применять специальные знания в текущей работе с людьми.

▶ И третий вопрос: *как педагогическое образование осуществляет свою ответственную функцию по отношению к специалисту-непедагогу*? Ответ: своей ориентированностью на неразрывную *целостность личностного и профессионального*, которая, в свою очередь, реализуется на основе принципа единства общего, особенного и единичного:

- *общее* — это научность, а также универсальность положений, связанных с многообразием социального существования специалиста как члена общества, труженика, семьянина, когда каждая из этих сторон имеет выраженные педагогические аспекты;
- *особенное* детерминировано профессиональным своеобразием деятельности, региональными и местными условиями ее осуществления, объективными культурно-образовательными потребностями профессиональной среды;
- *единичное* определяется реальным статусом профессионала в данном коллективе, качествами личности субъекта и объекта педагогических влияний и способностью его к их восприятию, рефлексией личного — педагогического по существу — жизненного опыта.

Такова позиция будущего профессионала в системе его педагогического образования.

В заключение еще раз отметим: в данной ситуации усложняется и позиция (функции, содержание и технология работы, отношения со слушателями), и сам труд преподавателя, которому необходимо обладать умением видеть и пробуждать в каждом студенте активного субъекта достижения его личной, собственной профессиональной образованности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое педагогическая образованность?
2. Поясните, в чем состоит прикладное значение педагогического знания.
3. Какова сущность взаимодействия педагогического образования и профессиональной деятельности?
4. Чем определяется потребность руководителя в педагогических знаниях?
5. И все-таки, зачем будущему специалисту-непедагогу педагогическое образование?
6. Поясните, что такое свобода в образовании.

Литература

Основная

1. *Безрукова, В. С.* Педагогика. Проективная педагогика. — Екатеринбург, 1996.
2. *Гершунский, Б. С.* Философия образования. — М., 1998.
3. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма. — М., 1996.

Дополнительная

1. *Булкин, А. П.* Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. — Дубна, 2001.
2. *Быков, А. В.* Качества личности руководителя и успех деятельности. — М., 2001.
3. *Зинченко, В. П.* Живое знание. Психологическая педагогика. — Самара, 1998.

Глава 6

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Воспитание и образование — две грани формирования личности. Воспитание формирует жизненные идеалы, образование открывает путь к их достижению.

И. Н. Шевелев

6.1. Сущность и основные компоненты педагогического процесса

Известно, что *процесс* (от лат. processus — продвижение) — это ход какого-либо явления, последовательная смена состояний, стадий развития и т.п., совокупность последовательных действий для достижения определенных результатов. В зависимости от целей и условий процесс может быть природным или социальным, производственным или лечебным, историческим или художественно-творческим, целенаправленным или стихийным. В любом случае это всегда некая динамика изменений (от цели через содержание и приемы деятельности к достижению результатов) в участниках процесса, во взаимодействии реальных факторов и обстоятельств, взаимовлияниях субъектов и объектов, в их прямых и обратных связях, исходных, меняющихся и итоговых состояниях. Не составляет исключения и *процесс педагогический*. В нем тоже в качестве компонентов участвуют *субъекты* (оказывающие влияние) и *объекты* (воспринимающие влияния субъектов); есть *факторы* — существенные обстоятельства в каком-либо явлении или процессе, их движущие силы, причины. Главным способом реализации и развития педагогического процесса выступа-

ет взаимодействие субъектов и объектов, обеспечивающее изменения в них, достижение динамики, приближение к цели. Своеобразие его содержания — в направленности на решение *педагогических задач*, т.е. задач, связанных с обучением и воспитанием людей разного возраста с помощью педагогических средств и технологий.

Такого рода процесс — достижение педагогических результатов педагогическими средствами — всегда сложен и для его субъектов, и для объектов, даже когда он реализуется в стенах учебного учреждения (школы, колледжа, вуза и т.п.), где для специальной педагогической работы есть профессиональные учителя, воспитатели, преподаватели, методисты и др., налаженная система взаимосвязей между ними. В нашем же случае, т.е. в любом неучебном сообществе: бригаде, лаборатории, отделе и т.д., — в роли субъекта педагогического процесса по должности выступает прежде всего руководитель структурного подразделения. Понятно, что у него возникают сложности, связанные не только с обстоятельствами и характером совместной деятельности, но и с тем, что, в отличие, скажем, от колледжа или вуза, ему приходится иметь дело с практически сложившимися характерами сотрудников, имеющих тот или иной личностный и профессиональный опыт, определенные карьерные ожидания, статус в коллективе и проч.

Сложность педагогического процесса в условиях неучебного сообщества определяется и рядом других обстоятельств. Во-первых, повторим, из-за особой важности *профессионального фона*: он выходит за рамки традиционных образовательных учреждений с их явно выраженной, преобладающей учебно-воспитательной направленностью, на которую отнюдь не ориентирована профессиональная подготовка или переподготовка будущих специалистов того или иного непедагогического профиля. Во-вторых, здесь, где педагогическая выраженность процесса гораздо менее определенна и формально фиксируема, важно не допускать прямого дидактизма в отношении объектов процесса. В-третьих, такого рода процесс неизбежно многофакторен, причем не столько в сугубо количественном отношении (хотя и это существенно при планировании и особенно анализе хода и результатов процесса), сколько в качественном, находящем свое выражение в прямой противоречивости тех или иных влияний — объективных и субъективных. Тем более, в-четвертых, что и субъекты, и объекты, взаимо-

действуя, накапливают разносторонний индивидуальный и групповой опыт личностной и профессиональной самореализации, самооценки, самоопределения. В этих условиях педагогический процесс эффективен, если ориентирован не на механическое копирование того, кто учит и воспитывает, но на раскрытие и реализацию внутренних потенциалов того, кто учится.

Стратегическая содержательно-методическая задача педагогического процесса — пробуждение и поддержка коллег как субъектов непрерывного образования и самообразования. Ведущая концептуальная идея — насыщение и реализация потенциала активности специалиста в повышении уровня психолого-педагогической и профессиональной компетентности. При этом психолого-педагогическая образованность выступает и одной из непременных и универсальных составляющих профессионального образования, и одним из факторов формирования мотивационной, когнитивной, эмоциональной, волевой сфер личности, ее целенаправленной работы над собой, в том числе и в профессиональной сфере.

Все это с очевидностью свидетельствует о важности понимания специалистом возможностей педагогического процесса, ответственности за их использование, находясь фактически в роли его субъекта и объекта. Тем более что каждый человек вольно или невольно, сознательно или стихийно так или иначе непременно оказывается участником педагогического процесса, будучи включенным в учение и самообразование, воспитание и самовоспитание, всегда оставаясь, часто этого не замечая, фактически педагогом другим и самому себе. И дело, конечно же, не в словах «педагог», «педагогический», а в реалиях жизнедеятельности специалиста, что привели бы к реальным и ожидаемым изменениям — росту квалификации и личностно-профессиональной компетентности специалистов технического, гуманитарного или иных профилей.

В роли субъекта педагогического по сути процесса выступает и само профессиональное сообщество: через элементы самоуправления, влияния общественного мнения, корпоративные традиции и связи, при этом особенно важна их непротиворечивость с необходимыми административными установками, трудовой дисциплиной, профессиональной ответственностью. Сотрудничество — деловое и личностное — важнейший позитивный фон, условие и результат ожидаемых изменений.

Педагогический процесс в условиях профессиональной деятельности гораздо более сложен и по сути, и по проявлениям, чем в учебных заведениях. В последних приоритет педагогических задач очевиден, как и принципиальные пути, их решения в ходе учебно-воспитательной деятельности. В профессиональных ситуациях и отношениях личные достижения кого-то, скажем, в самообразовании чаще всего и не столь демонстрируемы, и не столь заметны, оказываясь чьим-то сугубо личным делом. Тем дороже и важнее уважительное отношение трудового коллектива, положительная оценка им усилий коллеги, сочетающего успешную работу по специальности с повышением профессиональной квалификации или уровня общей образованности. Здесь профессиональное сообщество выступает своеобразным субъектом педагогического процесса, причем субъектом, никем и ничем не заменимым. Что же до положительного общественного мнения, то оно может стимулировать и других сотрудников.

При любом варианте педагогическому процессу присущи *общие закономерности* и признаки: он происходит в определенной социальной и профессиональной среде, с участием отдельных людей, их групп, сообществ; в неизбежном сочетании организованности и стихийности широчайшего круга ситуаций и обстоятельств, физических и духовных; в нем объективно связаны задачи, способы и результаты их решения; в ходе и в результате такого процесса происходит положительное или отрицательное развитие тех, кто этот процесс организует и для кого он организуется. В то же время педагогический процесс в трудовом, производственном коллективе обладает и целым рядом *специфических признаков*, своеобразных черт, характерных именно и только для него — его сути, участников и условий. Суть такого рода процесса в первую очередь определяется задачей повышения образованности специалистов. Здесь принципиально важно сочетание, *единство развития и саморазвития*, т.е. создания условий вне человека и происходящих в нем изменений. Речь идет не столько о связи субъектов и объектов процесса, но об их единстве, построенном на взаимовлиянии, т.е., во-первых, на активности этих объектов, кем бы они ни были — рабочими, служащими, их сообществами; во-вторых, на развитии самих субъектов, в том числе под влиянием тех, с кем они взаимодействуют.

Следует вновь подчеркнуть одномоментность, взаимопроникновение составляющих образования: обучения

и воспитания. Их логики «пересекаются» в личности и развитии конкретного человека, повышении его культурного уровня. В самом деле, условно говоря, обретаемые знания, способы и опыт решения познавательных задач так или иначе формируют навыки духовной активности, познавательной деятельности как выражения человеческого отношения к миру и с миром, цивилизованного общения с ним — с людьми, природой, общественным производством, обществом. С другой стороны, включение в различные виды деятельности (скажем, трудовой, досуговой), отношений (паритетности или подчиненности, позитивных или негативных, доверительных или конфликтных, толерантности или нетерпимости), общения (желаемого или вынужденного, дружественного или официального, постоянного или периодического), — все это вызывает потребность и создает возможность получения новой информации, формирует мотивы узнавания, интерес к познанию, обогащает знания, стимулируя ценностные ориентации на получение знаний и познание как важнейшие факторы самореализации. Так познание воспитывает, а воспитание учит в целостном процессе человекообразования. При этом важно отметить, что логика обучения — это логика передачи и освоения информации, способов познания, а логика воспитания — это логика стимулирования развития и саморазвития духовно-нравственных качеств личности. Ни то, ни другое, имея каждое свою специфику, не может существовать отъединенно, оказывается эффективным только в тесной взаимосвязи, в целостном педагогическом процессе.

Будучи явлением сложным, в каждом случае, на любом уровне педагогический процесс непременно отвечает логике общего, особенного и единичного: *общего* — решая главную задачу, связанную с обучением, воспитанием и развитием участников; *особенного* — определяемого содержанием и условиями профессиональной деятельности; *единичного* — неизбежно своеобразного, неповторимого, уникального в каждом случае по сочетанию возрастов, стажей, образованности, статусов, не говоря уже о количественном составе, разнообразии характеров, межличностных связей и т.п.

Повторим: при всем своеобразии условий существования и развития профессиональных объединений педагогический процесс в них — при любой степени его выраженности — отвечает ряду закономерностей. Важнейшими из них выступают те, что связаны прежде всего с самой ди-

намикой процесса и его результатов, с развитием личности субъектов и объектов, с целесообразностью их внутреннего и внешнего стимулирования (И. И. Подласый).

Названные и иные закономерности педагогического процесса находят свое выражение в его *принципах*, существеннейшими из которых являются принципы гуманистической направленности, научности, ориентированности на единство знаний и умений, сознания и поведения; использования педагогического потенциала конкретного профессионального сообщества, преемственности, последовательности его образовательных усилий, а также, разумеется, развития сознательности и активности самих специалистов, стимулирования и поддержки коллективом индивидуальных образовательных усилий коллег[1].

И в процессе получения профессионального образования, и особенно в ходе дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности, а тем более, когда одно с другим приходится совмещать, расширяя и уплотняя пространство и время педагогического процесса, — во всем этом складывается, насыщается, укрепляется самое главное, выходящее за пределы данного процесса: отношение специалиста к своей образованности как интегративный результат обучения, воспитания и развития. Это отношение так или иначе влияет и на жизнедеятельность семьи специалиста, и на его связи с детьми, и на культурные запросы и пути их удовлетворения, свободное общение и многое другое, демонстрируя возможности собственно педагогического процесса и тем самым повышая его значимость.

6.2. Образование как единство обучения, воспитания и развития

Открывая предыдущую главу, мы уже обращались к такому глобальному явлению, как *цивилизация*. Реальный ее уровень, возможности и перспективы его качественного и количественного повышения на всех пространственных «кругах» — от континентов и стран до конкретного региона — во многом и обусловливают, и обусловливаются *системой образования*. В самом деле, определенная ступень общественного развития, богатства материальной и духов-

[1] Подробнее см.: Педагогика / В. А. Сластенин и др. — М., 1997.

ной культуры достигаются на началах разума и справедливости, характеризуясь такими критериями, как развитость науки, техники, экономики, искусства. Вечно актуальная задача цивилизованного общества — сохранение лучшего в достигнутом и создание основ (научных, технологических, гуманистических, нравственных, культурных и т.д.) для социокультурного развития будущих поколений. Именно в решение этой судьбоносной задачи и призвано вносить своей существенный вклад образование. Более того, оно связывает в системном и истинно гуманистическом взаимодействии *цивилизацию* общества и *цивилизованность* человека все той же взаимообусловленностью на общественном и личностном уровнях, ведь, в сущности, каждый из нас — в пределах собственных личностных потенциалов, в том числе своей образованности, и их реализации — так или иначе выступает субъектом общественного развития. В свою очередь, образование как интегративный социокультурный феномен в его основах обретается прежде всего в образовательных учреждениях, т.е. в ходе целенаправленно организуемого ими педагогического процесса. Отметим: *прежде всего* отнюдь не означает *только* и *исключительно* в указанных учреждениях. По сути, педагогический процесс не ограничивается только школой или вузом, но охватывает такие реальные и разные факторы развития и удовлетворения познавательных интересов, воплощения познавательной активности человека, как самообразование, Интернет, участие в работе клубов, кружков, объединений по интересам и др. За это не ставят формальных оценок, не начисляют баллы по ЕГЭ, не вручают государственных свидетельств или дипломов, но в каждом таком случае происходит *освоение внеинституциональных источников образованности* — устойчивая и перспективная тенденция, которую было бы ошибочно не только игнорировать, но даже недооценивать, ибо ориентация на взаимообогащение, разностороннюю взаимосвязь источников образованности гораздо более продуктивна.

Главное предназначение педагогического процесса — достижение *единства обучения, воспитания и развития* тех, кто в этом процессе участвует. Каждый из названых компонентов и своеобразен, и органично связан с другими: у них общий и системный результат — образованный человек.

▶ *Обучение* — это процесс целенаправленного создания и использования условий для формирования, развития и реализации познавательной мотивации и познавательной

активности человека как объекта соответствующих влияний и субъекта познания и совершенствования окружающей жизни и самого себя. Обучение связано с приобщением к некоторой информации и овладением для этого способами, методами, формами познавательной деятельности.

Субъектность как основной фактор обучения. Сколь ни важна и сложна приоритетная функция субъектов обучения и в педагогическом процессе, и в достижении образованности в целом, необходимо вновь подчеркнуть важность функции того, кто является объектом обучения — активно познающим субъектом. Опытные педагоги утверждают: «Никогда ничему никого научить нельзя. Можно и нужно помочь научиться!» И в группе детсада, и в школьном классе, и в вузовской аудитории, и на потоке курсов повышения квалификации, и в иных условиях совместного общего и профессионального обучения — во всех этих случаях воспитатели, учителя, преподаватели, разумеется, учили всех одному и тому же и в принципе всех одинаково, но столь же очевидно и другое: учились и научились каждый поразному. Конечно, здесь многое зависит от природных данных, условий жизнедеятельности и т.п., но определяющим остается субъективное отношение к ученью. Любому из нас приходилось сталкиваться с тугодумами, многого добившимися упорством в достижении цели и трудолюбием, и, наоборот, с очень способными людьми, погубившими свой талант ленью, нежеланием и неумением адекватно себя реализовать. Проявление субъектности теми, кого учат, чаще всего оказывается *решающим фактором обучения*, показателем истинной успешности учителя, формирующим познавательное отношение к жизни у тех, кто овладевает учебной информацией и способами ее обретения и пополнения. Ведь вовсе не случайно всех их, независимо от возраста, обобщенно и точно обозначают как *обучающихся* — тех, кто *учится*, т.е. *учит себя*.

И еще об одной важной особенности и ценности этой стороны педагогического процесса. Отношение к познанию, обучению, своей образованности, проявляемое специалистом, будь он инженер или юрист, строитель или врач, — это отношение, сложившееся (или не сложившееся) еще в годы обучения, передается его коллегам, тем людям, с которыми ему доводится вместе работать, «заражая» их не нотациями или призывами, но живым примером собственной компетентности, творчества, успешного карьерного роста

и другими наглядными образцами образованности, способами ее наращивания и применения. *Информация*, эта подлинная субстанция образованности, существует объективно и становится знанием, будучи *освоена* человеком, став его личным достоянием. Именно поэтому добытая информация становится не просто констатацией в определенных знаках (устное и письменное слово, формула, образ, символика и т.д.) усвоения явлений и процессов окружающего и собственного внутреннего мира в ходе их познания и преобразования. Информация позволяет получать представление о причинно-следственных связях, других зависимостях и закономерностях, тем более что ее источники (текстовые, художественно-графические, предметные, виртуальные) по-разному характеризуют разные стороны жизни.

Обучение — ничем адекватно не заменимый фактор, показывающий *целесообразность и необходимость познания*: будь его объектом само это познание, труд, быт, семья, иные грани социальной жизни, человеческие отношения и общение, наконец, сам человек, его сознание, чувства, воля. Убедить в необходимости познания способны не нравоучения, но положительный и результативный индивидуальный *опыт познания*, обретаемый с первых мгновений жизни (в том числе в процессе обучения!), становящийся сознательным и результативным и приносящий удовлетворение и самим знанием, и практикой его эффективного применения и непрерывного пополнения, насыщения фактами и ассоциациями, новой информацией, логическими операциями познания. Именно поэтому современное обучение более чем когда-либо призвано *помочь научиться* познавать, мыслить, сравнивать, анализировать, обобщать, проектировать перспективы. Тем более что мысль способна пробуждать чувства и быть ими побуждаемой, а они позволяют анализировать, сопоставлять, работать над собой, в меру сознания принимать решение, оценивать его последствия.

Вместе с тем полнота картины явно недостаточна, если ограничить ее обращением лишь к «официальным», т.е. целенаправленным, процессам общего и профессионального обучения в соответствующих образовательных учреждениях, к каким бы его формам мы ни обратились — очной, заочной, дистантной и др. — при всем своеобразии каждой из них. Общее здесь — четкая *организованность*: наличие государственных образовательных стандартов, сложившиеся формы осуществления учебного процесса, его субъекты

и объекты, способы текущего учета и анализа результатов. Правда, такая организованность, создавая существенные предпосылки успеха, отнюдь его не гарантирует. Главная причина здесь не столько в разном качестве преподавания (да и самих стандартов), сколько в неправильном отношении к познанию со стороны тех, кто учится или повышает профессиональную квалификацию, т.е. активных субъектов образовательного процесса. Положение нередко усугубляется тем, что «помочь научиться» подчас труднее, чем учить, ведь без личной активности, а то и преодоления себя, своего отношения к собственной профессиональной подготовке, — без всего этого ничья помощь, поддержка просто не может дать устойчивого результата.

Еще одной серьезной и становящейся все более существенной особенностью современного процесса обучения стало возрастающее и часто противоречивое *влияние внешних факторов*. Дело в том, что, наряду с педагогически целенаправленным и специально организованным обучением в образовательных учреждениях, определенную роль играют факторы стихийные, которые не обременены требованиями госстандартов и официальных программ, свободны от необходимости им следовать, но, тем не менее, многому реально учат, ибо некоторые актуальные познавательные интересы людей (в том числе не охваченные нормативными документами) по-своему возбуждают и удовлетворяют: учат образу жизни, причем не на академических примерах из учебников и других пособий, но на реальных, узнаваемых, живых примерах повседневного бытия — примерах мыслей и чувств, поступков и поведения в самых разных ситуациях. К тому же стихия всегда агрессивна, не поддается запретам, цензуре, часто несет информацию в привлекательной «упаковке», особенно на уровне конкретного человека, его семьи, ближайшего окружения, которые непременно, порой того не желая, учат тому, как можно жить, на конкретном примере, всегда более убедительном, чем любое, даже самое разумное, но абстрактное положение. Разумеется, среди образцов среды, которые учат, есть и позитивные, но им далеко не всегда удается «перекрыть» отрицательные влияния той же среды и, главное, оказаться в разумном взаимодействии с влияниями официальными — взаимодействии, необходимом для успеха целенаправленного обучения во имя полнокровной жизни общества, социальной среды, большинства людей, каждого из них.

Что же касается конкретных «внеучебных» факторов познания жизни, то, повторимся, они порой охватывают другие, нежели, например, вузовские, источники и сферы познания и применения знаний. Прежде всего следует назвать *средства массовой информации*, в том числе познавательные и образовательные программы и передачи телевидения. Однако и взгляд на жизнь, ее подлинные и ложные ценности, оценка событий, происходящих в стране, в регионе, за рубежом, информация об успехах и неуспехах выполнения государственных проектов и т.п. — все это влияет и на сознание обретающих профессиональное образование, образ их мыслей, формирование ценностей и предпочтений, выбор перспектив и образовательных путей их достижения, нередко создавая конкуренцию формального и неформального образования.

Столь же стихийно и неоднозначно влияние *Интернета*, располагающего гораздо большими возможностями, чем телевидение, но и не меньшим отвлекающим ресурсом: жизнь в целом, да и роль образованности человека представляются во многом совсем не такими, как в учебных книгах и курсах лекций, а главное, нередко создается неверное представление о широком или конкретном социуме как среде самореализации профессионально обученного специалиста. Влияние такого рода информации практически невозможно исключить, а потому необходимы специальные усилия по выработке к ней правильного — внимательного, но критичного — отношения. В любом случае влияние широкой социальной среды, а также телевидения, Интернета, неформальных объединений и других разнообразных сообществ требует внимания в качестве реального, вполне действенного образовательного фактора, сколь бы он ни был противоречив: его позитивным потенциалом неразумно пренебрегать.

Порой приходится слышать, что самый эффективный путь приобщения к знаниям, особенно общекультурным и профессиональным, — *самообразование*, о котором у нас уже шла и еще не раз пойдет речь. Самообразование может быть целенаправленным (последовательно планомерным), эпизодическим, «разовым», но в нем вырабатываются мотивация, привычка и навыки расширения знаний, появляется и обогащается круг используемых источников информации, формируется устойчивая потребность в познании, когда новое или по-новому увиденное прежнее знание рождает желание

его расширить. Человек сам определяет пути и средства самообразования (в ходе или вне профессионального образования), удовлетворения потребности знать и узнавать больше о том, что ему интересно. Интерес приводит к новым знаниям, которые, в свою очередь, стимулируют новые познавательные интересы, расширенные и углубленные. Это приносит удовлетворение, особенно когда новые познания обретаются через преодоление всякого рода трудностей и препятствий, к тому же оказываются реализованными в самых разных сферах профессиональной или духовной жизни человека, обогащая ее новыми знаниями и эмоциями, а значит, и новыми характером, глубиной, диапазонами восприятия и мышления, поиска расширяющихся сфер познания и творчества. Напротив, не удовлетворяемая, в частности с помощью самообразования, потребность в той или иной информации приводит, как правило, к необратимой потере, утрате этой потребности, а позднее — к горькому раскаянию в допущенной ошибке, изменившей, возможно, судьбу человека. Для людей, отмеченных талантом, который остался нераскрытым, это оказывается глубокой личной драмой, а то и трагедией нереализованности. Так, может, этот «пожар души» лучше предупредить собственной активностью, чем тщетно пытаться потушить самооправданием бездействия или ссылками на обстоятельства, которые и впрямь бывают непростыми?!

Все это, сколь бы ни было важно, невозможно осуществить одними дидактическими средствами (подробнее о них см. гл. 9—14). К счастью, в них, их применении, использовании в педагогическом процессе заложены и серьезные положительные воспитательные возможности.

▶ *Воспитание* — как один из компонентов образования — по своим целям и органичной сущности представляет собой целенаправленное создание условий для продуктивной и разносторонней самореализации человека как личности, индивидуальности. Оно обращено к внутреннему миру человека во имя его позитивных социально-нравственных проявлений в деятельности, отношениях, общении. Воспитание — процесс еще более ответственный, поскольку связан с самым сложным и деликатным: *изменениями в личности*, охватывающими практически *все стороны ее существования* и социального бытия, ведь и обучение, о котором шла речь выше, играет важную роль как фактор развития сознания, духовности, а потому и успех обучения обуслов-

лен достижением *воспитанности*, всегда включающей и образовательную составляющую.

Общее и особенное в обучении и воспитании как составляющих единого процесса обучения. Прежде всего общее в том, что каждый из указанных процессов суть процесс педагогический по целям и отвечающей им сущности; он включает целенаправленное создание и использование условий для личностно и социально ценного разностороннего развития человека любого возраста в течение всей его жизни. Такая целенаправленность задана гуманистическим в своей основе *социальным заказом* на отвечающий потребностям и представлениям общества тип современного человека. От имени государства этот заказ призваны выполнять прежде всего такие социальные институты, как семья, система общего, профессионального, дополнительного образования. Ведущая, стратегическая ориентация выполнения заказа направлена не столько на непосредственное, прямое воздействие на личность, сколько на обеспечение процессов и условий ее самореализации как работы над собой, т.е. на выявление или создание путей и средств ее положительной мотивации, которая воплощается в адекватной и разносторонней, индивидуально проявляемой личной активности — социокультурной, познавательной, трудовой, физической.

Системы обучения и воспитания, т.е. взаимосвязь бесконечно широкого круга различных факторов, призваны обеспечить условия для комплексного, разностороннего развития каждого человека. Однако при этом необходимо особое, специальное внимание к его склонностям, задаткам, способностям, дарованиям: их важно найти, выявить в обширной и всегда неповторимо своеобразной, индивидуальной духовной сфере личности, предоставить пространство и возможности проявления, развития, реализации. Но сделать это надо так, чтобы предотвратить, не допустить сужения, а то и потери иных интересов, к иным сторонам жизнедеятельности, межличностных отношений, разнопланового общения, в которых тоже развиваются, раскрываются и обученность, и воспитанность, вместе составляющие духовное богатство не только самого человека, но и окружающих. Человек испытывает отношение окружающих к самому себе; в зависимости от своих знаний и представлений оценивает отношение других к семье, к делу и т.д., более того, именно отношение к другим и с другими каждый проявляет в меру своей образованности и воспитанности. Будь эти качества

развиты по-разному, но в принципе позитивны, всем было бы лучше, однако для этого необходимо взаимное, обоюдное соответствие, а в идеале — гармония опять-таки разных, но в принципе гуманных мыслей, чувств, поведения, т.е. внутренних и внешних проявлений человека, группы, коллектива, общества в целом.

Обращаясь к особенностям обучения и воспитания как составляющих педагогического процесса, важно, вновь подчеркнув их взаимную и качественную комплементарность и взаимовлияние в целостном процессе образования, отметить следующее. Обучение связано прежде всего и главным образом с *умственной деятельностью* в ходе освоения учебной и иной информации и способов ее получения и применения; воспитание — с влиянием на *качества личности*, проявляющиеся в отношении к жизни, чертах духовности, свойствах семьянина, труженика — активного субъекта разносторонних интересов и познания, члена общества, носителя культуры, потенциального и реального творца жизни, своей и общества, способного работать над собой, совершенствовать себя в сферах познания и профессии, общественных проявлений и досуга, во многом другом. Однако человек таким не рождается, а становится, и, повторим, не только в результате целенаправленных усилий семьи и системы образования. Существенны и воспитывающие по сути влияния самой широкой социальной среды: от ближайшего социума до тех же СМИ и других факторов, вовсе не считающихся педагогическими, но и не отрицающих своих такого рода намерений. Поэтому в реальности они оказываются воспитывающими, поскольку «поучают и воспитывают», выступая живым, хотя часто и тенденциозным отражением и воплощением самых разных сторон политической, государственной, культурной, производственной жизни. Их влияние, по-своему необходимое для социального воспроизводства разных поколений (вовсе не только готовящихся к вступлению в самостоятельную жизнь, но и уже активно в ней живущих), весьма условно было бы относить к стихийным и однозначно оценивать как положительное или отрицательное. Эти влияния связывают с явлением *социализации* — сложным, разноуровневым, полиструктурным феноменом.

Понятием социализации обозначаются хотя и тесно взаимосвязанные и взаимообусловленные, но разные процессы. С одной стороны, социализация означает все множество раз-

ного рода внешних социальных влияний на человека, идущих от семьи, ее менталитета и реального образа жизни, от образовательной системы всех уровней, от СМИ и того, как они отбирают, освещают и толкуют общественные события и какую таким образом создают психологическую атмосферу в обществе, от приобщения человека к культуре, от его непосредственного профессионального окружения, круга общения и т.д. С другой стороны, социализация — это определенная и динамичная мера адаптации человека к названным и иным социальным факторам, восприятие и освоение их влияний. Такое формирование свойств социальности человека, его способности жить в обществе — сложнейший внутренний процесс, во-первых, естественно, сугубо индивидуальный по протеканию и результатам; во-вторых, связанный с непременной противоречивостью не только самих внешних влияний, но и, тем более, их субъективного восприятия («хочу и должен», «можно и нельзя», «вера и сомнение», «правда и ложь», «право и обязанность» и проч.), внутренней мотивации активности, выбора и принятия решения, руководства к действию; наконец, в-третьих, по ориентирам внутреннего и реализуемого отношения к себе и другим.

В целом же, сколь ни важны внешние факторы и условия социализации, сколь ни серьезна прямая или косвенная зависимость от них, главными для жизнедеятельности человека выступают его целеустремленность, способность преодолевать трудности, успешно противостоять «социальному негативу», взаимодействовать, не теряя себя, с окружающими. Собственно, именно в поддержании выработки такого рода качеств состоят задачи обучения и воспитания, всего и всякого, и прежде всего целенаправленного педагогического процесса, который всегда испытывает и оказывает влияние на процесс социального становления личности. Было бы неуместной схоластикой спорить: что первично — воспитание или социализация? Что важнее — социализация или воспитание человека? Они и неразделимы, и обоюдно необходимы, а действительно первична и важна их *взаимосвязь*: без нее слаба надежда на интенсивность развития и личности, и общества. С гуманистических позиций социализация так же значима для развития личности, как и воспитание, потому что ни то, ни другое объективно неотменимо, существуя как естественное проявление и условие развития цивилизованности. Важно, чтобы это понимали и этим руководствовались сами люди, каждый из нас.

Единство составляющих процесса образования как бы разрешается самым главным компонентом всего процесса — *развитием личности*, которым, в свою очередь, создается реальная основа для дальнейшего укрепления этого единства.

▶ *Развитие* — это сложный процесс, общее и универсальное содержание которого составляют изменение и взаимовлияние участников процесса: с одной стороны, развитие личности, т.е. целенаправленные действия субъектов ее обучения и воспитания (социализация), с другой стороны, — те изменения, что происходят в объекте вследствие такого рода действий и его собственной активности, в том числе работы над собой. Общим результатом развития в данном случае оказывается новое состояние образованности человека, выступающее интегративным критерием эффективности педагогического процесса — в тех или иных отношениях, за тот или иной период, идет ли речь об усвоении учебной информации, развитии самостоятельности и инициативы в образовательном учреждении или проявлении разносторонней активности и профессиональном росте молодого специалиста. И дело вовсе не сводится лишь к академическим успехам, сколь бы ни были они важны и сами по себе, и своим влиянием на другие стороны жизнедеятельности человека. Не менее важно обогащение новым опытом получения и применения знаний и умений, освоения новых критериев оценки и самооценки явлений, событий, состояний, в том числе опытом самоанализа — житейского и профессионального, своего и окружающих, опытом постановки и реального достижения перспектив.

Индивидуальная траектория развития. В связи с последним обстоятельством представляют интерес идея и практика определения и осуществления *индивидуальной траектории развития человека*, продуктивная и для того, кто по ней последует (объекта), и для того (скажем, специалиста-непедагога), кто помогает ему наметить перспективу и ее придерживаться (субъекта) в этом обоюдозначимом процессе. Действительно, для объекта это — целенаправленная программа его жизнедеятельности, прежде всего работы над собой в том или ином отношении: например, организации своего труда, функциональной роли в коллективе, овладении дополнительными знаниями, включения в систему неформальных отношений с сотрудниками. Иными словами — изменения компетентности, черт поведения, деталей общения, самооценки, самоконтроля и иных самопроявлений.

Для субъекта такая траектория — складывающийся опыт педагогического по характеру влияния, его удач и ошибок, опыт внимания к людям, их взаимоотношениям, учет их при организации деятельности коллектива и — как положительный результат — рост личного авторитета. Руководитель растет сам, помогая развиваться членам своего профессионального сообщества, но формируется такая педагогическая компетентность еще раньше, в условиях профессионального образования, когда в ходе учебного процесса осваиваются определенные психолого-педагогические знания, а в ходе учебной производственной практики — первый опыт выяснения и понимания, а то и попыток решения реальных проблем в жизни действующего коллектива.

Как видим, в представлении, формировании и осуществлении педагогических аспектов индивидуальной траектории развития нуждаются, заинтересованы и ее объекты, и субъекты. Понять и осуществить такой проект весьма непросто: и из-за очевидной сложности всякой индивидуальной работы (в сравнении с групповой и массовой), и из-за отсутствия, как правило, «руководящей поддержки», и по причине сложности самоконтроля и анализа результатов. Но и вовсе не владея навыками проектирования такой траектории, трудно стать и быть руководителем любой структуры, равно как и участником обычного взаимодействия с коллегами, своего и их развития. Между тем, в сущности, именно разностороннее развитие личности имеет практическое значение для всех сторон ее жизнедеятельности, а развитие, если так можно выразиться, «всех личностей», в той или иной мере обеспечиваемое государством и обществом, а также усилиями каждого человека, — для социального, экономического, культурного развития и процветания страны и населяющих ее людей. Разумеется, то же относится и к теснейшей взаимосвязи образования и самообразования в целом, а также к образованию и образованности конкретного человека и всего общества.

6.3. Образование и самообразование: взаимосвязь и непрерывность

«Педагогический процесс» — этими словами обозначается содержание не только профессиональных действий наставников: воспитателя, учителя, преподавателя, методиста, мастера на производстве, инструктора, тренера, курато-

ра и др., — но и не имеющих специального педагогического образования, однако занятых работой с людьми руководителя и коллеги, влияний их личности, человеческого и профессионального авторитета, способности сочетать единство требований с индивидуальным подходом к сотрудникам. Сказанное, разумеется, вовсе не означает, что профессиональный педагог всегда более эффективен, чем тот, кто соответствующей профессиональной подготовки не получил. Порой встречаются педагоги, «обремененные» последним, но лишенные самого главного — заинтересованного и гуманного личного отношения к тем, кого им доверено учить и воспитывать; неспособные в условиях непростых педагогических будней увидеть и раскрыть потенциалы собственной продуктивной самореализации, а значит, и удовлетворенности ею. Это — случайные в профессии люди, годами разрушающие себя безразличием, а то и человеческим и профессиональным скептицизмом и пессимизмом, всегда негативно отражающимися на тех, кого они «учат» и «воспитывают» по должностной обязанности, оставаясь к ним равнодушными. Как встречаются, к счастью гораздо чаще, непрофессионалы, но, как говорят в подобных случаях, педагоги от бога, которым небезразлична судьба товарища по работе, которые стремятся и умеют помочь, пробудить к себе доверие и тем усиливают свое разумное и тактичное участие. Это непросто — бескорыстно взять на себя ответственность за какие-то стороны жизни другого человека и найти в себе для этого адекватные внутренние силы. Желаемое, конечно, не всегда становится действительным, а это последнее — таким, каким ожидалось. Вряд ли стоит всегда искать виноватого, хотя обеим сторонам полезно понимать и честно оценивать такого рода добровольную педагогику и нередко возникающие при ее реализации сложные процессы. Ведь, в сущности, все мы — педагоги друг другу, а каждый из нас — педагог себе и не только себе. Иное дело, что все это требует не только желания, но и умения, знания (многого и о многом), жизненного опыта. Проявляй такие желание, знание и умение большинство и с пользой — скольких бед и ошибок, заблуждений и их последствий можно было бы избежать!.. Более того, это — едва ли не единственная возможность уберечься от профессионального цинизма, равнодушия, самосгорания, «амортизации сердца и души», т.е. отсутствия желания роста, освоения нового. Причем сказанное верно для людей любого возраста и ста-

жа, должности и статуса. К тому же чем специалист старше, самостоятельней в профессии, тем больше ответственности принимает он на себя, а потому выше роль его соответствующей мотивации и усилий и на производственном фронте, и в культурных притязаниях (при неизбежной коррекции вкусов, идеалов, ориентиров!), и в семейных обязанностях, и в привычках досуга, общения. Опыт образования и самообразования, чтобы действительно оставаться одной из основ развития и саморазвития, требует обновления, проверки новыми условиями, новыми знаниями.

Каким бы ни был, в каких бы условиях ни осуществлялся педагогический по сути и результатам процесс, его элементами выступают субъекты и объекты, а его определяющим содержанием — их взаимодействие как главный фактор, обеспечивающий динамику и результативность всего процесса. Сама же некоторая стихийность любого позитивного влияния подвигнута, как правило, характером субъекта, его вниманием к окружающим, как бы «пропущенным» через совесть к действиям, обоснованностью и корректностью его советов. Таков непременный, хотя и не всегда осознаваемый педагогический компонент, чаще всего с определенным представлением ответственности за возможные результаты. Другое дело, что легче советовать, чем отслеживать и в доступной мере объективно оценивать результаты: в основе совета, как правило, лежит апелляция к пережитому и обусловленное этим отношение к жизни и жизненным ценностям, т.е. при любом варианте есть риск субъективизма и поэтому результата неадекватного, а то и обратного ожидаемому. Весьма серьезная ответственность советующего...

Тем не менее, главное основание образовательных решений и рекомендаций специалиста-непедагога — его *собственный опыт*: семейный (ребенка, человека взрослого, а то и старого); пребывания и самореализации в образовательных учреждениях; производственный, культурно-нравственный; опыт свободного общения. В то же время практически не существует реальных или вербальных явлений, событий, случаев, вовсе лишенных научающего и воспитывающего характера. Учит и воспитывает ВСЁ, только в разных сферах и по-разному воспринимаемое и действующее. Что уж говорить о личности руководителя любого ранга — специалисте, непрерывно работающем с людьми, являя им тот или иной пример человеческих и деловых качеств, всегда взаимосвя-

занных и по сути, и по способам выражения. Здесь особенно необходимо предусматривать, просчитывать не только собственно деловой, но и воспитательный эффект восприятия своих влияний. Какими бы едиными, общими ни были требования, их предъявление и исполнение непременно индивидуально. Любая работа с людьми любой профессии, будь то коллега, руководитель, подчиненный, — работа с индивидуальностями. Она требует серьезной, постоянно пополняемой психолого-педагогической информации, разностороннего знания сотрудников по цеху или офису, отделу или лаборатории — от их личностных особенностей, отношения к делу, сферы и меры притязаний, соответствия их личностных и профессиональных потенциалов до чувства юмора, места и авторитета в коллективе, реакции на одобрение или порицание, уровня самостоятельности, ответственности, общественной активности и многого другого. К сожалению, не все из названного получает адекватную оценку и самооценку, становится актуальным основанием для повседневного самоконтроля и работы над собой.

Очевидно, что даже самое добротное профессиональное образование не может охватить такой широкий круг аспектов (а выше названа их ничтожно малая часть!) реального бытия специалиста, да оно на это и не ориентировано. К счастью, существует, как мы уже упоминали, немало нужного и интересного за пределами профессиональных образования и деятельности. Нередко именно в этом пространстве в первую очередь и актуализируется сложный феномен самообразования, который становится существенной и на всю жизнь частью той же индивидуальной траектории развития специалиста, сочетая в себе рациональное и эмоциональное, волевое и деятельное, осознаваемое и интуитивное. Самообразование побуждаемо не только и даже не столько содержательно-методическими элементами осуществляемого, скажем, вузом процесса профессиональной подготовки, но и, что нередко более значимо для специалиста, его собственными потребностями, интересами и поисками источников и путей их удовлетворения. Именно и главным образом с этим связан результат самообразования — рост образованности, целенаправленно достигаемый самим специалистом.

Образование и самообразование объединяют такие содержательные признаки, как: 1) *информационная основа*, т.е. освоение самых различных сведений, становящихся

личным знанием; 2) реализуемая *возможность пополнения и применения знания* (использование его по прямому целевому назначению и во имя наращивания профессиональной или непрофессиональной творческой деятельности). При этом объем профессионального образования будущего или действующего специалиста определяется на основе объективного анализа государственным стандартом, обязательным для всех вузов соответствующего профиля и специализаций, хотя понятно, что осваивает этот объем каждый студент, слушатель по-своему, в силу своих возможностей в плане восприятия, понимания, да и просто запоминания. Какие-то аспекты вызывают особый интерес, и тогда начинается самообразование: поиск источников и знакомство с дополнительной литературой, внеаудиторная работа, например в научном студенческом обществе, творческие контакты с научными или производственными или культурными учреждениями и др. Правда, иногда это снижает интерес к собственно учебной дисциплине, хотя и углубляет его в привлекшем особое внимание аспекте, но гораздо чаще вызывает усиление к ней деятельно-познавательного внимания, и тогда образованность по учебной обязанности тоже усиливается желанием ее повысить.

Необходимо особо отметить, что дело не только в количественных параметрах образованности и самообразования, но и в качественных. Самообразование, едва перейдя от обычной, традиционной, повседневной стихийности, случайно прочитанного, — к осознанному, к познанию, направленному на определенный объект (будь то теория или процесс, состояние или отношение), раскрывает, актуализирует способность и развивает потребность человека думать, размышлять, анализировать, на что не столь уж часто есть время и возможность, а то и желание в условиях «многопредметья» профессионального образования и, тем более, профессиональной деятельности. Между тем такая способность универсальна, она может распространяться на все стороны жизни, в том числе и на образование. Причем дело не в навыке или привычке, как бы ни были они полезны, а в преодолении препятствий вроде дефицита времени, ограниченности источников или неблагоприятных обстоятельствах. Все это преодолимо при понимании необходимости, при желании: главное препятствие — отсутствие или недостаточная действенность такого желания. Между тем само это желание выступает следствием, проявлением по-

ложительной мотивации, стремления узнать, понять, самостоятельно достичь нового знания.

Наконец, самообразование — это познание будущим или работающим специалистом себя, ранее не ведомых самому себе потенциалов собственного мышления, раздумий, ведь познание — процесс, а владение умениями и навыками самостоятельного познания, т.е. самообразование, — результат, синтезированный в феномене образованности. Так опыт самообразования и его плоды обретают не только прагматическое, но и духовное, нравственное значение, становясь подлинным богатством специалиста, фактором его самоуважения, удовлетворенности и стимулируя дальнейшее сознательное саморазвитие человека, превращаясь в устойчивую составляющую его образа жизни. Так желательной и возможной, увлекательной и продуктивной становится радость познать то, что стало интересным, увидеть в обыденном связи и зависимости, понять сложность простого и доступность сложного. Так формируется и наполняется содержательная часть досуга, вырабатываются навыки получения информации, ее анализа и обобщения, взаимообогащаются общекультурный и профессиональный мир личности. Ведь область самообразования — далеко не только специально научная или сугубо утилитарная, это и решение важнейшей общеобразовательной задачи. Причем нередко через весьма узкую проблему расширяется взгляд на многое и в деятельности, отношениях и общении людей. В целом же взаимосвязь образования и самообразования наиболее полно проявляет свои потенциалы, проходя проверку (и находя продолжение и развитие) *отсроченным результатом* — проверенными временем и опытом не только успешностью применения знаний, но и творчеством в работе, в семье, в культуре и, конечно, в непрерывном и эффективном стремлении к росту своей образованности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем сущность педагогического процесса как процесса образовательного?
2. Поясните, что такое профессиональная подготовка с педагогической точки зрения.
3. Общее и особенное в обучении, воспитании и развитии специалиста вашей профессии: что вы можете рассказать об этом?
4. Как соотносятся воспитание и социализация?

5. Реальны ли идея и осуществление индивидуальной траектории развития специалиста? А лично вашей?

6. Считаете ли вы самообразование одним из путей к профессиональному совершенствованию? Аргументируйте свою позицию.

Литература

Основная

1. *Мижериков, В. А.* Словарь-справочник по педагогике / под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 2002.

2. *Подласый, И. П.* Педагогика. Новый курс : в 2 кн. — М., 1999. — Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения.

Дополнительная

1. *Стефановская, Т. А.* Педагогика: наука и искусство : курс лекций. — М., 2003.

2. *Успенский, В. Б.* Введение в психолого-педагогическую деятельность / В. Б. Успенский, А. П. Чернявская. — М., 2003.

3. *Цирульников, А. М.* Непознанная педагогика. Книга для учителя. — М. — Воронеж, 2004.

Глава 7

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

> Каждый акт, который совершает обладающее психикой существо, всегда включает более или менее сложное, более или менее непосредственное или опосредованное единство сенсорных и моторных, рецептивных и действенных, познавательных и приспособительных или воздейственных моментов.
>
> *С. Л. Рубинштейн*

7.1. Потребности и мотивы деятельности

Без преувеличения можно сказать, что явления, которые обозначаются терминами «потребности» и «мотивы», занимают одно из центральных мест в систематике психических явлений, потому что именно с анализом потребностей и мотивов связывается изучение активности организмов, деятельности человека. Именно потребности являются одним из основных источников активности личности; потребность выражает зависимость личности от конкретных условий существования. Специфика человеческих потребностей определяется социальной природой деятельности человека, прежде всего трудом. В то же время любой поступок, действие и поведение человека в целом носит мотивированный характер.

Характеристики потребностей. Понятие «потребность» в психологии характеризуется неоднозначно как в содержательном, так и в процессуальном отношении. Рассмотрим наиболее известные подходы к определению сущности потребности.

▶ *Понимание потребности как нужды*. Слово «нужда» в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова (1985) имеет два значения: недостаток необходимого (дефицит) и потребность в чем-нибудь. Близко к этому и понимание нужды как *надобности*: в таком значении слово «нужда» используется в различных сферах общественной и личной жизни. Такая ситуация, с одной стороны, создает условия для различного толкования данной категории, а с другой — побуждает некоторых авторов к поиску единого критерия для определения нужды, а за ней и потребности. Несомненно, у человека нужда и потребность тесно связаны друг с другом. Однако это не означает, что они тождественны, так как отношения между потребностью человека и нуждой — это отношения между *отраженным* и *отражаемым*. Мешает отождествлению нужды и потребности и зауженное понимание нужды только как *дефицита*: многие психологи за потребность принимают предмет ее удовлетворения. У некоторых же авторов потребность выступает сразу в нескольких качествах: как деятельность и как напряжение, как состояние и как свойство личности.

▶ *Понимание потребности как ценности и отсутствия блага*. Так, по мнению В. С. Магуна, понятие «потребность» неоправданно сужено и назрела необходимость «вневедомственного» подхода к разнообразным ее феноменам[1]. К числу таких феноменов может быть отнесено *состояние отсутствия блага*, рассматриваемое автором как синоним потребности. Находясь в таком состоянии, субъект как бы требует восстановления своей нарушенной целостности (сохранности), или развития, или появления условий, обеспечивающих эти результаты. Отсутствующее благо В. С. Магун называет предметом потребности, таким образом, потребность в благе *X* — это состояние отсутствия блага *X*, а наличие блага *X* означает отсутствие потребности в нем.

Превращение для человека потребностей в ценности позволяет говорить о том, что удовлетворение потребности (и возникающая при этом удовлетворенность) не всегда приводит к исчезновению или ослаблению силы потребности, а наоборот, может приводить к ее усилению. Речь идет о потребностях, имеющих устойчивую, а не ситуативную значимость.

---

[1] См.: *Магун, В. С.* Потребности и психология социальной деятельности личности. — Л., 1983. — С. 39.

▶ *Потребность как необходимость*. Б. Ф. Ломов определяет потребность как *объективную необходимость*[1]. В Словаре Ожегова необходимость трактуется как надобность обязательная, неизбежная, без которой не обойтись. Необходимость может отражать и зависимость организма и личности от конкретных условий существования; факторов внешней среды, существенных для собственного сохранения и развития. Именно так некоторые авторы и понимают потребность — как зависимость от чего-то. Например, у Б. И. Додонова потребность — это внутренняя программа жизнедеятельности индивида, отражающая, с одной стороны, зависимость от условий существования, а с другой — необходимость выполнения этой программы для того, чтобы существовать.

▶ *Потребность как состояние*. Такой контекст понимания потребностей широко распространен в отечественной психологии. Так, Б. И. Додонов, называя переживание нужды *потребностным состоянием*, считает, что оно еще не потребность, так как не является первоисточником активности человека и вроде бы не выполняет свою главную функцию — побудительную. С его точки зрения, потребностное состояние лишь сигнализирует о том, что удовлетворение потребности натолкнулось на трудности или не может далее осуществляться без тщательной ориентировки во внешней ситуации, т.е. без активизации познавательной деятельности. Потребностное состояние заставляет искать причину «страдания», выяснять, чего человеку не хватает[2].

▶ *Потребность личности как системная реакция*. Рассмотренные подходы дают основание определить не только содержательную сущность потребности, тесно связанной с нуждой и понимаемой в широком плане как нужность, желанность чего-то, но и личностную, субъективную специфику данной категории, имеющую свои особенности. Потребности личности включают потребностное состояние, которое отражает возникновение нужды и служит сигналом для человека о необходимости удовлетворения возникшего желания. Это состояние является реакцией организма и личности на воздействия внешней и внутренней среды, при-

[1] См.: *Ломов, Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984. — С. 206.

[2] См.: *Додонов, Б. И.* Эмоции как ценность. — М., 1978. — С. 54.

обретающие для человека (в силу необходимости, привлекательности) личную значимость. Потребности личности являются механизмом, запускающим активность человека на поиск и достижение цели, которая может удовлетворить потребность. Таким образом, потребность является необходимым звеном в процессе самосохранения и развития организма и личности.

Базовые свойства и классификация потребностей. К числу *базовых свойств* потребностей относятся:

1) *предметная направленность* — потребность всегда предметна, она отражает не данность, а нужность предмета;

2) *выполнение активационно-деятельностной функции* — потребность служит источником всякой активности; она присутствует за каждой деятельностью (материальной и психической), хотя и не является реальным побудителем;

3) *прижизненный динамизм изменений, воспроизводства и развития* в следующих взаимосвязанных направлениях:

- изменение (расширение или сужение) круга, поля, предметов, удовлетворяющих потребности. Так, потребность в познании, удовлетворяемая за счет детских «почемучек», отличается от познавательной потребности, опредмеченной в книгах;
- изменение потребностей за счет трансформации способов удовлетворения, средств действования с предметом. Например, технизация способов удовлетворения потребности в общении (телефон, телефакс, Интернет) существенно преобразует саму эту потребность.

Классификация потребностей осуществляется по двум основаниям: по предмету и по происхождению.

По происхождению потребности бывают *естественные* и *культурные*. Естественные потребности отражают зависимость человека от условий, необходимых для сохранения и поддержания его жизни. В культурных потребностях выражается зависимость человека от продуктов человеческой культуры.

По предмету потребности подразделяются на *материальные*, *духовные* и *социальные*. К материальным относятся физиологические (например, потребность в пище) и общественно обусловленные потребности (например, потребность в одежде); к духовным — эстетические и познавательные потребности. Социальные потребности отражают потребность в общении, в общественном признании.

Динамика доминирующих потребностей. Человеческие потребности в течение жизни непрерывно меняются. Так, в младенческом возрасте доминируют потребности в эмоциональном общении с матерью и новых впечатлениях, в возрасте шести лет — потребности в познании внешнего мира, в девять лет развиваются потребности в признании другими людьми, в 15-летнем возрасте — потребности в развитии способностей, приобретении умения и др. Таким образом, с возрастом происходит очевидная смена доминирующих потребностей.

Среди имеющихся в психологии подходов к структурированию человеческих потребностей наибольшую известность приобрела иерархическая («пирамидальная») модель потребностей А. Маслоу[1]. Отказавшись от бессмысленного составления «перечня» и каталогизирования человеческих потребностей и желаний, Маслоу создал собственную классификацию потребностей, согласно которой человек работает для того, чтобы удовлетворить свои базовые, личностно-значимые потребности. По мнению Маслоу, человеческие потребности различны по своему характеру и имеют особую *иерархию*, или *порядок актуализации*. Вследствие этого человеческие потребности могут быть представлены не в их отдельном многообразии, а сгруппированы в пять качественно различных категорий, которые можно представить в виде пирамиды (рис. 4).

Ниже представлена краткая характеристика потребностей, выделенных Маслоу.

1. *Физиологические потребности* — это базисные потребности в пище, воде, тепле, крыше над головой, сексе, сне, здоровье, чистоте, обеспечивающие выживание человека и его потомства.

2. *Потребности в безопасности* — они отражают стремление человека обеспечить удовлетворение физиологических потребностей на постоянной основе и означают стабильность, защиту, порядок, свободу от страха, беспокойства и хаоса.

3. *Социальные потребности* (*потребность в принадлежности*) выражают желание человека иметь семью, друзей, принадлежать к группе, стране и т.д.

4. *Потребности в признании и уважении* — они проявляются в желании человека быть компетентным, сильным, способным, уверенным в себе, для того чтобы другие люди признавали его таковым и уважали за это.

[1] См.: *Маслоу, А.* Мотивация и личность. — М., 1998. — С. 206.

Рис. 4. **Иерархическая «пирамида» потребностей А. Маслоу**

5. *Потребности самореализации* (*самовыражения*) — они актуализируют стремление человека к наиболее полному использованию своих знаний, способностей, умений и навыков. Человек стремится достичь реализации своих способностей и талантов, стремится стать тем, кем он может быть.

Первоначально Маслоу считал, что прежде чем начнет действовать потребность более высокого уровня, должны быть удовлетворены потребности низших уровней. Критика этой идеи строилась на многочисленных примерах, в том числе исторических, когда человек, практически умирая от голода, потеряв всех близких и друзей, будучи непризнанным, все-таки продолжал творить (например, художник), т.е. действовал под влиянием потребностей пятого уровня. Впоследствии Маслоу скорректировал свой подход, включив в модель *познавательную* и *эстетическую потребности* в силу их постоянного присутствия в потребностно-мотивационном репертуаре. В таком виде данная модель находит широкое применение и сегодня. Суть откорректированного авторского подхода к иерархической структурно-динамической модели человеческих потребностей сводится к следующему.

1. Прежде чем потребность следующего уровня станет мощным определяющим фактором в поведении человека,

должна быть удовлетворена потребность более низкого уровня (это справедливо для большинства людей).

2. Для того чтобы следующий, более высокий уровень иерархии потребностей начал влиять на поведение человека, не обязательно удовлетворять потребность более низкого уровня полностью.

3. Хотя в определенный момент одна из потребностей может доминировать, деятельность человека стимулируется не только ею (поведение людей полимотивационно).

4. Со временем потребности людей меняются.

Мотивы и мотивация. Понятие мотива. По поводу трактовки понятия мотива также существует множество мнений, подходов. Однако есть некая объединяющая позиция, согласно которой *мотив* — это:

1) побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта; совокупность внешних или внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность (мотивация);

2) предмет, материальный или идеальный, побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности, ради которого она и осуществляется;

3) осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности.

Мотив — это ответ на вопрос: что нужно для удовлетворения потребности? Это то психологически реальное, что побуждает и направляет деятельность, придает ей личностный смысл. Мотив принадлежит личности, которая «прилагает» его к той или иной деятельности; из личностного он становится мотивом деятельности как бы вторично. Мотив для психологии — это реальность субъективная, отраженная; часть психического образа мира, выполняющая особые функции.

В другой трактовке *мотив* (от лат. movere — приводить в движение, толкать) — это мысли, стремления, чувства человека, связанные с осознанием тех или иных потребностей, побуждающие его к деятельности. В англо-американской литературе кроме понятия «мотив» (*motive*) при исследовании потребностно-мотивационной сферы организма широко используются два других. Одно из них — *need* — переводится на русский язык как «потребность», или, точнее, «потребностное состояние»; этим понятием обозначается состояние объективной нужды организма в каких-то веществах, объектах. Второе широко используемое понятие — *drive* — не

так просто перевести на русский язык, и обычно его либо не переводят вовсе и пишут по-русски «драйв», что очень распространено у физиологов, либо переводят не вполне точно — как «стремление», «переживание потребностного состояния» и т.д. Почему не вполне точно? Потому что эти слова — «потребность» и «переживание» — мы привыкли относить к человеку, осознающему свои нужды и потребностные состояния, в то время как у животных осознания нет.

На наш взгляд, наиболее емкое и адекватное определение мотива дано Н. Н. Обозовым, рассматривающим мотив как *побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности*; *причину, лежащую в основе выбора действий и поступков*[1].

Функции мотива. Основные *психологические функции* мотива заключаются в следующем.

Во-первых, мотив осуществляет реальное *побуждение к деятельности*, т.е. запускает, включает ее, обеспечивает энергетически. Но «побуждать» совсем не обязательно означает «побудить» реально, привести к наличию деятельности. Побуждений и устремлений в личности больше, чем выраженных деятельных реализаций, поэтому целесообразно разделять две стадии общей функции побуждения:

1) наличие потенциальной избирательной устремленности, не обязательно приводящей к оформленной деятельности, но имеющей свое психологическое выражение;

2) реализованное побуждение, в соответствии с которым называют обычно выбранную и начавшуюся конкретную деятельность.

Вторая функция мотива состоит в придании *направленности производимой деятельности*. Недостаточно лишь запустить деятельность и постоянно «подпитывать», ее необходимо вести, реализовывать. Это функция управления активными процессами, приведения их к запланированному результату. Деятельность направлена на свой предмет, которым, согласно А. Н. Леонтьеву, и выступает мотив.

Третьей функцией мотива является *смыслообразование*, благодаря которому понятие мотива выходит на субъективный, личностный уровень. Субъективный смысл рождается в деятельности, в отношениях мотива и цели. Смысл — это ответ на вопрос: зачем, для чего нужен личности предмет ее

[1] См.: *Обозов, Н. Н.* Словарь практического психолога. — СПб., 1998. — С. 101.

потребности и деятельности? В развитой личности такой вопрос может оказаться решающим, поэтому смыслообразующая функция мотива становится психологически главной. Человека называют существом, ориентированным на смысл: если нет убедительного личностного смысла, мотив как побудитель просто не сработает, и деятельности не будет как таковой, хотя нереализованный мотив останется.

Характеристики мотива. В психологической литературе выделяют следующие характеристики мотива:

а) *динамические* (или энергетические), такие как сила и устойчивость мотива. *Сила* мотива определяется интенсивностью мотивационного возбуждения, обусловливающего такие психологические факторы, как знание результатов деятельности, определенную свободу творчества. Сила мотива во многом определяется сопровождающей его эмоцией, из-за чего мотив может приобретать аффективный характер. *Устойчивость* мотива является проявлением инертности потребности и ригидности установок, мировоззрения, ценностей человека, его склонностей, интересов и относится в большей мере к мотивационным установкам, интересам, привычкам;

б) *содержательные*, такие как полнота осознания структуры мотива; уверенность в правильности выбора, принятого решения; направленность мотива (личностная, индивидуальная или общественная, коллективная); ориентированность на внешние или внутренние факторы при объяснении своего поведения; на удовлетворение каких потребностей (биологических или социальных) они направлены; с какой деятельностью (игровой, учебной, трудовой, спортивной) связаны.

Виды мотивов. В психологии выделяют следующие *группы* мотивов:

1) *ситуационные мотивы*, обусловленные конкретной обстановкой, в которой находится человек;

2) *мотивы целей*, связанные с деятельностью личности, которые выражают предмет потребностей и, как следствие, направленность устремлений личности;

3) *мотивы выбора средств и способов достижения цели*, зависящие от степени подготовленности, видения других путей действовать успешно, реализуя поставленные цели в данных условиях.

По степени *общественной значимости* различают мотивы: а) *широкого социального плана*, относящиеся к обще-

ству в целом (идеологические, этнические, профессиональные, религиозные и др.); б) *группового плана*, связанные с жизнью личности в коллективе, членом которого она является (мотивы одобрения, аффилиационные и т.д.); в) *индивидуально-личностного характера*.

В соответствии с *видом активности*, проявляемой человеком, классифицируют мотивы общения, игры, учения, профессиональной, спортивной и общественной деятельности и т.д.

По *ведущему мотиватору* проводится дифференциация мотивов на *многозначные*, в которых наличествует сразу несколько мотиваторов, имеющих для человека противоположные значения (притягивающие и отталкивающие, приятные и неприятные), и *однозначные*.

В зависимости от *структуры мотивов* различают мотивы *первичные* (абстрактные), с наличием только абстрактной цели, и *вторичные* — с наличием конкретной цели.

По критерию *устойчивости мотивов* выделяют: а) *мотивы обобщенной устойчивости* (мотив стремления к успеху, мотив избегания неудачи — неважно, в какой деятельности или ситуации, здесь и успех, и неудача выступают как абстрактные цели, одна со знаком «плюс», другая со знаком «минус»); б) *конкретные устойчивые мотивы*, которым свойственна систематически воспроизводимая активность (например, при профессиональной деятельности: изготовлении деталей, занятиях наукой и т.п.); в) *общие неустойчивые мотивы*, которым свойственна узкая временная перспектива при наличии конкретной (временной) цели.

Возможна классификация мотивов в зависимости от *отношения человека к самой деятельности*. Если мотивы, побуждающие данную деятельность, не связаны с ней, то их называют *внешними* по отношению к этой деятельности. Если же мотивы непосредственно связаны с самой деятельностью, то их называют *внутренними*. В свою очередь, внешние мотивы делятся на *общественные* (альтруистические, мотивы долга и обязанности, например перед родиной, перед своими родными и т.п.) и *личностные* (мотивы оценки, успеха, благополучия, самоутверждения). Внутренние мотивы делятся на *процессуальные* (интерес к процессу деятельности); *результативные* (интерес к результату деятельности, в том числе познавательный) и *мотивы саморазвития* (ради развития каких-либо своих качеств и способностей).

Мотивы бывают также осознанными и неосознанными. Ведущая роль в мотивации поведения принадлежит *осознанным мотивам*, таким как:

- *убеждение* — устойчивые мотивы, побуждающие человека поступать и вести себя в соответствии со своими взглядами, знаниями, принципами;
- *стремление* — чувственное переживание потребности, которое тесно связано с субъективно испытываемыми чувствами, сигнализирующими человеку о достижении цели, вызывая чувства удовлетворения или неудовлетворения. В стремлении присутствует волевой компонент, который помогает преодолевать различные трудности на пути к объекту потребности;
- *идеал* — форма направленности, воплощенная в определенном, конкретном образе, на который человек, имеющий данный идеал, хотел бы походить;
- *интерес* — еще более высокая и осознанная форма направленности на предмет, однако являющаяся только стремлением к его познанию;
- *желание* — более высокая форма направленности, при которой человек осознает то, к чему он стремится, т.е. цель своего стремления;
- *склонность* — стремление к определенной деятельности. Различие между интересом и склонностью — это различие между зрителем и активным участником. На основе интересов и склонностей формируются идеалы;
- *установка* — внутренняя предрасположенность реагировать определенным образом на тот или иной объект действительности или ситуацию, побуждая человека действовать, поступать предвзято, неосмысленно, не критически, либо на основе подражания, либо внушения.

К *неосознанным мотивам* относят *влечение*, характеризуемое отсутствием четко понимаемой, осознанной цели.

Мотивация. Одним из важнейших компонентов деятельности является *мотивация*. Человеку свойственно задаваться вопросами о причинах, которые побудили другого человека поступить определенным образом. Становится очевидно, что наша оценка того или иного поведения всегда включает в себя учет причинного, или мотивационного, фактора. Любая деятельность побуждается не одним мотивом, а несколькими, т.е. деятельность обычно *полимотивированна*. Совокупность всех побуждений к данной деятельности называется *мотивацией деятель-*

ности индивида. Исходя из этого определения, нетрудно заметить, что *мотивация всегда шире мотива*. По мнению Н. Н. Обозова, мотивация — это совокупность мотивов, побуждающих человека к активной деятельности в определенном направлении[1]. Доминирующая в данный момент мотивация оказывает воздействие на содержание психических процессов, в значительной степени определяет эмоционально-оценочные реакции. Мотивация — это совокупность психических процессов, которые придают поведению энергетический импульс и направленность; это те психологические факторы, которые побуждают, направляют, поддерживают и прекращают специфические виды деятельности.

Мотивационную сферу личности главным образом составляют *потребности* («почему?») и *мотивы* («зачем, ради чего?»). Как и любая иная система, мотивационная сфера личности включает в себя определенную совокупность своих компонентов, а также закономерные и устойчивые связи между ними. В качестве основных компонентов мотивационной сферы личности выступают также побуждения, влечения, склонности, интересы, идеалы, намерения, установки, социальные нормы и роли, стереотипы и др.

Мотивация — это процесс, увязывающий воедино личностные и ситуационные параметры на пути регуляции деятельности, направленной на преобразование предметной ситуации для осуществления определенного предметного отношения личности к создавшейся ситуации. В этой связи можно говорить не только о мотивации какой-либо деятельности, но и об *общей мотивации*, характерной для данного человека, имея в виду совокупность стойких мотивов, соответствующих направленности его личности и определяющих виды его основных деятельностей.

7.2. Психология учебной деятельности

Значимость *учебной деятельности* как особого вида деятельности, направленного на освоение индивидом социального опыта, постоянно возрастает. В современных условиях учебная деятельность приобретает черты непрерывности повышенной востребованности на протяжении всей жизни.

[1] См.: *Обозов, Н. Н.* Указ. соч. — С. 101.

Д. Б. Эльконин называет учебную деятельность «второй профессией» каждого человека, справедливо отмечая, что от умения осуществлять ее во многом зависит продвижение человека в избранном деле. В связи с этим важно так строить учебную деятельность, чтобы в процессе ее учащиеся могли овладеть не только уже имеющимся социальным опытом, но и самой деятельностью.

Понятие и отличительные особенности учебной деятельности. Прежде чем раскрыть психолого-педагогическую сущность учебной деятельности, очень важно рассмотреть ее отличие от таких широко используемых понятий в образовательной сфере, как, например, «научение», «обучение», «учение», а также от игровой и трудовой деятельности. *Научение* — это любое устойчивое, целесообразное изменение поведения, способов действий, усвоение новых знаний средствами подражания, экспериментирования и тренировки. *Обучение* представляет собой целенаправленную деятельность и форму организации процесса передачи знаний; социальную систему, направленную на передачу общественно-исторического, социокультурного опыта новым поколениям. Обучение — это всегда процесс активного взаимодействия обучающего и обучающегося. Активность, деятельность субъекта, ориентированная на приобретение знаний, умений и навыков, т.е. *учение*, представляет собой двойной процесс: (а) накопление знаний и (б) овладение способами оперирования этими знаниями, приемами их добывания и применения. В целом понятие «учебная деятельность» шире, чем понятие «учение». В отличие от *игровой деятельности*, которая может быть свободной, творческой, учение осуществляется по программе. Учебная деятельность является либо ведущей, либо основной на протяжении всего образовательного процесса и профессионального становления. Игровая деятельность выполняет роль ведущей лишь в раннем и преддошкольном детстве. Что касается *трудовой деятельности*, то ее результатом является духовное или физическое преобразование действительности, в то время как результат учебной деятельности — знания, умения, навыки, т.е. психические новообразования. Тем самым учебная деятельность предполагает подготовку к будущему труду. Она направлена на самого обучаемого как ее субъекта в плане совершенствования, развития, формирования его личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им

общественного опыта. В отличие от этого, трудовая деятельность характеризуется направленностью на созидание каких-то продуктов, имеющих общественную значимость для людей.

Таким образом, мы приходим к неоднозначной трактовке понятия «учебная деятельность». В широком смысле слова она иногда неправомерно рассматривается как синоним научения, учения и даже обучения; в узком смысле, согласно Д. Б. Эльконину, представляет собой ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте[1]. Однако учебная деятельность, наполненная деятельностным содержанием, смыслом и ответственным отношением субъекта к предмету обучения на всем его протяжении, может рассматриваться шире и распространяться на весь возрастной диапазон студенчества. В этом смысле учебная деятельность, как отмечает И. А. Зимняя, может быть определена как деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку[2]. По мнению Д. Б. Эльконина, это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, побуждаемая мотивами собственного роста и совершенствования. Соответственно учебная деятельность может рассматриваться как специфический вид деятельности, направленной на системное развитие учащихся, ориентированных на получение глубоких знаний и их творческое применение в практической деятельности.

Учебная деятельность возможна лишь на той ступени развития психики человека, когда он способен регулировать свои действия сознательной целью, актуализировать не только познавательные процессы (восприятие, память, мышление), но и волевые качества (управление вниманием, чувствами и т.д.). Указанные моменты составляют психологическую основу готовности к школьному обучению.

Исходным моментом в учебной деятельности является *потребностно-мотивационный аспект*: познавательная

---

[1] См.: *Эльконин, Д. Б.* Избранные психологические труды. — М., 1989. — С. 174.

[2] См.: *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология. — М., 1997. — С. 192.

потребность выступает, с одной стороны, предпосылкой деятельности учения, с другой стороны, — ее результатом; сформированным мотивом. Учебная деятельность при этом рассматривается с точки зрения формирования познавательной мотивации. Процесс учения в условиях его правильной организации может стать условием изменения структуры мотивационно-потребностной сферы личности. Как отмечает В. В. Давыдов[1], в процессе освоения учебной деятельности человек воспроизводит не только знания и умения, но и саму *способность* учиться, возникшую на определенном этапе развития общества. Учение только тогда является собственно деятельностью, когда оно удовлетворяет познавательную потребность.

Исходя из этого, большинство отечественных авторов выделяют следующие основные характеристики учебной деятельности.

1. Учебная деятельность направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач.

2. В процессе такой деятельности происходит освоение общих способов действий и научных понятий. В свою очередь, общие способы действия предваряют решение задач, происходит восхождение от общего к частному.

3. Учебная деятельность приводит к изменениям в самом обучающемся. В нем происходят изменения психических свойств и поведения в зависимости от результатов его собственных действий.

Обобщенные характеристики учебной деятельности. Как и в любой иной деятельности, в учебной деятельности выделяются ее предмет, средства, способы, продукт, результат действия, структура.

Предметом учебной деятельности является усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, в процессе чего развивается сам обучающийся. При этом роль усвоения в интеллектуальном и личностном изменении учащихся носит опосредованный характер. Парадокс учебной

[1] Давыдов Василий Васильевич (1930 —1998) — отечественный психолог, создатель психологической школы, продолжившей традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского и теории деятельности А. Н. Леонтьева и др. Дал логико-психологическое обоснование теории развивающего обучения и определил его основные понятия (развитие рефлексии и воображения, возрастная специфика развития и др.), спроектировал основные педагогические технологии, нашедшие практическую реализацию на базе экспериментальной школы.

деятельности состоит в том, что, усваивая знания, человек ничего в этих знаниях не меняет. Предметом изменений в учебной деятельности является субъект, осуществляющий эту деятельность. Самое главное в учебной деятельности — это поворот на самого себя, оценка собственных изменений, рефлексия, направленная на себя.

Средствами учебной деятельности, с помощью которых она осуществляется, служат: а) интеллектуальные действия, мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, классификация и т.п.); б) знаковые языковые средства, в форме которых усваивается знание; в) фоновые знания, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт, тезаурус обучающегося.

Способы учебной деятельности могут быть разнообразными. Это репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия. Способ учебной деятельности — это ответ на вопрос, как учиться, каким способом получать знания. Наиболее полное и развернутое описание способа представлено теорией поэтапного формирования умственных действий.

Продуктом учебной деятельности является структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях науки и практики. Продуктом также является внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах. Продукт учебной деятельности в качестве его основной органичной части входит в индивидуальный опыт. От его структурной организации, системности, глубины, прочности во многом зависит дальнейшая деятельность человека, в частности, успешность профессиональной деятельности, общения. Главным продуктом учебной деятельности в собственном смысле слова является формирование у учащегося теоретического мышления. Именно от сформированности теоретического мышления, приходящего на смену мышлению эмпирическому, зависит характер всех приобретаемых в ходе дальнейшего обучения знаний.

Результаты учебной деятельности могут проявляться не только на уровне достижений, способностей в различных видах и формах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности, но и в наличии либо отсутствии потребности продолжать учение, интереса и удовлетворенности учебной деятельностью.

Структурные компоненты учебной деятельности. Внешняя структура учебной деятельности включает следующие компоненты: 1) *мотивационный*; 2) *операциональный*, представляющий собой совокупность учебных задач и учебных действий; 3) *операционально-оценочный*, включающий контроль, переходящий в самоконтроль, и оценку, переходящую в самооценку.

Описывая структурную организацию учебной деятельности в общем контексте теории развивающего обучения, И. И. Ильясов отмечает: «...учебные ситуации и задачи характеризуются тем, что здесь учащийся получает задание на усвоение общего способа действия и цель его усвоения, а также образцы и указания для нахождения общих способов решения задач определенного класса. Учебные действия — это действия учащихся по получению и нахождению научных понятий и общих способов действий, а также по их воспроизведению и применению к решению конкретных задач. Действия контроля направлены на сравнение результатов своих учебных действий с заданными образцами. Действия оценки фиксируют окончательное качество усвоения заданных научных знаний и общих способов решения задач»[1].

▶ *Мотивационный компонент учебной деятельности.* Характеризуя его как совокупность мотивов учебной деятельности, необходимо отметить следующие моменты. С одной стороны, деятельность учащегося определяется одновременно несколькими мотивами, именно поэтому говорят о *полимотивированности* учебной деятельности. Иерархия мотивов, или их соотношение, зависит от возраста учащихся, содержания учебного предмета, роли учителя и родителей, а также референтного окружения. С другой стороны, для учебной деятельности наиболее важны *внутренние мотивы интеллектуально-познавательного типа* (осознаваемые, понимаемые, реально действующие), которые осознаются человеком как жажда знаний, необходимость в усвоении этих знаний, как стремление к расширению кругозора, углублению, систематизации знаний.

В структуре учебной деятельности наиболее распространены следующие *мотивационные разновидности*: а) познавательные мотивы (определяют отношение учащихся к со-

[1] См.: *Ильясов, И. И.* Структура процесса учения. — М., 1986. — С. 163.

держанию учения, желание учиться и стать образованным); б) широкие познавательные мотивы (проявляются как интерес к новым занимательным фактам и закономерностям); в) учебно-познавательные мотивы (направлены на усвоение способов добывания знаний); г) мотивы самообразования; д) социальные мотивы (стремление быть полезным обществу); е) позиционные мотивы (стремление занять достойное место в коллективе); ж) мотивы социального сотрудничества (направленность на взаимодействие с партнером).

Кроме видов мотивов учебной деятельности выделяют также три *типа мотивации* учения:

1) *отрицательную мотивацию*, т.е. осознание обучающимся определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если он не будет учиться;

2) *положительную мотивацию*, которая также связана с мотивами, заложенными вне самой учебной деятельности. В этой связи выделяют: а) мотивацию, определяемую *социальными устремлениями* (долг перед родителями, нахождение своего пути в жизни); б) *узколичные мотивы* — дорога к личному благополучию; в) *практическую мотивацию*, т.е. ту пользу, которую можно извлечь из знаний или учебы. Необходимо отметить, что данный вид мотивации находит все большее распространение среди обучающихся разных уровней, от школы до вуза;

3) *мотивацию, заложенную в самом процессе учебной деятельности*, т.е. мотивы познавательного интереса, получения знаний.

При оценке мотивационной сферы необходимо учитывать и то, что далеко не все мотивы осознаются самим человеком (тем более в детстве).

▶ *Операциональный компонент учебной деятельности*. Практически вся учебная деятельность может быть представлена как *система учебных задач*, поставленных в определенных учебных ситуациях и предполагающих определенные *учебные действия* (предметные, контрольные и вспомогательные), которые определяются как *способы решения учебных задач*. К учебным задачам предъявляются определенные *психологические требования*, которые должны соблюдаться учителем, если он хочет быть эффективным. Во-первых, конструироваться должна не одна отдельная задача, а набор задач, т.е. система. Во-вторых, при конструировании системы задач надо стремиться, чтобы она обеспечивала достижение не только ближайших учеб-

ных целей, но и отдаленных. В-третьих, учебные задачи должны обеспечить усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности. В-четвертых, учебная задача должна конструироваться так, чтобы прямым продуктом обучения стали средства деятельности, которые надо усвоить в процессе решения. Такими средствами являются рефлексия, контроль, ориентировка в задаче.

Как известно, учебная деятельность начинается с *постановки учебной задачи*. В формулировке задачи указывается, что необходимо сделать ученикам: научиться чему-то (применять правило, решать задачи и т.п.), усвоить какие-то закономерности, разобраться в каких-то правилах, сформировать определенный навык или умение. Далее развертываются *учебные действия* — элементы деятельности, отвечающие на вопрос, как, каким образом сделать что-то (прочитать, разобрать, выделить, подчеркнуть, найти однокоренные слова, сравнить понятия и т.д.). Определенные виды учебных действий выделяют в зависимости от различных оснований, например с позиции субъекта деятельности (действия целеполагания; действия программирования; действия планирования; исполнительские действия; действия контроля (самоконтроля); действия оценки); по предмету учебной деятельности (преобразующие и исследовательские); по доминирующей включенности психических процессов (мыслительные (логические); перцептивные; мнемические; интеллектуальные); по степени самостоятельности (репродуктивные и продуктивные).

В процессе учебной деятельности перед учеником целесообразно четко ставить учебную задачу и специально отрабатывать учебные действия и операции. Согласно теории развивающего обучения учебная задача решается посредством следующих учебных действий (В. В. Давыдов):

1) принятие или самостоятельная постановка учебной задачи;

2) преобразование условий учебной задачи с целью обнаружения некоторого общего отношения изучаемого предмета;

3) моделирование выделенного отношения;

4) преобразование модели этого отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;

5) построение системы частных задач, решаемых общим способом;

6) контроль за выполнением предыдущих действий;

7) оценка усвоения общего способа как результата решения учебной задачи.

Первое действие, а именно *принятие учебной задачи*, демонстрирует отношение к задаче как к учебной, или конкретно-частной. В случае принятия учебной задачи приступают к анализу текста или реальности, в случае непринятия место содержательного анализа занимают пробы и ошибки. Среди учебных действий особое место отводится *моделированию*. Оно не случайно признается центральным действием в составе учебной деятельности. Именно в ходе построения модели, решения задачи на модели и последующей проверки (соотнесение результата решения, выполненного на модели, с текстом) и формируются те психические новообразования, которые делают ребенка школьником (теоретическое мышление, произвольность и владение средствами).

В целом система учебных действий включает *планирующие*, или *ориентировочные*, *действия*, представляющие учащимся неполную, полную и обобщенную систему указаний или ориентиров, и *исполнительские действия* (уяснения содержания учебного материала, предъявляемого в устной или письменной форме; действия отработки учебного материала путем заучивания и других упражнений; действия самостоятельного построения знаний). В состав *контрольных действий* входят: а) контроль усвоения, уяснения; б) контроль отработки. Контрольные действия являются элементами исполнительских действий.

▶ *Операционально-оценочный компонент учебной деятельности*. В него входят *контроль* (сначала с помощью учителя, а затем *самоконтроль*) за правильностью и полнотой выполнения операций, а также *оценка* (а затем и *самооценка*) того, как выполнена учебная задача, как ученик освоил общий способ действия, чем он уже овладел, чего ему еще не удалось достичь. Показатели сформированности контроля в учебной деятельности включают следующие умения: а) перед началом деятельности спланировать ее и определить субъективные трудности; б) изменять состав действий в соответствии с изменившимися условиями деятельности; в) осознанно чередовать развернутые и сокращенные формы контроля; г) переходить от работы с натуральным объектом к работе с его знаково-символическим изображением; д) самостоятельно составлять системы проверочных заданий.

Высшей стадией развития контрольных действий является *самоконтроль*. Выделяют четыре стадии проявления самоконтроля.

1. Отсутствие самоконтроля: контроль осуществляет учитель.

2. Полный самоконтроль: учащийся контролирует, насколько полно и правильно он воспроизвел материал, но при этом замечает не все свои ошибки.

3. Выборочный самоконтроль: учащийся контролирует только главное. Сделанные ошибки исправляет самостоятельно.

4. Внутренний самоконтроль: контроль осуществляется учащимся на основе каких-то личных примет. Начиная делать ошибку, он тут же исправляет ее.

Самооценка обучающимся своих действий характеризуется уяснением таких ее компонентов, как:

а) осознание учебной задачи (что такое задача? что нужно сделать, чтобы решить любую задачу? что нужно сделать, чтобы решить конкретную задачу?);

б) осознание цели учебной деятельности (чему научился сегодня? каких целей добился на уроке? чему можно было научиться, решая задачи определенного типа?);

в) оценка способов деятельности, специфичных и инвариантных по отношению к различным учебным предметам (уяснение общих способов действий; умение учащегося выделить общее, инвариантное в различных учебных предметах, в выполнении разных заданий; осознанность конкретных операций, необходимых для решения познавательных задач).

Итак, *формирование учебной деятельности* направлено в первую очередь на целостное развитие индивидуальных и личностных свойств учащегося. Таким образом, это прежде всего процесс формирования *субъекта* учебной деятельности; развития *личности* как субъекта учебной деятельности. В процессе развертывания учебной деятельности важнейшим моментом является воздействие одновременно на все сферы личности: интеллектуальную, мотивационную, эмоционально-волевую, предметно-практическую и т.д., которые в развитом виде характеризуют целостность, гармоничность индивидуальности, свободу и разносторонность человека. От их развития зависит его социальная активность.

7.3. Психолого-педагогические особенности профессиональной деятельности

Психология профессиональной деятельности — это научная дисциплина, изучающая психологические закономерности взаимодействия субъекта труда, средств (орудий), содержания (процесса), условий и организации деятельности, особенностей формирования личности профессионала и взаимной адаптации человека и орудий труда. Профессиональная деятельность и ее структурные компоненты являются объектом изучения целого комплекса дисциплин: психологии труда и управления, инженерной и организационной психологии; эргономики; дифференциальной, социальной, когнитивной и других разделов психологии; профессиональной педагогики; гигиены и физиологии труда; системотехники, кибернетики и т.д.

В психологии различают трудовую и профессиональную деятельность. *Трудовая деятельность* формируется и активно реализуется у человека до начала его профессионализации, поскольку реально существуют базовые потребности и качества, обеспечивающие ее реализацию: потребность в труде, трудолюбие, трудоспособность, общетрудовые умения. *Профессиональная деятельность* предполагает обязательную связь с конкретной профессией; ее реализация требует специальной подготовки, развития специальных, профессиональных способностей и мотивов, формирования специальных знаний и умений, других профессионально важных качеств личности. Профессиональная деятельность реализуется на основе *субъект-субъектных* и *субъект-объектных* отношений. К первому типу профессиональной деятельности относится труд учителя, социального работника, врача, психолога, юриста; ко второму типу — труд водителя, оператора, строителя, металлурга и т.п.

В рамках общепсихологических подходов к изучению *структурных элементов профессиональной деятельности* обычно подлежат анализу такие ее компоненты, как цель, мотив, действия, операции, условия деятельности, планирование и проверка результатов, принятие решения и др. Рассмотрим кратко наиболее значимые из указанных компонентов.

Мотив и мотивация профессиональной деятельности. Традиционно в психологии различают внешние и внутренние причины, побуждающие человека к профессиональной деятельности. К внешним причинам относятся стимулы, к внутренним — мотивы. В основе детерминации профессиональной деятельности человека лежат не единичные мотивы и стимулы, а их система, которая развивается в процессе его профессионализации. В качестве *внешних мотивационных факторов* обычно выступают размер оплаты труда, престижность профессии, близость места работы от дома, простота и легкость работы. Нетрудно заметить, что названные факторы позволяют удовлетворять потребности человека, которые не связаны с содержанием деятельности, и решать задачи, выходящие за ее рамки. Например, близость места работы устраивает молодую мать, так как она может следить за сыном, пошедшим в первый класс. Наряду с функцией побуждения, профессиональные мотивы выполняют в деятельности и функцию регуляции. Содержание мотивов и их интенсивность влияют на качество и производительность профессиональной деятельности, длительность, тщательность и интенсивность ее выполнения. Так, при высоком уровне мотивации человек не замечает усталости, готов работать много и долго, и, наоборот, при низком уровне мотивации он легко отказывается от выполнения деятельности. Среди *внутренних мотиваторов* профессиональной деятельности обычно выделяют увлеченность трудом, самосовершенствование, творчество, а также мотивы ответственности, признания, возможности карьерного и профессионального роста, т.е. именно те факторы, которые обеспечивают удовлетворение потребностей в самореализации и самоактуализации личности.

В психологии профессиональной деятельности наибольшую актуальность представляют такие группы мотивов, как мотивы выбора способа самореализации; выбора профессии; мотивы профессиональной деятельности. На начальных этапах жизненного пути человек осуществляет выбор того или иного способа самореализации, например, принимает решение трудиться или избрать другой способ жизнедеятельности. Мотивы трудовой и профессиональной деятельности различаются между собой. Первая группа мотивов определяет отношение человека к труду как одной из форм жизнедеятельности, которая требует

от него делать не только желаемое, но и необходимое; тратить физические и духовные силы; принимать социально приемлемый ритм жизни, включаться в определенные отношения. Вторая группа мотивов больше сопряжена с профессиональным образованием, способностями, интересами, идеалами, убеждениями. Проблема выбора профессии возникает после рассмотрения, анализа профессионализации как возможности и условия личностной самореализации. В качестве внутренних причин, побуждающих человека делать соответствующий выбор (*мотивы выбора способа самореализации*), рассматриваются интересы, профессиональная направленность, желание продолжить династию, осознание своего призвания. Эти психологические образования и выступают в качестве *мотивов выбора профессии*. В свою очередь, *мотивы профессиональной деятельности* в большей степени связаны с содержанием деятельности, свойствами ее предмета, особенностями ее социальных и материальных условий. Выделенные мотивы только на начальных этапах профессионализации выступают в качестве базовых причин. Затем в зависимости от содержания и условий профессиональной деятельности изменяются и само их содержание, и интенсивность мотивации, и результативность в целом.

Цель профессиональной деятельности. В толковом словаре Вебстера (Webster's Revised Unabridged Dictionary) цель определяется как «указание направления, по которому надо следовать; то, что нужно осуществить, чего нужно достичь; результат, на получение которого сосредоточены усилия и честолюбие». В отечественной психологии цель деятельности определяется и как опережающее отражение будущего результата деятельности (*цель — уровень достижений*), и как финальный результат; то, что должен получить человек в итоге деятельности (*цель-результат*). Так, целью педагогической деятельности может быть подготовка школьника к реальной жизни — это цель-результат. Но можно стремиться подготовить, например, «хорошо» или «очень хорошо» — в данном случае речь идет об уровне достижений, к которому стремится учитель. В профессиональной деятельности цель выполняет несколько основных функций. Во-первых, она задает содержание и форму того, что необходимо получить, т.е. конечный результат деятельности; во-вторых, обеспечивает жесткую регуляцию деятельности в плане удержания ее в тех пределах, которые

необходимы для достижения результата. Кроме того, цель определяет взаимодействие и других компонентов психологической структуры деятельности.

При рассмотрении цели профессиональной деятельности особый интерес представляет *взаимодействие мотива и цели*. В процессе деятельностной регуляции они могут проявляться в различных соотношениях. Как известно, мотив отражает реальные желания человека и поэтому стремится ориентировать деятельность в соответствии с принципом «хочу», тогда как цель организует деятельность в соответствии с принципом «надо». Поэтому *полное совпадение мотива и цели* означает, во-первых, наличие профессионально-личностного смысла; во-вторых, то, что результат профессиональной деятельности полностью удовлетворяет потребности человека; в-третьих, то, что человеку нравится трудиться в рамках данной профессиональной деятельности. В реальности такая ситуация встречается достаточно редко, поскольку реальные запросы человека всегда шире любой деятельности. Противоположная ситуация — *полное несовпадение мотива и цели* — свидетельствует о том, что человеку абсолютно не нравится его профессия, профессиональная деятельность, включая и основной результат, но он вынужден его достигать, чтобы решать задачи, выходящие за рамки деятельности. Такое соотношение мотива и цели также редко встречается на практике, поскольку человек не может жить в подобном противоречии: он либо отказывается от деятельности, либо трудится заранее фиксированный промежуток времени, либо начинает искать в деятельности свойства, которые могут удовлетворять его потребности. Поэтому самым типичным случаем является *частичное совпадение мотива и цели*.

Учитывая рассмотренные соотношения, Б. Ф. Ломов делает вывод, что не мотив и цель в отдельности, а некоторый вектор «*мотив-цель*» определяет направление, интенсивность, динамику профессиональной деятельности человека. Мотив и цель образуют своего рода *вектор деятельности*, определяющий ее направление, а также величину усилий, развиваемых субъектом при ее выполнении[1].

Планирование профессиональной деятельности. Ведущим этапом любой профессиональной деятельности яв-

[1] См.: *Ломов, Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984. — С. 251.

ляется ее *планирование*, т.е. формирование рационального плана деятельности. *Рациональным* следует считать такой план, который с наименьшими затратами, в максимально короткий срок, максимально удобным способом позволяет субъекту достичь цель профессиональной деятельности. Планирование дифференцируется по следующим критериям. По *широте охвата* планирование может быть текущим или перспективным, регулировать содержание всей деятельности или отдельные ее этапы и т.д. По *глубине проникновения в содержание* профессиональной деятельности выделяют планирование: а) исполнительной части; б) познавательных и исполнительных процессов; в) познавательных, исполнительных и контрольных действий. По своей *структурной организации* план, или представление о программе деятельности, должен давать ответы на вопросы: что делать, как делать и когда делать, чтобы достичь поставленной цели. План может существовать в различной *форме*:

- вербальной, в виде описания последовательности действий;
- наглядной, в виде рисунка, схемы, «дерева решений»;
- образной, в виде представления об алгоритме деятельности.

В процессе выполнения деятельности при использовании наглядной и вербальной формы плана человек вынужден постоянно обращаться к его описанию и сверять правильность выполнения своих действий. Но можно работать и без плана. Такая форма выполнения деятельности называется «*работой по ориентирам*», она характерна для начинающего специалиста, имеющего недостаточную профессиональную подготовку, а также для опытного работника при возникновении сложных производственных ситуаций, например аварий.

Следует различать *нормативный* и *индивидуальный* планы профессиональной деятельности. Нормативный план фиксируется в рамках трудового поста, отражает особенности трудового и технологического процесса и доводится до работника в виде технологической карты или иного описания. Индивидуальный план является результатом индивидуального планирования работника. Он строится с учетом индивидуальных особенностей работника, но в то же время не должен противоречить содержанию профессиональной деятельности.

Контроль и самоконтроль в профессиональной деятельности. Общеизвестно, что достижение цели немыслимо без эффективного контроля (самоконтроля) за процессом и результатом деятельности, в ходе которого фиксируются любые отклонения от цели. В ходе контроля субъект фиксирует и квалифицирует рассогласования между целью и результатом. В состав структуры контроля входят следующие компоненты: 1) эталон, с которым сопоставляются результаты деятельности; 2) информация о состоянии контролируемого процесса или явления; 3) операция сравнения первого и второго; 4) квалификация качественных и количественных рассогласований; 5) принятие решения о наличии или отсутствии рассогласования.

В профессиональной деятельности контроль осуществляется в двух формах: самоконтроля и внешнего контроля. Необходимость существования *внешнего контроля* вызвана реально встречающимся несовпадением между целями профессиональной деятельности и целями самого субъекта труда. Причин рассогласования может быть несколько, например недостаточный уровень профессионализма работника, который не может достигнуть заданного результата; отсутствие у работника четкого представления о конечном результате профессиональной деятельности; нежелание работника достигать заданного уровня результата; отсутствие или несформированность у человека механизма *самоконтроля*. В обеспечении эффективности профессиональной деятельности самоконтролю отводится важная роль: его отсутствие приводит к резкому снижению эффективности деятельности как по параметрам качества, так и по производительности. В соответствии с этим выделяется два вида самоконтроля: по параметру качества и по параметру производительности деятельности.

Взаимодействие психологических компонентов профессиональной деятельности. Рассмотренные выше компоненты профессиональной деятельности функционируют не изолированно, а в режиме тесного взаимодействия в процессе принятия решения, учете конкретных ситуаций и условий деятельности, составляющих *информационную основу деятельности*, а также исполнительской части деятельности. Например, на уровне мотивации это взаимодействие может проявляться и в форме «борьбы мотивов» при принятии решений, и в доминировании тех или иных мотивов в каждый промежуток времени.

Процесс целеобразования во многом определяется уровнем мотивации и результатами информационного анализа. В отдельных видах деятельности выбор цели существенно зависит от оценки содержания объективных условий, результативности деятельности и возможностей человека. Например, низкий или высокий результат в ряде случаев может приводить к корректировке или полному изменению цели, а процесс планирования в зависимости от мотивации может быть более или менее напряженным. Знание же объективной ситуации позволяет максимально приспособить деятельность к требованиям внешних условий. Равным образом и знание субъективных возможностей человека влияет на выбор его эффективного индивидуального способа деятельности.

Психологические характеристики субъекта профессиональной деятельности. Среди наиболее распространенных характеристик субъекта труда чаще всего встречаются такие оценочные понятия, как «профессионализм», «профессионал», «компетентность», «квалификация».

▶ Понятие «*профессионализм*» трактуется двояко. С одной стороны, профессионализм может быть охарактеризован как совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения труда; это так называемый *нормативный профессионализм*. С другой стороны, данное понятие означает, что человек обладает необходимым нормативным набором психических качеств, и тогда профессионализм становится внутренней характеристикой личности. Такое понимание характеризует *реальный профессионализм* конкретного человека.

Профессионализм человека — это не только достижение им высоких профессиональных результатов, не только производительность труда, но непременно и наличие психологических компонентов внутреннего отношения человека к труду, состояния его психических качеств. Поэтому при анализе профессионализма обычно выделяют две стороны:

1) *состояние мотивационной сферы профессиональной деятельности человека* (какие мотивы побуждают человека, какой смысл имеет в его жизни профессиональная деятельность, какие цели он лично стремится достичь, насколько он удовлетворен трудом и т.д.);

2) *состояние операциональной сферы профессиональной деятельности человека* (как, какими приемами он достигает поставленные цели, какие технологии использует, какие

средства — знания, мыслительные операции, способности — применяет).

Ключевыми проявлениями профессионализма на уровне мотивационной сферы являются увлеченность смыслом профессии, стремление развивать себя как профессионала, использование любого шанса для профессионального роста и творческой самореализации, отсутствие деформаций и кризисов, перегрузок, стрессов, срывов и конфликтов.

Ключевым моментом в операциональной сфере для высоких уровней профессионализма является «технологическое» обеспечение духовного наполнения профессии:

- осознание в полном объеме черт и признаков профессионала, развитое профессиональное сознание, целостное видение облика успешного профессионала (выполнение профессиональной деятельности на уровне высоких образцов и стандартов, овладение мастерством, высокая производительность труда, надежность и устойчивость высоких результатов);
- внесение человеком своего творческого вклада в профессию, обогащение ее опыта, преобразование и оздоровление окружающей профессиональной среды;
- привлечение интереса общества к результатам своего труда (общество может и не знать своих потребностей в результатах данного профессионального труда, этот интерес необходимо формировать).

Таким образом, профессионал — это субъект профессиональной деятельности, обладающий высокими показателями профессионализма личности и деятельности, имеющий высокий профессиональный и социальный статус, динамически развивающуюся систему личностной и деятельностной нормативной регуляции, постоянно нацеленный на саморазвитие и самосовершенствование, личностные и профессиональные достижения, имеющие социально-позитивное значение.

▶ Близко к реальному профессионализму примыкает *компетентность* (от лат. competens — надлежащий, способный). С точки зрения деятельностного подхода компетентность может быть описана как система знаний, умений, навыков и способов выполнения деятельности на высоком уровне квалификации в соответствии с конкретными условиями, в интересах удовлетворения определенных потребностей. Различают разные виды профессиональной компетентности:

- *специальную* — владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;
- *социальную* — владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;
- *личностную* — владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;
- *индивидуальную* — владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненапряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом.

Названные виды компетентности означают, по сути, зрелость человека в профессиональной деятельности, профессиональном общении, становлении личности профессионала, его индивидуальности.

Подобно профессионализму понятие «квалификация» также используется в *нормативном* смысле и в смысле *характеристики* конкретного человека. В первом случае квалификация означает требования профессиональной деятельности к работнику в качественном и количественном выражении; во втором случае — соответствие имеющихся знаний, навыков, умений той или иной квалификационной категории.

Уровни профессионализма. В отечественной психологии выделяют следующие уровни профессионализма:

- *допрофессионализм* — человек не владеет нормами и правилами профессии, не достигает в труде творческих и высоких результатов;
- *профессионализм* — человек последовательно овладевает качествами профессионала, т.е. усваивает нормы профессии, достигает достаточно высоких результатов в профессиональной деятельности, начинает осознавать себя в профессии, самоутверждаться в ней, развивать себя средствами профессии;

• *суперпрофессионализм* — человек выходит за пределы своей профессии и творчески обогащает ее своим личным вкладом;

• *непрофессионализм*, или *псевдопрофессионализм*, — человек внешне осуществляет активную трудовую деятельность, но в профессиональном становлении его имеются деформации, проявляющиеся, в частности, в том, что он выполняет неэффективную, не соответствующую нормам деятельность;

• *послепрофессионализм* — этого уровня профессиональной деятельности достигают люди, дожившие до пенсионного возраста. На данном уровне человек может быть просто «профессионалом в прошлом», а может выступать как консультант, наставник, который делится своим профессиональным опытом с молодыми коллегами.

Психолого-педагогические особенности профессионального становления. Проблема профессионализации носит комплексный характер и реализуется в рамках трудового обучения, профессиональной ориентации, «готовности к труду», адаптации личности к профессиональным требованиям, системогенеза профессиональной деятельности, изучения процесса профессионализации. Центральное место в концепции профессионального становления занимает представление о четырех стадиях профессионализации.

Первая стадия: возникновение и формирование профессиональных намерений под влиянием общего развития и первоначальной ориентировки в различных сферах труда. В качестве критерия данного этапа выступает социально и психологически обоснованный выбор профессии.

Вторая стадия: собственно профессиональное обучение, т.е. этап целенаправленной подготовки к избранной профессиональной деятельности. Психологический критерий данной стадии — профессиональное самоопределение.

Третья стадия: процесс вхождения в профессию, характеризующийся активным овладением профессией и нахождением своего особого места в системе производственного коллектива. Критерий этой стадии — достаточно высокие производственные показатели деятельности, определенный уровень развития профессионально значимых качеств и психологический комфорт.

Четвертая стадия: полная реализация личности в самостоятельном профессиональном труде. Уровень реализации характеризуется как степенью овладения операциональной

стороной профессиональной деятельности, так и уровнем сформулированности отношения к делу, а также мерой творчества, мастерства.

В целом *профессиональное становление личности* представляет собой сложное полисистемное образование, которое регулируется на основе социальных и индивидуальных критериев. Оно тесно связано с реальной жизнедеятельностью человека, осуществляется на основе его целенаправленной активности, включая профессиональное обучение и научение, профессиональное развитие и саморазвитие, профессиональное воспитание и самовоспитание.

В психологии выделяют разные способы взаимодействия человека и профессии. Так, В. Д. Шадриков считает, что процесс принятия профессии и профессионализации в целом осуществляется на основе проецирования структуры мотивов личности на содержание и условия профессиональной деятельности[1]. В конечном счете принятие профессии разворачивается в некоторую форму социально-профессиональной активности субъекта труда, которая в психологии носит называние *профессионального самоопределения*. Как известно, оно может осуществляться в течение всей профессиональной жизни индивида.

Следует отметить, что процесс профессионального становления личности протекает на фоне гетерохронности развития психофизиологических функций и кризисов профессионального становления. В зависимости от стадии профессионального становления можно выделить кризисы поиска и выбора профессии, кризисы профессионального обучения и кризисы самостоятельной профессиональной деятельности, осознания новой ситуации социально-профессионального развития (у студентов I-II курсов) и столкновения с реальными профессиональными задачами (у студентов IV курса).

В условиях модернизации образования большое внимание в профессиональном становлении специалиста отводится формированию системного мышления, аналитических способностей, готовности к новому, гибкости в принятии решений, организаторских способностей, умении «управлять» временем и работать в команде, коммуникативности и ориентации на систематическое развитие.

---

[1] См.: *Шадриков, В. Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. — М., 2007. — С. 31—32.

7.4. Межличностные и межгрупповые отношения и взаимодействия

Межличностные отношения являются составной частью социальных отношений и общения и рассматриваются в контексте реального непосредственного или опосредованного взаимодействия людей, имеющих обратную связь друг с другом. Характеризуя межличностные отношения, очень важно определить их отличия от общественных, или социальных, отношений и общения. Природа межличностных отношений может быть правильно понята, если их не ставить в один ряд с общественными отношениями, а увидеть в них особый «ряд» отношений, возникающий *внутри* каждого вида общественных отношений. Схематически это можно представить как сечение особой плоскостью системы общественных отношений: то, что обнаруживается в этом «сечении» экономических, социальных, политических и иных разновидностей общественных отношений, и есть межличностные отношения. При таком понимании становится ясно, почему межличностные отношения как бы опосредуют воздействие на личность более широкого социального целого — общественных отношений.

Важнейшая специфическая черта межличностных отношений — их *эмоциональная основа*, поэтому межличностные отношения можно рассматривать как фактор психологического «климата» группы. Эмоциональная основа межличностных отношений означает, что они возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу (аффекты, настроения и т.д.). Обычно межличностные отношения рассматриваются в контексте чувств, дифференцируемых на две группы:

1) *конъюнктивные чувства* — сюда относятся разного рода сближающие людей, объединяющие их чувства. В каждом случае такого отношения другая сторона выступает как желаемый объект, по отношению к которому демонстрируется готовность к сотрудничеству, совместным действиям и т.п.;

2) *дизъюнктивные чувства* — сюда относятся разъединяющие людей чувства, когда другая сторона выступает как неприемлемая, может быть, даже как фрустирующий объект, по отношению к которому не возникает желания к сотрудничеству, и т.д.

Что касается вопроса о взаимосвязи межличностных отношений и общения, то следует отметить наличие тенден-

ции к их отождествлению, однако с этим вряд ли можно согласиться. *Общение*, в том числе в системе межличностных отношений, вынуждено совместной жизнедеятельностью людей, поэтому оно необходимо осуществляется при самых разнообразных межличностных отношениях, т.е. дано и в случае положительного, и в случае отрицательного отношения одного человека к другому. Тип межличностных отношений не безразличен к тому, как будет построено общение, но оно существует в специфических формах, даже когда отношения крайне обострены. Таким образом, общение следует рассматривать как *процесс реализации межличностных отношений*, т.е. определяемый доминированием либо конъюнктивных, либо дизъюнктивных чувств и составляющими компонентами психологического климата.

Динамика развития межличностных отношений включает несколько этапов: знакомство, приятельские, товарищеские и дружеские отношения. Ослабление межличностных отношений имеет противоположную динамику.

Виды межличностных отношений. Вся гамма межличностных отношений классифицируется по различным основаниям. Так, например, среди межличностных отношений выделяют отношения знакомства, приятельские, товарищеские, дружеские и отношения, переходящие в интимно-личностные, любовные, супружеские, родственные[1]. Такого рода отношения классифицируются по их глубине, избирательности в выборе партнера и функциям. Главным критерием отношений является глубина вовлеченности в них личности. Наибольшее включение личности происходит в дружеских и супружеских отношениях. Межличностные отношения можно различать по дистанции между партнерами во время общения, продолжительности и частоте контактов, применению ролевых клише в актах общения и т.д. Общая закономерность состоит в том, что по мере углубления отношений сокращается дистанция общения, увеличивается частота контактов, устраняются ролевые клише.

Независимо от размера группы межличностные отношения членов группы могут быть трех типов: 1) положительные; 2) отрицательные; 3) неодинаковые (когда один относится к другому положительно, а тот к нему, напротив, отрицательно). Различные сочетания этих типов отношений порождают разные варианты системы взаимо-

[1] См.: *Обозов, Н. Н.* Психология человека. — СПб., 2002. — С. 137.

отношений в группе. Первый вариант — *гармонические взаимоотношения*: или только положительные, или только отрицательные. В идеальном случае, например в небольшой группе, включающей трех друзей, между составляющими группу людьми могут существовать лишь положительные взаимоотношения. Во всех других случаях между двумя парами имеются положительные или отрицательные взаимоотношения, а между членами третьей пары — противоположные им по знаку. Второй вариант — *противоречивые межличностные отношения*. Эти взаимоотношения обязательно включают такие случаи, когда в какой-либо одной паре внутри группы-триады один из ее членов относится к другому положительно, а тот к нему, напротив, отрицательно. *Совместимыми противоречивыми* называются такие отношения, когда в группе-триаде можно выделить хотя бы одну пару людей, имеющих между собой хорошие личные взаимоотношения. *Несовместимыми противоречивыми* называются отношения, система которых характеризуется тем, что в ней нет ни одной пары с положительными личными взаимоотношениями. Наконец, *совместимыми триадными* можно назвать такие взаимоотношения, при которых сохраняются единство и благоприятные личные взаимоотношения и тем самым нейтрализуется отрицательное влияние на сплоченность группы со стороны отдельных лиц.

Взаимоотношения в группах могут быть конфликтными, частично-конфликтными и полноконфликтными[1]. Среди внутригрупповых конфликтов различают также *конфликт безысходности* и *конфликт неопределенности*. В первом случае конфликт характеризуется тем, что для вовлеченных в него индивидов нет удовлетворительного выхода, если они хотят сохранить положительные отношения: на самом деле их взаимоотношения являются противоположными и несовместимыми. При этом острее всего данный конфликт переживается тем членом группы, который испытывает большее положительное отношение к партнеру. Вторая разновидность конфликта возникает при неопределенном положительном или отрицательном отношении одного из партнеров к другому. В силу этого взаимоотношения людей, вовлеченных в данную психологическую ситуацию, длительное время могут сохраняться неопределенными.

[1] См.: *Немов, Р. С.* Психология. — М., 1990. — С. 124.

Особенности межличностных отношений могут определяться многообразием факторов. Так, согласно *интерперсональной* (*межличностной*) *теории отношений* каждый человек строит свои отношения с другими людьми, используя типичные для него модели межличностной ориентации. В основе подобных моделей лежат три фундаментальные интерперсональные потребности: 1) *включенность* — характеризуется стремлением устанавливать и сохранять благоприятные отношения с другими людьми; 2) *контроль* — диапазон ее функционирования варьирует от желания доминировать, влиять на других до желания быть контролируемым; 3) *любовь* — характеризуется желанием нравиться и быть любимым и отражается в теплых эмоциональных связях, возникающих между людьми. Кроме того, развитие межличностных отношений во многом обусловливается и такими особенностями, как пол, возраст, национальность, групповой статус, свойства темперамента, состояние здоровья, профессия, опыт общения с людьми и многие личностные особенности. В частности, своеобразие межличностных отношений между полами проявляется в том, что для представителей мужского пола в большей степени свойственны активность, легкость в установлении контактов, широта общения, демонстрация чувства товарищества и поддержки, достижений и притязаний, сочетаемых с эмоциональной сдержанностью, а для лиц женского пола — сдержанность в установлении контактов и участии в коллективных играх, тяготение к узкому кругу общения и др. С возрастом люди постепенно утрачивают в межличностных отношениях свойственную юности открытость, при этом роль и масштаб межличностных отношений в среднем и пожилом возрасте повышаются. Этнические нормы обусловливают общительность, рамки поведения, правила формирования межличностных отношений. В разных национальных общностях межперсональные связи строятся с учетом положения человека в обществе, половозрастных статусов, принадлежности к социальным слоям и религиозным группам и др. Внешние физические недостатки и временные заболевания, как правило, негативно сказываются на общительности и, в конечном итоге, затрудняют формирование межличностных отношений. Социометрическая система межличностных отношений, основанная на критериях симпатии и антипатии, дифференцирует членов группы на «звезд», «предпочитаемых» и «отверженных», отражая тем самым психологическую структуру межличностных отношений.

Таким образом, на характер межличностных отношений существенное влияние оказывают многие индивидные, индивидуальные и личностные особенности, проявляемые в форме эмоциональной привлекательности, характере, способностей, уровне самооценки, притязаний, общительности и др. Следует отметить и такой момент: в ходе выполнения функциональных обязанностей не только закрепляются деловые контакты, но зарождаются и развиваются межличностные отношения, которые в дальнейшем приобретают более многосторонний характер.

При исследовании дружеских отношений интересные результаты получены И. С. Коном[1]. Дружеские отношения всегда имеют *общее предметное содержание* — общность интересов, целей деятельности, во имя которой друзья объединяются. Дружба предполагает взаимную привязанность, доверительность. Она бывает *утилитарной* (инструментально-деловой) и эмоционально-экспрессивной. Дружеские отношения проявляются в межличностной симпатии, взаимной потребности в общении. Такие отношения могут развиваться как в условиях официальной обстановки, так и неофициальной[2].

Динамичность межличностных отношений и механизм их развития. Наиболее полно динамичность межличностных отношений изучена в зависимости от уровня группового развития[3] и психологического климата. А. В. Петровским[4] предложена следующая классификация групп по уровню их развития: 1) диффузная группа; 2) ассоциация; 3) коллектив; 4) корпорация[5]. На уровне *диффузной группы*

---

[1] Кон Игорь Семенович (р. 1928) — российский социолог и философ, академик Российской академии образования (1989); основатель и первый президент Исследовательского комитета по истории социологии Всемирной социологической ассоциации. Автор трудов по этике, социальной и возрастной психологии, теории личности, антропологии и социологии детства и юности, сексологии.

[2] См.: *Кон, И. С.* Социология личности. — М., 1967. — С. 95.

[3] Стадии развития группы в свое время были описаны педагогом Анатолием Николаевичем Лутошкиным, который придумал для них запоминающиеся романтичные названия: «Песчаная россыпь», «Мягкая глина», «Мерцающий маяк», «Алый парус», «Горящий факел».

[4] Петровский Артур Владимирович (1924—2006) — российский психолог, автор социально-психологической теории коллектива. Разработал теоретические проблемы психологии личности и ее развития.

[5] Подробнее см.: *Петровский, А. В.* Психологическая теория коллектива. — М., 1979.

межличностные отношения подобны «песчаной россыпи». В ней каждый человек как песчинка: и вроде все вместе, и в то же время каждый отдельно; нет того, что сцепляло бы, соединяло людей. Здесь люди или еще мало знают друг друга или просто не решаются, а может быть, и не желают пойти навстречу друг другу. Нет общих интересов, общих дел. Отсутствие твердого авторитетного центра приводит к рыхлости, «рассыпчатости» группы. Группа эта существует формально, не принося радости и удовлетворения всем, кто в нее входит. В группе, находящейся на стадии *ассоциации*, или «мягкой глины», заметны первые усилия по сплочению коллектива, хотя они и робки. Не все получается у организаторов, нет достаточного опыта совместной работы. Скрепляющим элементом здесь пока выступает формальная дисциплина. Отношения в данной группе разные: и доброжелательные, и конфликтные. В группе *кооперации*, или «мерцающем маяке», преобладает желание трудиться сообща, помогать друг другу, бывать вместе. Но желание — это еще не все. Дружба, товарищеская взаимопомощь требуют постоянного горения, а не одиночных, пусть даже частых, вспышек. В группе есть на кого опереться. Она заметно выделяется среди других групп своей индивидуальностью, однако ей бывает трудно до конца собрать свою волю, найти во всем общий язык, проявить настойчивость в преодолении трудностей, не всегда хватает сил у некоторых членов группы подчиниться коллективным требованиям. Недостаточно проявляется инициатива, не так уж часто вносятся предложения по улучшению дел. Активность проявляется «всплесками», да и то не у всех. Высшая стадия группового развития — *коллектив*, или «горящий факел», — характеризуется тем, что основой межличностных отношений здесь выступают тесная дружба, единая воля, отличное взаимопонимание, деловое сотрудничество, ответственность каждого не только за себя, но и за весь коллектив.

Механизмом развития межличностных отношений является *эмпатия* — отклик одной личности на переживания другой. Выделяют три уровня эмпатии:

1) *когнитивная эмпатия*, проявляющаяся в виде понимания психического состояния человека без изменения своего состояния;

2) *эмоциональная эмпатия* не только в виде понимания состояния другого человека, но и сопереживания и сочув-

ствия ему, т.е. эмпатического реагирования; эта форма эмпатии включает два варианта — *сопереживание* и *сочувствие*;

3) *высшая форма эмпатии, включающая когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты.* Она в полной мере выражает межличностную идентификацию, которая является не только мысленной (воспринимаемой и понимаемой), чувственной (сопереживаемой), но и действенной.

Между указанными уровнями эмпатии существуют сложные иерархически организованные взаимосвязи. Различные формы эмпатии и ее интенсивности могут быть присущи как субъекту, так и объекту общения. Высокий уровень эмпатийности обусловливает эмоциональность, отзывчивость и др.

Существенное значение в формировании межличностных отношений имеют конкретные *условия, в которых люди общаются.* Это связано с видами совместной деятельности, в ходе которой устанавливаются межперсональные контакты (учеба, работа, отдых); с ситуацией (обычная или экстремальная); этнической средой; материальными ресурсами и т.д. В городских условиях по сравнению с сельской местностью межличностные контакты более многочисленны, быстро возникают и так же быстро прерываются. Влияние временного фактора различно в зависимости от этнической среды: в восточных культурах развитие межличностных отношений как бы растянуто во времени, в западных — спрессовано, динамично.

Специфика межгрупповых отношений. Проблема межгрупповых отношений — одна из ключевых в социальной психологии, поскольку характер межгруппового взаимодействия оказывает существенное влияние на целый ряд межличностных процессов и явлений. Однако, как отмечает В. С. Агеев, межгрупповое взаимодействие до сих пор рассматривается как некий побочный, второстепенный, а иногда и «досадный» феномен, искажающий «чистоту» внутригрупповой динамики[1]. Такое мнение автора касается лишь случаев влияния межгрупповых отношений на группы-аутсайдеры и «группы неуспеха» в условиях соревновательной деятельности. Как показывает практика, межгрупповая дифференциация зависит от многих причин, которые исследуются не только в рамках социальной пси-

[1] См.: *Агеев, В. С.* Психология межгрупповых отношений. — М., 1983. — С. 126.

хологии, но и в пределах наиболее близких для нее дисциплин: социологии и психологии.

Все межгрупповые отношения в обществе могут быть рассмотрены на макро-, мезо- и микроуровне социальной жизни. На *макроуровне* складываются отношения между большими социальными группами в рамках всего общества или даже между обществами (государствами, странами, этносами, расами, национальностями и т.д.). На *мезоуровне* возникают отношения между первичными группами в рамках определенной общности, например, отношения классов в школе или студенческих групп в вузе. На *микроуровне* отношения существуют между микрогруппами, которые образуются уже в самой первичной группе. Это могут быть диады, триады или более крупные микрогруппы. Даже семья может быть рассмотрена с точки зрения особых межгрупповых отношений микрогрупп: например, мать и сын образуют одну микрогруппу, бабушка с внучкой — другую и т.д.

Основой межгрупповых отношений являются процессы *дифференциации* и *интеграции*, определяющие не только сами эти отношения, но и условия существования социальных групп. Эти две тенденции лежат в основе формирования соответствующих им типов отношений: 1) отношений, обусловленных процессами дифференциации; 2) отношений, обусловленных процессами интеграции. Дифференциация определяется различиями и ведет к обособленности групп. Интеграция содержит в себе то общее, что способствует развитию тенденции к объединению в том или ином аспекте. Эти две тенденции сосуществуют, и их динамка определяет жизнедеятельность социальной группы. Преобладание какой-либо одной тенденции может привести к негативным социально-психологическим результатам. Так, преобладание дифференциации приводит к такой обособленности группы от социальной жизни, которая разрывает социальные связи, блокирует поступление новой информации и в конечном счете останавливает развитие группы, приводя ее к стагнации (застою). С другой стороны, группа, в которой доминируют тенденции интеграции, настолько открыта социальной жизни, что не умеет защищать свои интересы. Такая группа также быстро утрачивает жизнеспособность, поскольку позволяет другим группам чрезмерно влиять на внутригрупповые процессы, в результате чего и теряет собственную социальную устойчивость. Следова-

тельно, баланс интеграции и дифференциации выступает важнейшим условием жизнеспособности и развития социальной группы.

При анализе межгрупповых интегративных отношений обычно исходят из феноменов групповой аффилиации, групповой открытости, межгрупповой референтности.

Групповая аффилиация (от англ. affiliate — присоединять, связывать) означает такие отношения между группами, которые предполагают, что одна из них является составной частью другой. Любой группе свойственно стремление быть составной частью и чувствовать свою принадлежность к более широкой социальной общности. Такое взаимодействие групп разнопорядкового масштаба и объема составляет отношения по вертикали, в отличие от отношения равнопорядковых групп по горизонтали. Следовательно, для анализа малой группы необходимо сначала понять особенности большой социальной группы, частью которой она является, а затем определить существенные различия между данными большими группами и на основании этого давать сравнительную характеристику малым группам, которые входят в их состав.

Групповая открытость проявляется в стремлении группы получить информацию и влияние извне, вследствие чего она подвергается различного рода воздействиям и оценкам со стороны других групп. Уровень групповой открытости можно рассматривать как своеобразный критерий обновления группы и соблюдения баланса процессов дифференциации и интеграции. Открытость группы может быть связана и с привлечением новых членов или даже изменением состава группы. Открытость группы необходима для того, чтобы поддерживать ее существование в постоянно меняющихся социальных условиях и обеспечивать полноценное функционирование и развитие. Все процессы взаимодействия группы с окружающим социумом осуществляются через групповую открытость. Уровень такой открытости определяется благополучием существования группы в социуме: чем выше уровень благополучия, тем более открытой может быть группа. При неблагоприятных условиях открытая группа становится закрытой. Закрытость в данном случае значима с точки зрения сохранения группы как целого и на какое-то время спасает группу, однако если группа закрыта достаточно продолжительный период времени, она постепенно утрачивает свои позитивные адаптационные функции и через

стагнацию перерождается, превращаясь из адаптивного социального явления в дезадаптивное.

Межгрупповая референтность (от лат. referens, род. п. referentis — сообщающий) проявляется в обращении к значимой внешней группе, которая выступает в качестве носителя определенных ценностей и норм, некой эталонной модели. Как особый тип отношений межгрупповая референтность определяется ценностными ориентациями группы, ее социальными установками и ведущими тенденциями развития.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Каковы признаки понятия «деятельность»?
2. Как соотносятся между собой природные и социогенные потребности?
3. Приведите известные вам примеры (из жизни или из произведения искусства) последствий систематического неудовлетворения социальных потребностей (в дружбе, признании, общении, продуктивной содержательной деятельности и т.п.).
4. Чем учебная деятельность в психологическом плане отличается от других видов деятельности?
5. Объясните, какие из перечисленных ниже групп можно считать формальными (официальными), а какие — неформальными (неофициальными): семья; школьный класс; политическая партия; государство; студенческая группа; пассажиры одного вагона; пациенты одного врача; больные одной палаты; люди одинакового возраста; группа друзей; спортивная секция; кружок кройки и шитья; лица одной национальности; военнослужащие одного подразделения; сборная спортивная команда; читатели одной библиотеки; коллектив заводского цеха; рабочая смена в парикмахерской; туристическая группа; посетители одной дискотеки; пенсионеры; однокурсники; аспиранты одного профессора; мафия.
6. Охарактеризуйте деятельностные кризисы личности в зрелом возрасте.

Литература

Основная

1. *Агеев, В. С.* Психология межгрупповых отношений. — М., 1983.
2. *Андреева, Г. М.* Социальная психология. — М., 2003.
3. *Ильин, Е. П.* Мотивация и мотивы. — СПб., 2000.
4. *Тихомиров, О. К.* Психология. — М., 2006.

Дополнительная

1. *Зимняя, И. А.* Учебная деятельность // Педагогическая психология. — М., 2005.

2. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.

3. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма. — М., 1996.

4. Психологические основы профессиональной деятельности / сост. В. А. Бодров. — М., 2007.

5. *Шадриков, В. Д.* Психология деятельности и способности человека. — М., 1996.

Глава 8

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ПСИХИКИ

> Наша эпоха больше всего нуждается в воспитании мышления, способного открывать новое и приходить к новым обобщениям в непрерывно меняющейся ситуации. Эти творческие способности — одно из самых драгоценных свойств человека.
>
> *А. В. Брушлинский*

Познавательная деятельность человека включает различные как в функциональном, так и в содержательным отношении познавательные психические процессы ощущения, восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления и речи. В целом процесс познания окружающего мира осуществляется на двух уровнях: *чувственного познания*, включающего в себя ощущения, восприятия и представления, и *логического познания*, осуществляемого посредством понятий, суждений и умозаключений. Характеристике каждого из познавательных процессов и посвящена данная глава.

8.1. Ощущение и восприятие как первооснова познания мира

Общеизвестно, что человек все многообразие информации о состоянии внешней и внутренней среды организма получает с помощью ощущений и восприятия. Каждый из этих познавательных процессов, несмотря на то что они функционируют одновременно и в единстве, требует отдельного рассмотрения. Следуя устоявшейся в психологии

логике, сначала охарактеризуем особенности ощущений, являющихся первичной формой отражения действительности и подтверждающих известное старинное изречение: «Ничто не бывает в уме, чего раньше не было в ощущении» (*Nihil in intellectu, quod non ante in sensu* — лат.).

Физиологический механизм ощущения. Закономерности ощущений. Действительно, информация о внешнем мире может попадать в головной мозг, т.е. перерабатывающий ее центр, только через сенсорную систему в виде ощущений, являющихся своего рода воротами сознания или (на языке кибернетики) его входным устройством. Ощущения являются исходным источником познания, важным условием формирования психики и ее нормального функционирования. С помощью ощущений мы постоянно получаем информацию и из внешнего мира, и о внутреннем состоянии организма. Отражение действительности начинается с ощущений; их многообразие отображает качественное многообразие окружающего мира. Ощущения человека — это продукт эволюционного развития, они связывают нас с внешним миром и являются основным источником информации о мире и условием психического развития. Указанные характеристики ощущений позволяют сделать обобщающее определение: *ощущение* — это простейший психический процесс, состоящий в отражении отдельных свойств предметов и явлений материального мира, а также внутренних состояний организма при непосредственном воздействии раздражителей на соответствующие рецепторы. Способность к ощущениям имеется у всех живых существ, обладающих нервной системой, осознаваемые же ощущения имеются только у живых существ, имеющих головной мозг и кору головного мозга. С одной стороны, ощущения *объективны*, так как в них всегда отражен внешний раздражитель, с другой стороны, ощущения *субъективны*, поскольку зависят от состояния нервной системы и индивидуальных особенностей человека. Критерием для отделения ложных показаний органов чувств от истинных является действие, практика.

Потребность в постоянном получении ощущений хорошо проявляется в том случае, когда внешние раздражители отсутствуют (сенсорная изоляция). Как показали эксперименты, в этом случае психика перестает нормально функционировать: возникают галлюцинации, нарушается мышление, отмечается патология восприятия своего тела и т.д. Ограничение притока внешних воздействий в виде

сенсорной депривации (частичная сенсорная изоляция) заметно отражается на психике слепых и глухих людей, а также лиц, находящихся длительное время в условиях социальной изоляции.

Физиологическим механизмом ощущения является деятельность специальных нервных аппаратов, называемых *анализаторами*. Эти сложные системы чувствительных нервных образований принимают воздействие определенных раздражителей из внешней и внутренней среды и перерабатывают их в ощущения. В структуре анализаторов выделяют: а) *рецепторы*, или *органы чувств*, преобразующие энергию внешнего воздействия в нервные сигналы; б) *проводящие нервные пути*, по которым эти сигналы передаются в мозг и обратно к рецепторам; в) *корковые проекционные зоны головного мозга*. Каждый рецептор приспособлен к приему только определенного вида воздействий (свет, звук и т.п.), т.е. обладает специфической возбудимостью по отношению к физическим и химическим агентам. Для возникновения ощущения необходима работа всего анализатора как единого целого. Основные характеристики чувствительности анализаторов определяют следующие основные закономерности ощущений.

Пороги чувствительности. Не всякий раздражитель способен вызвать ощущение. Так, слишком слабые раздражители ощущений не вызывают. Способность к распознаванию величины и качества раздражителя называется *чувствительностью*. Уровень чувствительности определяется по характеристике *нижнего порога ощущений*, т.е. минимальной величины раздражителя, вызывающей едва заметное ощущение. *Верхний порог ощущений* — это максимальная величина раздражителя, которую анализатор способен воспринимать адекватно. Интервал между нижним и верхним порогами ощущений представляет собой *диапазон чувствительности*. Наименьшая величина различий между раздражителями, когда разница между ними еще улавливается, называется *дифференциальным порогом*, или *порогом различения* (закон Вебера).

Внутренние механизмы изменения чувствительности. Причины динамики изменения ощущений не сводятся исключительно к изменению действующих раздражителей. Важную роль играют внутренние механизмы изменения чувствительности, такие как адаптация, сенсибилизация и синестезия.

Сенсорная адаптация (от лат. adaptatio — приспособление) — изменение чувствительности органов чувств под влиянием постоянно действующего раздражителя. Выделяют три вида сенсорной адаптации:

1) адаптация как *полное исчезновение ощущения* в процессе продолжительного действия раздражителя. Этот тип адаптации в наибольшей мере характерен для тактильных ощущений. Например, утром человек с трудом поднимает и надевает шубу, а пройдя небольшое расстояние, перестает ощущать ее вес;

2) адаптация как *уменьшение чувствительности* под влиянием действия сильного раздражителя. Эта ситуация имеет место, когда человек выходит из темной комнаты в яркий солнечный день на улицу. Зрительный анализатор достаточно быстро уменьшает свою чувствительность, и человек видит окружающий мир достаточно хорошо;

3) адаптация как *повышение чувствительности* под влиянием действия слабого раздражителя. Подобная ситуация имеет место, когда в яркий солнечный день человек заходит в темное помещение. В первый момент он ничего не видит, но проходит некоторое время, и человек начинает хорошо ориентироваться. Это происходит благодаря тому, что чувствительность зрительного анализатора значительно повышается.

▶ *Сенсибилизация* (от лат. sensibilis — чувствительный) — повышение чувствительности анализатора в результате взаимодействия анализаторов или длительного действия раздражителя. Так, обтирание лица влажным полотенцем приводит к повышению чувствительности зрительного анализатора. А, например, в случае длительного воздействия раздражителя, вызывающего боль, субъективное ощущение боли не исчезает, наоборот, переживание боли становится сильнее: организм как бы «усиливает требование» удалить раздражитель.

▶ *Синестезия* (от греч. synaisthesis — соощущение) — возникновение под влиянием раздражения одного анализатора ощущения, характерного для другого анализатора. Например, у некоторых людей при прослушивании музыки появляются зрительные ощущения (цветомузыка). Это находит отражение в художественной литературе («бархатный голос», «острый вкус», «кричащий цвет» и т.п.).

Классификация ощущений. Во времена Аристотеля говорили лишь о пяти чувствах — зрении, слухе, осязании,

обонянии и вкусе. В XIX в. знания о составе ощущений расширились в результате описания и изучения их новых видов, таких как вестибулярные, вибрационные, «мышечно-суставные» (кинестетические) и т.д. Кроме того, в группе осязательных ощущений были выделены тактильные, температурные, болевые ощущения, в тактильных ощущениях — ощущения прикосновения и давления. Увеличение количества видов ощущений поставило задачу их систематизации. Приведем несколько примеров классификации ощущений в зависимости от различных оснований.

▶ Систематизация ощущений по пространственному или временному признаку. Например, зрение и вестибулярные ощущения относили к «пространственным» чувствам, а слух и обоняние — к «временны м», хотя дифференцировка пространственных и временны х свойств объекта, относится к ощущениям любой модальности.

▶ Классификация ощущений по видам раздражителей, которые их вызывают: механических, физических и химических. Например, зрительные и слуховые ощущения относят к «физическим» ощущениям, так как они вызываются физическими явлениями (электромагнитными колебаниями и звуковыми волнами), а обоняние и вкус — к «химическим».

▶ Классификация ощущений по расположению соответствующих им рецепторов, т.е. в зависимости от месторасположения трех видов *рецептивных полей*. В этой связи выделяют ощущения *интерорецептивные*, *проприорецептивные* и *экстерорецептивные*: в первом случае рецепторы находятся во внутренних органах (например, в стенках желудка), во втором случае — в мышцах, связках и сухожилиях, третье рецептивное поле совпадает с наружной поверхностью организма и полностью открыто для внешних воздействий. Интерорецептивные ощущения сигнализируют о состоянии внутренних процессов организма; они являются наиболее древними и элементарными, но очень полезны как сигналы соматических болезней или просто отклонений от нормального функционирования организма. Проприорецептивные ощущения играют важнейшую роль в регуляции движений (достаточно вспомнить, что бывает при попытке идти, когда человек «отсидел ногу»), они дают информацию о положении в пространстве тела и его частей; без них было бы невозможно осязание. Экстерорецептивные ощущения бывают *контактными*, т.е. вызываются приложением воздействия непосредственно к поверх-

ности тела, и *дистантными*, когда раздражитель действует с некоторой дистанции (обоняние, слух, зрение). В процессе эволюции именно дистантные экстерорецептивные ощущения начинают играть все большую роль в познании окружающего мира и в организации поведения, поскольку они обеспечивают важное преимущество, позволяя заблаговременно получать нужную информацию об изменениях в среде и своевременно на них реагировать.

Свойства ощущений. Каким бы ни было ощущение, его можно описать с помощью нескольких характеристик, или свойств, присущих ему. Это такие свойства, как:

1) *модальность*, или *качество*. Модальность является качественной характеристикой, в которой проявляется специфичность любого ощущения как простейшего психического сигнала по сравнению с сигналом нервным. Однако и каждый вид ощущений имеет свои модальные характеристики: для зрительных ощущений таковыми могут быть цветовой тон, светлота, насыщенность; для слуховых — высота тона, тембр, громкость; для тактильных — твердость, шероховатость и т.д.;

2) *интенсивность* — количественная характеристика ощущений, которая определяется силой действующего раздражителя и функциональным состоянием рецептора;

3) *длительность* — временна я характеристика ощущений. Она определяется функциональным состоянием органов чувств, временем воздействия раздражителя и его интенсивностью. Ощущение возникает позже, чем начинает действовать раздражитель, и не исчезает сразу с прекращением воздействия. Период от начала действия раздражителя до возникновения ощущения называют *латентным* (скрытым) периодом ощущения;

4) *пространственная локализация* — информация о локализации раздражителя в пространстве. Чаще всего ощущения соотносятся с той частью тела, на которую воздействует раздражитель (например, вкусовые ощущения), однако в случае болевых интерорецептивных (внутренних) ощущений локализация затруднена, неопределенна.

Развитие ощущений происходит сразу после рождения. В первые месяцы жизни интенсивно развиваются тактильные ощущения, которые очень важны для возникновения актов хватания и обследования предметов. На третьем-четвертом месяце дети реагируют на пение, музыку, в пять месяцев появляется способность к различению цвета. Не-

сколько медленнее развивается способность различать ощущения. Уровень развития ощущений у различных людей неодинаков, что объясняется генетическими особенностями. Развитие ощущений происходит путем тренировок, обучения и достигает вершины в процессе профессиональной деятельности.

Восприятие. Отражение целостных предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств называется *восприятием*. Долгое время господствовало представление, согласно которому образ восприятия является комплексом отдельных ощущений, связанных между собой по законам ассоциаций. Из этого следовало, что у восприятия нет своих собственных закономерностей и что первичным в процессе восприятия является отражение отдельных свойств, частей, элементов, из которых уже вторично «складывается» целостный образ. Такое представление о восприятии глубоко ошибочно. Восприятие представляет собой качественно новую ступень чувственного познания: мы воспринимаем, например, яблоко, а не сумму цвета, твердости и шарообразной формы. Воспринимая, мы не только выделяем группу ощущений и объединяем их в целостный образ, но и осмысливаем данный образ, понимаем его, привлекая для этого свой прошлый опыт, следовательно, восприятие человека невозможно без деятельности памяти и мышления.

Свойства восприятия. Как известно, в результате ощущения человек получает знание об отдельных свойствах, качествах предмета (что-то холодное, яркое, теплое, гладкое, громкое и т.д.), восприятие же дает человеку целостный образ предмета или явления (автомобиль, телевизор, светлая просторная аудитория, играющий малыш). Восприятию присущи особые свойства, среди которых наиболее важными являются:

1) *избирательность* — выделение каких-либо объектов или их частей, находящихся в сенсорном поле (в зоне восприятия). Избирательность восприятия проявляется во внимании. Выделяемый и поэтому более отчетливо отражаемый объект восприятия выступает как «фигура», а остальные объекты — как ее «фон». Таким образом, избирательность представляет собой преимущественное выделение одних объектов перед другими в процессе восприятия;

2) *целостность* — внутренняя органичная взаимосвязь частей и целого в образе. Это свойство проявляется в двух

аспектах: а) объединение разных элементов в целом; б) независимость образованного целого от качества составляющих его элементов;

3) *предметность* — восприятие объекта как обособленного в пространстве и времени отдельного физического тела. Наиболее ярко это свойство проявляется во взаимообособлении фигуры и фона;

4) *обобщенность* — отнесение каждого образа к некоторому классу объектов;

5) *константность* — относительное постоянство восприятия образа. Наше восприятие в определенных пределах сохраняет за параметрами их размеры, форму и цвет независимо от условий восприятия: расстояния до воспринимаемого предмета, условий освещенности, угла восприятия;

6) *осмысленность* — связь с пониманием сущности предметов и явлений через процесс мышления.

Физиологической основой восприятия является комплексная деятельность системы анализаторов (зрительных, слуховых, двигательных и др.). Взаимодействие анализаторов может быть результатом воздействия комплекса раздражителей различной модальности или сложного раздражителя одной модальности. Например, восприятие речи, музыки происходит вследствие воздействия комплекса слуховых сигналов, выступающих как сложный единый раздражитель слуховой модальности. В этом случае в основе восприятия лежат нервные *внутрианализаторные связи*. Необходимым и существенным компонентом восприятия являются *моторные процессы*: движения рук, движения глаз, движения артикуляторного аппарата человека и т.п.

Виды восприятия. К числу разновидностей восприятия относят восприятие предметов и явлений окружающего мира; восприятие человека человеком; восприятие времени, движений, пространства; восприятие вида деятельности. *Восприятия времени, движений и пространства* — это сложные формы восприятий, имеющие многочисленные характеристики: продолжительный — краткосрочный, большой — маленький, высокий — низкий, далекий — близкий, быстрый — медленный. *Восприятие деятельности* подразделяется по видам: художественное, техническое, музыкальное и т.д. Восприятия также бывают *внешненаправленными* (восприятие предметов и явлений внешнего мира) и *внутренненаправленными* (восприятие собственных мыслей и чувств). По времени возникновения восприятия дифференцируются

на *актуальные* и *неактуальные*. Наконец, восприятие может быть *ошибочным* (иллюзорным). *Иллюзия* (от лат. illusio — обман) — это искаженное восприятие реально существующей действительности. Иллюзии обнаруживаются в деятельности различных анализаторов. В наибольшей степени известны зрительные иллюзии, которые имеют самые различные причины: практический опыт, особенности анализаторов, изменение привычных условий. Восприятие может быть не только ошибочным, но и *неэффективным*. Опытным путем можно убедиться в том, что уровень восприятия текста при его чтении путем проговаривания вслух гораздо ниже, чем при чтении про себя. Это объясняется тем, что способность слуха ниже, чем пропускная способность зрения.

Развитие восприятия имеет большое значение для учебной и профессиональной деятельности. Развитое восприятие помогает усваивать больший объем информации с меньшей степенью энергетических затрат. Изменения, вносимые опытом и научением в восприятие, с одной стороны, заключаются в обогащении чувственных данных за счет знаний, схем или образов памяти. С другой стороны, опыт позволяет все более полно выделять свойства и элементы воспринимаемого, так что образ восприятия становится более соответствующим стимуляции.

В результате научения и созревания мозговых структур с возрастом значительно увеличивается константность восприятия, более точно воспринимаются время и пространственные характеристики объектов. В школьном возрасте восприятие совершенствуется, что во многом зависит от развития других психических функций (внимания, памяти и т.д.). Интересны и данные о влиянии профессионального опыта на восприятие. Например, те, кто работают на большой высоте, со временем видят предметы на земле не такими уменьшенными, какими они представляются неопытному наблюдателю.

8.2. Память как инструмент овладения знаниями, умениями и навыками

Память — это психический процесс запечатления, сохранения и последующего воспроизведения человеком его опыта. Память есть у всех живых существ. У животных существуют два вида памяти: *онтогенетическая* и *генети-*

ческая. Онтогенетическая память выступает в форме способности к научению, приобретению жизненного опыта, который иначе, как в самом организме, нигде сохраниться не может и исчезает вместе с его уходом из жизни. Генетическая память проявляется в передаче генетическим путем из поколения в поколение жизненно необходимых биологических, психологических и поведенческих свойств. Наиболее высокого уровня развития память достигает у человека, обладающего таким мощным средством хранения информации, как *язык*. Без памяти невозможно нормальное функционирование ни личности, ни общества. В человеческом обществе формируется *социальная память* как способ передачи социокультурной информации от поколения к поколению.

Память — это способ существования психики во времени, способ удержания прошлого, т.е. того, чего уже нет в настоящем. Она интегрирует жизненный опыт, обеспечивает непрерывное развитие человеческой культуры и индивидуальной жизнедеятельности. На основе памяти человек ориентируется в настоящем и предвидит будущее. Говоря языком метафоры, память — это психический инструмент с помощью которого человек что-то удерживает, а что-то случайно утрачивает, либо сознательно упорядочивает и мудро исключает. Все, что забывается, подлежит забвению, а то, что сохранилось в душе, имеет личностную и социальную ценность. Именно память позволяет человеку быть тем, чем он является, действовать в окружающем мире, осознавать свое собственное «Я», учиться, любить... Ведь надо хотя бы узнавать того, кого любишь (недаром часто вместо «разлюбил» говорят — «позабыл»).

Память лежит в основе любого психического явления. Без включения ее в акт познания все ощущения и восприятия будут переживаться как впервые появившиеся, а ориентировка в мире и его познание станут невозможными. Личность, ее отношения, навыки, привычки, надежды, желания и притязания существуют благодаря памяти. Распад следов памяти равноценен распаду личности: человек превращается в живой автомат, способный лишь реагировать на стимулы, действующие в данный момент. Это свидетельствует о том, что воистину никакое актуальное действие невозможно вне процессов памяти, ибо выполнение любого, даже самого элементарного действия обязательно предполагает удержание каждого данного его элемента для сцепления с последую-

щим. Возьмем, к примеру, чтение: для того, чтобы понять смысл текста, необходимо хотя бы некоторое время помнить то, что только что прочитано. Таким образом, роль памяти не может быть сведена единственно к тому, что было в прошлом. Роль и значение памяти наиболее ярко проявляются тогда, когда происходят нарушения запоминания, сохранения или воспроизведения индивидом его опыта.

Память: функция и процесс. Память можно охарактеризовать как функцию, как процесс, как психическую реальность, имеющую определенное строение, как подструктуру интеллекта, подсистему личности. Наиболее традиционные представления о памяти рассматривают ее как функцию и как процесс.

▶ *Память как психическая функция* рассматривается в основном с результативной стороны, или эффективности, по таким критериям мнемической деятельности, как производительность, качество и надежность. *Производительность* памяти включает количество запомненного и воспроизведенного материала (объем памяти), скорость запоминания и воспроизведения; качество памяти — точность запоминания и воспроизведения; надежность — прочность памяти, вероятность быстрого и точного запоминания и воспроизведения, помехоустойчивость.

▶ *Память как психический процесс* характеризуется мнемическими действиями и мнемическими операциями, этапами запоминания и воспроизведения и т.д. Она может быть описана с помощью пяти основных видов мнемических процессов:

1) *запоминание* — организация (кодирование, удержание, «присвоение») вновь поступающей информации; условно подразделяется на собственно запоминание и запечатление;

2) *сохранение* — активное или пассивное (произвольное и непроизвольное) преобразование (трансформация) запомненной информации;

3) *забывание* — процесс, обратный сохранению, характеризующийся уменьшением возможности воспроизвести или узнать запомненный материал;

4) *воспроизведение* — восстановление (реконструкция) ранее запомненного материала. Включает в себя процессы *припоминания* — произвольного извлечения из долговременной памяти образов прошлого и *воспоминания* — непроизвольного извлечение образов прошлого из долговременной памяти;

5) *узнавание* — идентификация (опознание) объектов или явлений как ранее известных в момент непосредственного контакта с ними.

Мнемические процессы управляются мотивами, эмоциями, личностными смыслами и волевыми качествами личности. Таким образом, результаты мнемической деятельности зависят не только от качества переработки информации, но и от качества и особенностей регуляции процессов запоминания, сохранения и воспроизведения со стороны личностных образований, а также возрастных особенностей, значимости информации, интерференции (наложение одной информации на другую), вытеснения следов памяти (З. Фрейд) в область бессознательного, состояния здоровья, настроения и др.

Виды памяти. В психологии принято систематизировать память по различным основаниям.

▶ В зависимости от времени или продолжительности хранения информации можно выделить такие виды памяти, как *кратковременную*, *оперативную* и *долговременную*. Основное различие между ними — время хранения информации: кратковременная память обеспечивает хранение поступившей информации в течение секунды или минуты, долговременная — в течение дня, месяца, года или всей жизни. *Оперативная память* представляет собой способность человека сохранять текущую информацию, необходимую для выполнения того или иного действия; длительность хранения определяется временем выполнения данного действия. *Долговременная память* способна хранить информацию в течение практически неограниченного срока, она хранит информацию впрок, для предстоящей деятельности; многократное и систематическое воспроизведение данной информации упрочивает ее следы в долговременной памяти. В долговременную память поступает информация, имеющая для человека стратегическое значение.

▶ В зависимости от характера запоминаемой информации можно выделить память на слова (*вербальная*), память на образы (*образная*), память на движение (*моторная*), память на эмоции, чувства, переживания (*эмоциональная*), память на расположение предметов в пространстве, на временные отрезки, на числа, фамилии, лица и т.д.

▶ Особое значение имеет деление памяти на *непосредственную* и *опосредованную* по критерию развитости процессов запоминания. Непосредственная память отличается

слабой обработкой запоминаемого материала. В этих случаях субъект просто заучивает материал, многократно повторяя его, зазубривает или стремится запечатлеть информацию. Такого рода запоминание и называется *памятью без средств*, т.е. без обработки запоминаемого материала. В тех случаях, когда человек ищет способы запоминания, осмысливает, анализирует, сравнивает материал и т.д., речь идет о принципиально ином, качественно более высоком запоминании — логическом, *опосредованном*, т.е. с помощью каких-либо средств.

▶ В зависимости от цели деятельности различают:

а) *непроизвольное запоминание*, т.е. запоминание без мнемической направленности, намерения запомнить. Оно обеспечивает сохранение большей части нашего опыта. Долгое время непроизвольное запоминание считалось неточным, непрочным, запечатлевающим «случайные» факты, не вошедшие в поле внимания. Однако проблема эффективности или неэффективности непроизвольного запоминания намного сложнее, поскольку оно во многом зависит от отношения деятельности к намерениям и потребностям;

б) *произвольную память* — вид памяти, когда информация запоминается целенаправленно с помощью специальных приемов. В зависимости от приемов заучивания различают память механическую и смысловую. *Механическая память* — это запоминание информации путем многократного повторения в той форме, в которой она воспринимается, без ее преобразования и анализа. *Смысловая память* представляет собой запоминание не внешней формы, а смысла изучаемой информации. При этом последняя связывается с уже имеющейся информацией и по-новому структурируется.

▶ В зависимости от материала, сохраняемого памятью, ее можно классифицировать на три вида:

1) *когнитивная память* — процесс сохранения знаний. Получаемые в процессе обучения знания выступают сначала как нечто внешнее по отношению к личности, затем постепенно превращаются в опыт и убеждения человека;

2) *эмоциональная память* — сохранение в сознании переживаний и чувств. Эмоциональная память на пережитое — непременное условие развития способности к сопереживанию. Память на чувства — это основа мастерства в ряде профессий (особенно связанных с искусством);

3) *личностная память* обеспечивает единство самосознания личности на всех этапах ее жизненного пути. Человек

не может стать личностью, если его память не хранит преемственности целей, поступков, отношений и убеждений.

Продуктивность памяти. Факторы, влияющие на продуктивность памяти, можно разделить на две группы: *объективные* и *субъективные*. Первая группа касается в первую очередь особенностей самого запоминаемого материала и включает следующие моменты: количество информации; наглядность; степень структурированности; осмысленность; степень новизны материала. Вторая группа факторов связана с особенностями человека, запоминающего эту информацию (функциональное состояние, мотивация, активность, ведущий тип памяти, установки).

Прочность запоминания и индивидуальные различия памяти. На прочность запоминания больше всего влияют два фактора: 1) *активность личности*, проявляемая в наличии осознанной цели; мотивации процесса запоминания; включении запоминания в деятельность; наличии эмоций, связанных с запоминаемым материалом; 2) *осмысленность*, выражающаяся в структурировании материала; образовании логических связей между его частями; многократном повторении материала; самоконтроле процесса запоминания.

Память у людей зависит от таких индивидуальных свойств, как скорость запоминания, длительность хранения информации, объем и точность запоминания. Качественные и количественные различия памяти обусловлены следующими особенностями. Во-первых, индивидуальные различия памяти связаны с доминированием тех или иных сенсорных систем при восприятии информации — зрительной, слуховой, двигательной и их различных сочетаний (зрительно-двигательная, зрительно-слуховая и двигательно-слуховая память). Во-вторых, максимального развития у человека обычно достигают те виды памяти, которые чаще всего используются. Большой отпечаток на этот процесс накладывает профессиональная деятельность. Например, у актеров хорошо развита память на лица, у ученых — логическая память и т.п. В-третьих, процессы памяти тесным образом связаны с особенностями личности человека, его эмоциональным настроем, интересами и потребностями, физическим состоянием.

Способы развития мнемических умений и навыков. К их числу относят 13 способов обработки информации в целях ее более эффективного запоминания, сохранения и воспроизведения, которые представлены ниже.

1. *Группировка* — разделение материала на группы по каким-либо основаниям (смыслу, ассоциациям, законам гештальта, фонетическим признакам и т.д.).

2. *Опорные пункты* — выделение какого-либо краткого пункта в качестве опоры для более широкого содержания (тезисы, заголовки, вопросы, образы излагаемого в тексте, примеры и др.).

3. *Мнемический план* — совокупность опорных пунктов, взятых в совокупности. Такого рода планы не похожи на обычные логические планы текста, так как исполняют в первую очередь регулирующую роль при воспроизведении.

4. *Классификация* — распределение каких-либо предметов, явлений, понятий по классам, группам, разрядам на основе определенных общих признаков.

5. *Структурирование* — установление взаимного расположения частей, составляющих целое, внутреннего строения запоминаемого.

6. *Систематизация* — установление определенного порядка в расположении частей целого и связей между ними.

7. *Схематизация* — изображение или описание чего-либо в основных чертах или упрощенное представление запоминаемой информации.

8. *Аналогии* — установление сходства, подобия в определенных отношениях предметов, явлений, понятий, в целом различных.

9. *Мнемотехнические приемы* — совокупность готовых, известных способов запоминания. Суть такого рода приемов заключается в том, что запоминаемый материал определенным образом структурируется на основе специальных методов (метод ассоциаций, метод связок, метод мест и др.).

10. *Перекодирование* — вербализация (проговаривание, называние), представление информации в образной форме, преобразование информации на основе семантических, фонематических признаков и т.д.

11. *Достраивание запоминаемого материала* — мнемотехнический прием, привнесение в запоминаемое чего-либо, связанного с индивидуальным опытом субъекта; использование вербальных посредников; объединение и привнесение чего-либо по ситуативным признакам; распределение по местам (метод локальной привязки или метод мест).

12. *Серийная организация материала* — установление или построение различных последовательностей: распределение по объему; по времени; упорядочение в пространстве и т.д.

13. *Ассоциация* — установление связей по сходству, смежности или противоположности запоминаемого с индивидуальным опытом субъекта и т.д.

8.3. Воображение и психология творческого процесса

Воображение — это психический процесс, который заключается в создании новых образов (представлений) путем переработки результатов восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте. Это специфическое отражение действительности, заключающееся в создании новых образов и идей путем переработки уже имеющихся образов и понятий. Воображение — это способность представлять отсутствующий или реально несуществующий объект, удерживая его в сознании, и мысленно манипулировать им. Воображение — специфически человеческое проявление психической активности, сформировавшееся в трудовой деятельности: любая трудовая деятельность требует предварительного осознания цели, т.е. формирования психической модели будущего результата деятельности. Воображение обеспечивает опережающее отражение действительности, при котором прошлое экстраполируется (проецируется) в будущее. Оно позволяет человеку принимать решения при дефиците исходной информации, формировать предположения в проблемных ситуациях. Воображение обеспечивает формирование образных представлений по описаниям, творческое конструирование и фантазирование. Все это свидетельствует об интегративной сущности процесса воображения: в нем объединяются чувственная, рациональная и мнемическая сферы психики человека.

Образы, возникающие в процессе воображения, активизируют эмоциональную сферу человека, мобилизуют его энергию на достижение будущих результатов. Посредством воображения будущее детерминирует поведение человека. Каждый акт мышления включает в себя воображение, и только благодаря ему становятся возможными специфически человеческая операция мышления — абстракция, такие методы познания, как экстраполяция и интерполяция, мысленный эксперимент. Глубокое проникновение в действительность требует свободного отношения сознания к элементам действительности. Воображение обеспечивает целостность и константность восприятия. Оно ориентиру-

ет человека в пространствах будущего и позволяет реконструировать картины далекого прошлого. Образы воображения не могут родиться на пустом месте. Основой для них служат знания, впечатления и чувственный опыт человека: чем больше и разнообразнее личный опыт человека, тем больше у него возможностей для создания новых образов. Если образы памяти — это образы прошлого, образы восприятия — это образы настоящего, то воображение — это *образы будущего*, которые создаются в настоящем на основании прошлого. Воображение, являясь познавательным процессом, строится на основе *аналитико-синтетической деятельности* мозга: на основании анализа выделяются отдельные части, признаки предметов и явлений, происходит их разделение на части; синтез объединяет выделенные части в новые, ранее не существовавшие комбинации и конструкции, в результате чего появляется новый образ или система образов. Воображение дополняет восприятие элементами прошлого опыта, собственными переживаниями человека, преобразует прошлое и настоящее за счет обобщения, соединения с чувствами, ощущениями, представлениями.

Функции и признаки воображения. Выделяют следующие *основные функции* воображения:

1) *целеполагание* — будущий результат деятельности создается в воображении, он существует только в сознании субъекта и направляет его активность на получение желаемого;

2) *предвосхищение* (*антиципация*) — моделирование будущего (положительных или отрицательных последствий, хода взаимодействия, содержания ситуации) за счет обобщения элементов прошлого опыта и установления причинно-следственных связей между его элементами; в воображении будущее рождается из прошлого;

3) *комбинирование и планирование* — создание образа желаемого будущего за счет соотнесения элементов восприятия и прошлого опыта с результатами аналитико-синтетической деятельности рассудка;

4) *замещение действительности* — человек может быть лишен возможности реально действовать или находиться в определенной ситуации, тогда силой своего воображения он переносится туда, совершает действия в своем воображении, замещая тем самым реальную действительность воображаемой;

5) *проникновение во внутренний мир другого человека* — на основе описания или демонстрации воображение способно создавать картины пережитого (переживаемого в данный момент) другим существом;

6) *представление действительности в образах*, что дает возможность пользоваться ими, выполняя операции с воображаемыми предметами;

7) *формирование внутреннего плана действий* (создание образа цели и нахождение способов ее достижения) в условиях неопределенности;

8) *участие в произвольной регуляции познавательных процессов* (управление воспоминаниями);

9) *регулирование эмоциональных состояний* (в аутотренинге, визуализации, нейролингвистическом программировании и др.);

10) *основа для творчества* — как художественного (литература, живопись, скульптура), так и технического (изобретательство);

11) *создание образов*, соответствующих описанию объекта (когда человек старается представить себе нечто, о чем он слышал или читал);

12) *продуцирование образов*, которые не программируют, а заменяют деятельность (приятные грезы, подменяющие скучную реальность).

Ведущими отличительными признаками воображения являются яркость образов; степень их реалистичности и правдивости, новизны, оригинальности; широта воображения; произвольность, т.е. умение подчинять воображение поставленной задаче (высокоорганизованное и неорганизованное воображение); тип представлений, которыми преимущественно оперирует человек (зрительные, двигательные и т.д.); устойчивость.

Аналитико-синтетический характер процессов воображения. Творческое преобразование действительности в воображении подчиняется своим законам и осуществляется в соответствии с определенными способами и приемами. Новые представления, благодаря операциям анализа и синтеза, возникают на основе того, что уже запечатлено в сознании. Таким образом, процессы воображения состоят в мыслительном разложении исходных представлений на составные части (анализ) и последующем их соединении в новых сочетаниях (синтез), т.е. носят аналитико-синтетический характер. Перечислим приемы и способы процесса воображения.

1. *Комбинирование* — сочетание отдельных элементов разных образов в совершенно новых комбинациях.

2. *Агглютинация* — «склеивание», комбинация, слияние отдельных элементов или частей нескольких предметов в один образ.

3. *Акцентирование*, или *заострение*, — выделение и подчеркивание какой-либо части, детали в создаваемом образе; выделение тех или иных черт, свойств частей объекта. Данный способ создания образов широко используется при создании шаржей, карикатур. При акцентировании используют следующие приемы: а) *утрирование* — намеренное подчеркивание особенностей внешности или поведения (например, Карлик-Нос, Гаргантюа); б) *преувеличение* или *преуменьшение* (мальчик-с-пальчик, Великан, Дюймовочка, Гулливер в стране лилипутов); в) *типизация* — обобщение и эмоциональное насыщение образа (например, Отелло — обобщенный образ ревнивца).

Образы воображения. Учитывая, что продуктом, или результатом, процесса воображения являются образы воображения, следует отметить их специфику. Образы воображения могут возникнуть как в соответствии с инструкцией, указаниями другого субъекта, так и произвольно — на основе просмотра фотографий, картин, кинофильмов, природных воздействий и др. В отличие от процессов памяти прошлый опыт в воображении преобразуется (обобщается, дополняется, перекомбинируется, приобретает иную эмоциональную окраску, изменяется его масштабность). В отличие же от мыслительных образов (понятий, суждений, умозаключений) в воображении значительно снижена функция контроля. Воображение относительно свободно, ибо не сковано задачей оценки правильности того, что продуцирует наше сознание или подсознание. Новизна образов в воображении носит не абсолютный, а относительный характер. Образ воображения является новым по отношению к увиденному, услышанному, воспринятому в какой-то момент времени или точке зрения, подходу к трактовке какого-либо человека. В процессах творчества этой новизны больше, в воссоздающем воображении — меньше. Характерным отличием образов воображения является их наглядность (представимость), отнесенность к какой-либо модальности (зрительной, слуховой, тактильной, вкусовой и т.п.).

Формы воображения. Их можно подразделить на две большие группы: непроизвольные и произвольные.

▶ *Непроизвольные формы воображения* не зависят от целей и намерений человека, их протекание не контролируется работой сознания, они возникают при снижении степени его активности или расстройстве работы мозга. К данной группе относятся следующие явления мира психического:

а) *сновидения* — эти образы рождаются нашим подсознанием или связаны с остаточной активностью отдельных участков коры головного мозга;

б) *бред* — данная форма воображения порождается расстройством работы сознания. Образы воображения, возникающие в бредовых состояниях, как правило, имеют *отрицательную* эмоциональную окраску;

в) *галлюцинации* — они возникают под влиянием некоторых токсических и наркотических веществ и представляют собой обостренное нереалистическое восприятие действительности, искаженное сниженным контролем сознания и преобразованное воображением;

г) *гипнотические образы воображения* — они возникают под влиянием гипноза (отключение контроля сознания по приказу другого лица) и напоминают реальное восприятие, но являются внушенными, т.е. существуют только в психике гипнотизируемого человека, исчезают и появляются в соответствии с установкой гипнотизера.

Промежуточное положение между непроизвольными и произвольными формами воображения занимают *грезы*. С непроизвольными формами их роднит время появления: они возникают в момент снижения активности сознания в расслабленном состоянии или полудреме. Сходство грез с произвольными формами воображения обусловлено наличием намерения и возможностью управлять процессом по желанию самого человека. Грезы всегда имеют *положительную* эмоциональную окраску.

▶ *Произвольные формы воображения* подчинены творческому замыслу или задачам деятельности и возникают на основе работы сознания. Основу этой формы воображения составляют фантазии, вымыслы или измышления, научное, художественное, техническое творчество взрослых, творчество детей, мечты и т.д.

Фантазия — это конструирование вымышленных, часто далеких от реальности образов (создание легенд, мифов, сказок, фантастических картин иных миров). Образы фантазии призваны осуществить новый синтез элементов ранее

приобретенного опыта, найти образное объяснение непонятным явлениям, восполнить информационный дефицит.

Мечта — это образ желаемого будущего. Она обладает колоссальной побудительной силой: человек стремится к ее осуществлению, невзирая на препятствия и разного рода барьеры. Существуют люди, для которых мечта выступает в качестве замещения деятельности: в этом случае мечта становится сознательным, произвольным процессом, не имеющим практического завершения.

Вымыслы, иногда именуемые *ложью*, обычно преследуют цель получения некоторой личной выгоды за счет преднамеренного искажения действительности. Но, чтобы солгать, сначала надо создать в своем воображении трансформированный образ действительности, отвечающий интересам или расчетам автора. *Детские фантазии и вымыслы*, например страхи, игры и др., опираются на замещающую функцию воображения. Они могут быть изменены, трансформированы как воздействиями извне, так и по желанию самого ребенка.

Виды воображения. В психологии принято различать следующие виды воображения.

1. *Активное воображение*, направленное в будущее и представляющее собой процесс решения творческой или личностной задачи. При активном создании образов фантазии человек оперирует единицами конкретной информации в определенной области для создания новых оригинальных связей между ними.

2. *Пассивное воображение*, направленное на создание образов, отвечающих внутренним потребностям личности. Образы пассивного воображения ориентированы на сохранение и усиление положительных эмоций, вытеснение и снижение интенсивности отрицательных эмоций.

3. *Воссоздающее воображение*, т.е. процесс создания образов на основе описания, в частности, позволяет «видеть» картину при чтении художественного произведения, представить что-либо по описанию. Данный вид воображения крайне необходим инженерам, архитекторам, дизайнерам при чтении чертежей и схем.

4. *Творческое воображение*, участвующее в процессе самостоятельного создания человеком новых образов и идей, представляющих ценность для других людей и общества в целом. Образы творческого воображения создаются при помощи двух типов интеллектуальных операций: 1) операции,

с помощью которых *строятся идеальные образы*; 2) операции, на основе которых *перерабатывается готовая продукция*. Антиципирующее воображение лежит в основе способности человека предвидеть результаты своей деятельности.

5. *Преднамеренное пассивное воображение*, возникающее, когда человек произвольно формирует образы ухода от действительности — *грезы*. Создаваемый личностью ирреальный мир — попытка заменить несбывшиеся надежды, восполнить тяжелые утраты, ослабить психические травмы. Этот вид воображения свидетельствует о глубоком внутриличностном конфликте.

6. *Непреднамеренное пассивное воображение*, возникающее при ослаблении сознания, психозах, дезорганизации психической деятельности, в полудремотном и сонном состоянии. Непреднамеренное (непроизвольное) воображение способствует возникновению образов при ослаблении сознательного контроля и наличии малоосознанных или неосознанных потребностей. Примером могут служить образы, возникающие в дремотном, сонном состоянии, сновидения, галлюцинации, грезы. Человек грезит, создавая свой идеальный мир, в котором ему уютно и комфортно. Это образы, не связанные с волей и поведением. Для образов сна характерны, во-первых, чувственная достоверность (когда человек видит сон, он искренне верит в то, что происходящее с ним — реальность); во-вторых, невероятная причудливость, необычность образов и связей между явлениями; в-третьих, очевидная связь с потребностями человека. Так, известный ученый Д. И. Менделеев увидел свою периодическую систему элементов во сне, поскольку постоянно думал об этом.

Воображение и психология творческого процесса. *Научное творчество* — это процесс создания новых научных понятий, теорий, концепций, практическая реализация которых обеспечивает существенное преобразование действительности в различных сферах. Важнейшим условием научного творчества является способность по-новому представить картину изучаемого явления, т.е. *творческое воображение*. Ученому воображение позволяет строить гипотезы, мысленно представлять и «проигрывать» научные эксперименты, искать и находить нетривиальные решения проблем. В психологии выделено четыре стадии процессов творчества: 1) *подготовка* (зарождение идеи); 2) *созревание* (концентрация, «стягивание» знаний, прямо или косвенно

относящихся к данной проблеме, добывание недостающих сведений); 3) *озарение* (интуитивное схватывание искомого результата); 4) *проверка*.

Творческое воображение присутствует на всех этапах научного творчества:

а) на начальном этапе исследования — при определении рабочих гипотез, построении принципиальной (теоретической) схемы создаваемой конструкции, создании корректной методики проведения исследования;

б) на этапе сбора эмпирических данных — здесь образы воображения являются единственным средством отражения того нового, что начинает выступать в получаемых исследователем фактах в форме мысли-догадки;

в) на завершающем этапе научного исследования — здесь роль творческого воображения заключается в преобразовании имевшихся ранее у исследователя представлений об изучаемом явлении, формировании новых образов-представлений, в которых отражены наиболее существенные и глубинные связи между изучаемыми явлениями.

Воображение играет важную роль на ранних стадиях решения научной проблемы и нередко ведет к замечательным догадкам. Однако после того, как некоторые закономерности уже подмечены, угаданы и изучены в экспериментальных условиях, после того, как закон установлен и проверен практикой, а также связан с ранее открытыми положениями, познание целиком переходит на уровень теории, строгого научного мышления. Попытка фантазировать на данном этапе исследования может привести к ошибкам.

Творческому процессу препятствуют внутренние барьеры:

- *конформизм* (от позднелат. conformis — подобный, сообразный) — желание быть похожим на другого. Люди опасаются высказывать оригинальные идеи, чтобы не выделяться среди других;
- *цензура* — критика любой собственной идеи. Люди с жесткой внутренней цензурой предпочитают ждать естественного разрешения проблемы или пытаются переложить ответственное решение на кого-то другого;
- *ригидность* — трудность переключения с одной стереотипной точки зрения на другую. Ригидность не позволяет совершенствовать готовые решения, «видеть» необычное в обычном, знакомом;
- *желание найти ответ немедленно*. Было замечено, что наилучшие решения приходят во время «творческой

паузы», когда человек дает себе возможность отвлечься от упорного «сидения» над проблемой.

Творческие личности — *нонконформисты*: они принимают требования окружающей среды лишь в той мере, в какой последние совпадают с их собственными позициями. Их представления о жизни, обществе, окружающем мире нестандартны; эти люди не находятся в плену идеологических догм. Интеллект творческих личностей *синтетичен*: они стремятся к установлению связей между самыми различными явлениями. Наряду с этим их мышление *дивергентно* (от лат. divergo — отклоняюсь): они стремятся увидеть самые разные сцепления одних и тех же вещей. На всю жизнь эта категория людей сохраняет почти детскую способность к удивлению и восхищению; они чувствительны, сензитивны ко всему необычному.

Творческая личность постоянно испытывает свои внутренние возможности, ее познания не статичны, а непрерывно рекомбинируются, приводят к новым результатам, дающим индивиду эмоциональное подкрепление для новых поисков, создания новых материальных и духовных ценностей. Ее психическая активность надсознательна, *интуитивна*.

Творчество связано со всеми свойствами личности и проявляется во всех его конкретных видах: научном, изобразительном, литературном и т.д. Полет фантазии в творческом процессе обеспечивается знаниями, подкрепляется способностями, стимулируется целеустремленностью, сопровождается эмоциональным тоном. В любом виде деятельности (в том числе в сфере политики, экономики, в быту) творческое воображение определяется не столько по тому, *что может измыслить человек*, не считаясь с реальными требованиями действительности, сколько по тому, *как он умеет преобразовывать действительность*, обремененную случайными, несущественными деталями.

8.4. Мышление как обобщенное и опосредованное познание

Мышление — это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности, познания отношений и закономерных связей между предметами и явлениями окружающего мира.

▶ В данном определении особого внимания заслуживает понятие *опосредованного познания действительности*. Общеизвестно, что чувственное познание дает человеку сведения о конкретных объектах в их непосредственно познаваемых свойствах. Однако не всякое явление доступно непосредственному чувственному восприятию. Например, человек не воспринимает ультрафиолетовое излучение, но знает о его существовании и свойствах. Такое познание становится возможным опосредованным путем — это и есть *путь мышления*. В самом общем плане он состоит в том, что мы подвергаем некоторые вещи испытанию другими вещами и, сознавая установившиеся отношения взаимодействия между ними, судим по воспринимаемому нами изменению в них о непосредственно скрытых от нас свойствах этих вещей. Таким образом, опосредованное познание предмета или явления осуществляется через восприятие другого предмета или явления, закономерно связанного с первым.

Опосредованное познание очень широко используется человеком. Практически все измерительные и показывающие приборы основаны на данном принципе, т.е. знание закономерных связей предметов и явлений и создание на основе этих знаний чувствительных приборов расширяет практически до бесконечности возможности человека познавать окружающий мир. К опосредованному познанию человек прибегает в случаях: а) когда непосредственное познание невозможно из-за отсутствия у человека соответствующих анализаторов (рентгеновское излучение) или несовершенства имеющихся (ультразвук); б) когда непосредственное познание было бы возможным, но в современных условиях оно совершенно исключено (история, палеонтология, археология); в) когда непосредственное познание возможно, но нерационально.

Итак, опосредованное познание основано на наличии объективных отношений и закономерных связей между предметами и явлениями. Однако эти связи обычно скрыты, их нельзя воспринимать непосредственно. Для того чтобы выявить их, человек прибегает к *мыслительным операциям* — сравнивает, сопоставляет факты, анализирует их, обобщает, делает умозаключения, выводы. Таким образом, мышление — это познание (отражение) отношений и закономерных связей между предметами и явлениями окружающего мира; оно дает возможность понять закономерность материального мира, причинно-следственные

связи в природе и в общественно-исторической жизни, закономерности психики человека.

▶ Кроме опосредованности мышление обеспечивает *обобщенное отражение действительности*, позволяющее человеку предвидеть, что произойдет в каждом конкретном случае. Например, если мы воспринимаем треугольник, то, даже не измеряя, мы знаем, что сумма внутренних углов этого конкретного треугольника равна 180°. Таким образом, мышление — это обобщенное познание действительности, процесс познания общих и существенных свойств предметов и явлений. С помощью мышления человек познает, в частности, общие и существенные свойства металлов, общие свойства газов в отличие от общих свойств жидкости, общие признаки глаголов в отличие от общих признаков прилагательного и т.д. Обобщенное отражение действительности, каким является мышление, есть результат переработки не только опыта отдельного человека и его современников, но и предшествовавших поколений. Мышление дает возможность понять закономерности материального мира, причинно-следственные связи в природе и в общественно-исторической жизни, закономерности психики людей. Источником и критерием мыслительной действительности, а также областью для применения ее результатов является практика.

Особенности мышления и структура мыслительного процесса. Мышление играет огромную роль в познании действительности, оно расширяет до бесконечности границы познания, дает возможность выйти за пределы непосредственного опыта ощущений и восприятий, предвидеть наступление каких-то событий (затмение Солнца и Луны, смещение орбиты космического тела, ход общественно-исторического процесса и т.п.). Мышление перерабатывает информацию, которая содержится в ощущениях и восприятии, а результаты мыслительной работы проверяются и применяются на практике. Процесс мышления отличают следующие особенности.

1. Мышление всегда имеет опосредованный характер: устанавливая связи и отношения между вещами, человек опирается не только на непосредственные ощущения и восприятия, но обязательно и на данные прошлого опыта, сохранившиеся в его памяти.

2. Мышление опирается на имеющиеся у человека знания об общих законах явлений: в процессе мышления человек

пользуется уже сложившимися на основе предшествующей практики знаниями общих положений, в которых отражены наиболее общие связи и закономерности окружающего мира.

3. Мышление исходит из «живого созерцания», но не сводится к нему: отражая связи и отношения между явлениями, мы всегда мыслим эти связи в отвлеченном и обобщенном виде.

4. Мышление всегда есть отражение связей и отношений между предметами в словесной форме: мышление и речь всегда находятся в неразрывном единстве.

5. Мышление человека связано с практической деятельностью: в своей сущности оно опирается на общественную практику человека.

Структура мыслительного процесса решения проблемы включает следующие этапы:

1) *мотивация* (желание решить проблему);

2) *анализ проблемы* (выделение того, что дано, что требуется найти, какие есть недостающие или избыточные данные, и т.д.);

3) *поиск решения* — либо на основе одного известного алгоритма (уровень репродуктивного мышления), либо комбинации отдельных звеньев из различных алгоритмов, либо нахождения принципиально нового решения (уровень творческого мышления);

4) *логическое обоснование найденной идеи решения*, логическое доказательство правильности решения;

5) *реализация решения*;

6) *проверка найденного решения*;

7) *коррекция* (в случае необходимости — возврат к этапу 2).

Виды мышления и мыслительные операции. Обычно принято выделять следующие виды мышления:

а) *предметно-действенное* — вид мышления, связанный с практическими действиями над предметами. В элементарной форме предметно-действенное мышление свойственно детям раннего возраста: для них мыслить о предметах означает действовать, манипулировать с ними. В развитой форме такое мышление свойственно людям определенных профессий, связанных с практическим анализом, конструированием (конструктор-технолог, химик-аналитик);

б) *наглядно-образное* — вид мышления, которое опирается на восприятие или представления. Наглядно-образное мышление характерно для дошкольников и от-

части для детей младшего школьного возраста. В развитых формах оно свойственно людям тех профессий, которые связаны с ярким и живым представлением тех или иных предметов или явлений (писатели, художники, музыканты, актеры);

в) *абстрактное* (отвлеченное, словесно-логическое, теоретическое), т.е. мышление понятиями.

Мыслительная деятельность людей совершается при помощи *мыслительных операций*, таких как:

- *сравнение* — сопоставление предметов и явлений с целью найти сходство и различие между ними;
- *анализ* — мысленное расчленение предмета или явления на образующие его части, выделение в нем отдельных признаков и свойств;
- *синтез* — мысленное соединение отдельных элементов, частей и признаков в единое целое.

Анализ и синтез неразрывно связаны между собой в процессе познания; это важнейшие мыслительные операции, в своем единстве дающие полное и всестороннее знание действительности;

- *абстракция* — мысленное отвлечение от несущественных признаков и выделение только существенных особенностей группы предметов или явлений;
- *конкретизация* — мысленный переход от общего понятия к частным, т.е. процесс, прямо противоположный абстракции. В этом случае происходит переход от абстрактных понятий к конкретным предметам и явлениям;
- *обобщение* — основанное на анализе выделение для сравниваемых предметов чего-то общего. Это общее можно понимать двояко: как сходные признаки и как существенные признаки;
- *классификация* — разделение и последующее объединение объектов по каким-либо основаниям;
- *систематизация* — разделение и последующее объединение, но не отдельных объектов, как при классификации, а групп, классов объектов. Систематизация имеет место в любой области знаний.

Логические формы мышления. Процесс мышление является предметом изучения двух наук — логики и психологии. Логика изучает логические формы мышления — понятия, суждения и умозаключения. Психология изучает процесс мышления индивида: как и почему возникает и развивается та или иная мысль. Иными словами, логика

изучает мышление со стороны *результата*, а психология — со стороны *процесса*, взаимодополняя друг друга.

▶ *Понятие* — это мысль, в которой отражаются общие, существенные и отличительные (специфические) признаки предметов и явлений действительности. Например: «прямая линия — кратчайшее расстояние между двумя точками»; «дом — жилье человека» и т.п. Понятия относятся не к отдельным предметам или явлениям, а к группе, классу сходных предметов или явлений, так как служат обобщенным отражением действительности.

▶ *Суждение* — это отражение связей между предметами и явлениями действительности или между их свойствами и признаками. Суждения бывают истинные и ложные; общие, частные и единичные. *Общие суждения* касаются всех предметов и явлений, объединяемых понятием (например, «Все студенты добросовестно готовятся к практическим занятиям»). *Частное суждение* распространяется только на часть предметов и явлений, относящихся к конкретному понятию («Некоторые студенты — спортсмены»). *Единичное суждение* касается индивидуального понятия («Пушкин — великий поэт»). Суждения раскрывают содержание понятий: если человек высказывает суждение, он должен знать содержание понятий, входящих в состав суждения.

▶ *Умозаключение* — это такая связь между мыслями (понятиями, суждениями), в результате которой из одного или нескольких исходных суждений (*посылка*) мы получаем другое суждение, т.е. вывод (*заключение*), извлекая его из содержания исходных суждений.

Человеку присущи два основных вида умозаключений: индуктивные и дедуктивные. *Индуктивное умозаключение* (от лат. inductio — наведение) — это умозаключение от частных случаев, примеров, суждений к общему положению, суждению. *Дедуктивное умозаключение* (от лат. deductio — выведение) — это умозаключение от общего положения к частному случаю, факту, примеру. Дедуктивное умозаключение дает человеку знание о конкретных свойствах и качествах отдельного предмета на основе знания общих законов и правил. Например: «Все металлы расширяются при нагревании. Этот предмет металлический, значит, если его нагреть, он увеличится в размерах».

Разновидностью дедуктивного умозаключения является *силлогизм* — логическая форма мышления, когда из двух посылок (общей и частной) выводится новое суждение.

Силлогизм и все остальные логические формы дедукции и индукции совершенно необходимы для нормального протекания мыслительной деятельности. Благодаря им всякое мышление становится доказательным, убедительным, непротиворечивым и, следовательно, правильно отражающим объективную действительность.

Существует также *умозаключение по аналогии*, когда знание, полученное из рассмотрения какого-либо объекта, переносится на менее изученный, сходный по существенным свойствам, качествам объект. Таким образом, *аналогия* (греч. analogia — соответствие, сходство) — это логический вывод, отражающий направленность мысли от частного к частному. Умозаключение по аналогии — один из источников научных гипотез.

Индивидуальные особенности мышления. Так же как и все другие психические процессы, мыслительная деятельность людей характеризуется значительными индивидуальными различиями. Наиболее существенные из них — самостоятельность, широта и глубина ума, гибкость мысли, быстрота, критичность ума.

Самостоятельность мышления характеризуется умением человека выдвигать новые задачи и находить нужные решения и ответы, не прибегая к частой помощи других людей.

Широта ума выражается в познавательной деятельности человека, охватывающей различные области деятельности; в широком кругозоре, разносторонних интересах, любознательности. Широкая познавательная деятельность как качество мышления основывается на всесторонних и глубоких знаниях.

Глубина ума выражается в умении проникнуть в сущность сложнейших вопросов, увидеть проблему там, где у других людей вопросов не возникает. Глубокому уму свойственна потребность понять причины возникновения явлений и событий, умение предвидеть их дальнейшее развитие.

Гибкость ума выражается в свободе мысли от сковывающего влияния закрепленных в прошлом опыте приемов и способов решения задач, в умении быстро менять свои действия при изменении обстановки.

Быстрота ума — это способность человека быстро разобраться в сложной ситуации и принять правильное решение. Быстрота мышления зависит от знаний, степени развития мыслительных навыков. Она связана с индивиду-

альным темпом психической деятельности, в основе которого лежит подвижность нервных процессов. От быстроты ума следует отличать его *торопливость*: торопливый человек характеризуется отсутствием привычки к длительной и упорной работе.

Критичность ума — это умение человека объективно оценивать свои и чужие мысли, тщательно и всесторонне проверять все выдвигаемые положения и выводы. Человек с критическим складом ума никогда не расценивает свои высказывания как абсолютно верные, непогрешимые и исчерпывающие.

8.5. Мышление и речь

Для мыслительной деятельности человека существенна ее взаимосвязь не только с чувственным познанием, но и с *языком*, *речью*. В этом проявляется одно из принципиальных различий между человеческой психикой и психикой животных. Элементарное, простейшее мышление животных всегда остается лишь наглядно-действенным; оно не может быть отвлеченным, опосредованным познанием. Оно имеет дело лишь с непосредственно воспринимаемыми предметами, которые в данный момент находятся перед глазами животного. Такое примитивное мышление оперирует с предметами в наглядно-действенном плане и не выходит за его пределы. И лишь с появлением речи становится возможным отвлечь от познаваемого объекта то или иное его свойство и закрепить, зафиксировать представление или понятие о нем в специальном слове. Мысль обретает в слове необходимую *материальную оболочку*, в которой она только и становится непосредственной действительностью для других людей и для нас самих. Мышление, в каких бы формах оно ни осуществлялось, невозможно без языка: всякая мысль возникает и развивается в неразрывной связи с речью. Чем глубже и основательнее продумана та или иная мысль, тем более четко и ясно она выражается в словах, в устной и письменной речи. И наоборот, чем больше совершенствуется, оттачивается словесная формулировка какой-то мысли, тем отчетливее и понятнее становится сама эта мысль.

Иногда создается впечатление, что мысль существует вне словесной оболочки; что иную мысль трудно выра-

зить словами. На самом деле это означает: мысль еще не сформулирована; это скорее не мысль, а смутное представление. Ясная мысль всегда связана с четкой словесной формулировкой. Неверным является и противоположное мнение о том, что мысль и речь, по существу, одно и то же; что мышление — это речь, лишенная звучания, а речь — это «озвученное мышление». Подобное мнение ошибочно хотя бы потому, что одну и ту же мысль можно выразить разными способами и даже на разных языках. Вместе с тем существуют слова-*омонимы* (от греч. homos — одинаковый и onyma — имя) — разные, но одинаково звучащие и пишущиеся единицы языка (например «корень», «коса», «ключ» и т.п.). Таким образом, одно и то же слово может выражать разные мысли, разные понятия.

Специальные наблюдения в ходе психологических экспериментов показывают, что трудности, испытываемые при решении задачи, исчезают, как только испытуемые сформулируют свои рассуждения вслух. Воспроизводя свои рассуждения для других, человек тем самым формулирует их и для себя. Благодаря формулированию и закреплению в слове мысль не исчезает и не угасает, она прочно фиксируется в речевой формулировке — устной или письменной.

Мышление нормального взрослого человека неразрывно связано с речью. Мысль не может ни возникать, ни протекать, ни существовать вне языка, вне речи. Мы мыслим в речевой форме — вслух или про себя, во внутренней речи. Мысль в речи не только формулируется, но и формируется, развивается.

Не оспаривая связь мышления с речью, психологи расходятся в анализе их генетических корней, а также в вопросе о степени их взаимосвязи и взаимовлияния. Так, первые исследования мышления и речи показывали, что и речь, и мышление ведут свое происхождение от практической деятельности, однако Л. С. Выготским было доказано, что мышление и речь имеют разные корни.

Отрицая отождествление языка с поведением, лингвисты выдвинули свою теорию, ключевым понятием которой стало представление о *порождающей грамматике*. Изучая, каким образом человек способен производить и понимать уникальные грамматические конструкции, они пришли к выводу, что человек обладает неким доопытным механизмом усвоения языка, *языковыми универсалиями*, которые детерминируют процесс формирования речи. Языковые

универсалии способствуют овладению естественным языком и помогают овладению сходными языками, чем и объясняется тот факт, что дети во всем мире осваивают язык с одинаковой скоростью, демонстрируя при этом сходные последовательности этапов. Исследования взаимосвязи мышления и речи рассматриваются и с точки зрения того, что является здесь ведущим параметром. Так, *концепция лингвистической относительности* Сепира — Уорфа[1] исходит из позиций лингвистического детерминизма, доказывая, что структура языка определяет мышление и способ познания реальности. Предполагается, что люди, говорящие на разных языках, по-разному воспринимают мир и по-разному мыслят. Язык, организуя индивидуальный и коллективный опыт, является медиатором между индивидом и социумом, задавая не только способы мышления, но и нормативные структуры поведения. В то же время в психологии есть доказательства того, что способность мыслить появилась раньше, чем способность реализовывать мысли в языке. Это доказывается, например, в экспериментах, демонстрирующих высокий уровень интеллекта у животных и у маленьких детей, еще не владеющих речью.

Главный вопрос, который сейчас обсуждают ученые — это вопрос о характере реальной связи между мышлением и речью, об их генетических корнях и преобразованиях, которые они претерпевают в процессе своего развития. Значительный вклад в решение этой проблемы внес Л. С. Выготский. Он полагал, что слово так же относится к речи, как и к мышлению. Оно представляет собой живую клеточку, содержащую в самом простом виде основные свойства, присущие речевому мышлению в целом. Слово — это не ярлык, наклеенный в качестве индивидуального названия на отдельный предмет: оно всегда характеризует предмет или явление, обозначаемое им, обобщенно и, следовательно, выступает как акт мышления. Но слово — это также и средство общения, поэтому оно входит в состав речи. Будучи

[1] Сепир Эдуард (1884—1939) — американский языковед и этнолог. Уорф Бенджамин Ли (1897—1941) — американский лингвист. Выдвинули гипотезу о воздействии языка на формирование системы представлений человека о мире (гипотеза Сепира — Уорфа), которая легла в основу этнолингвистики (от греч. ethnos — племя, народ и лингвистика) — направления в языкознании, изучающего взаимодействие языковых, этнокультурных и этнопсихологических факторов в функционировании и эволюции языка.

лишенным значения, слово уже не относится ни к мысли, ни к речи. Обретая свое значение, оно сразу же становится органичной частью того и другого. «Именно в значении слова, — писал Выготский, — завязан узел того единства, которое мы называем речевым мышлением».

Мышление и речь имеют разные генетические корни. Первоначально они выполняли различные функции и развивались отдельно. Исходной функцией речи была коммуникативная функция, а сама речь как средство общения возникла в силу необходимости разделения и координации действий в процессе совместного труда людей. Вместе с тем при словесном общении содержание, передаваемое речью, относится к определенному классу явлений и, следовательно, уже тем самым предполагает их обобщенное отражение, т.е. факт мышления. Однако такой, например, прием общения, как указательный жест, никакого обобщения в себе не несет и поэтому к мысли не относится. В свою очередь, есть такие виды мышления, которые не связаны с речью, например наглядно-действенное (этот вид мышления имеется и у животных). У маленьких детей и у высших животных обнаруживаются своеобразные средства коммуникации, не связанные с мышлением. Это выразительные движения, жесты, мимика, отражающие внутренние состояния живого существа, но не являющиеся знаком или обобщением.

Мышление и речь в филогенезе. С точки зрения процесса исторического развития мышления и речи отчетливо вырисовывается доречевая фаза в развитии интеллекта и доинтеллектуальная фаза в развитии речи. Очевидно, нашими предками были приматы с достаточно развитым мозгом, ведущие стадный образ жизни и, следовательно, очень общительные, с ярко выраженной преобразующей направленностью в отношении к действительности. В соответствии с дарвиновской теорией эволюции, выжили и составили человечество те, кому удалось наладить сложные формы взаимодействия и выработать сложные коммуникативные системы их организации. Таким образом, человеческая речь создавалась людьми для организации совместного взаимодействия с миром, и это отразилось на ее устройстве, но одновременно коренным образом изменились и отражательные, регулятивные, коммуникативные механизмы человеческой психики, они стали *вербально опосредованными*. Люди, включенные во всевозможные виды совместной деятельности, общаясь, создали свой общий мир, так что

каждый из нас, выстраивая собственный мир, опирается не только на свой опыт взаимодействия с действительностью, но и на опыт, накопленный человечеством и зафиксированный во всевозможных знаковых формах. Важно, что этот опыт максимально освобожден от субъективности; что в нем сохраняется все общее и существенное для людей данной культуры. Этот общий опыт существует в культуре, и люди, решая всевозможные жизненные задачи, формируя новые знания и новые способы действия, используют его. Следовательно, взаимодействие с миром человека, выросшего в обществе, не носит непосредственного характера, а опосредовано общечеловеческими знаниями. Естественно, опосредована и отражательно-регулятивная сторона этого взаимодействия, т.е. человеческая психика.

В филогенезе развитие речи происходило в несколько этапов. На ранних его ступенях, когда мышление людей протекало в форме практической интеллектуальной деятельности по отношению к предметам, способным удовлетворить их потребности, речь закрепляла знания об этих предметах, выражая их в виде *наименований*, т.е. слово получало свое значение только из ситуации деятельности. На данном этапе развития речь всегда была включена в практическую деятельность. Такая речь называется *симпраксической* (т.е. связанной с практической деятельностью). С усложнением языка мышление освобождается от своей непосредственной слитности с действием и приобретает характер внутренней, «идеальной» деятельности. Скрытая вербализация, сопровождающая процесс мышления, получала название *внутренней речи*. Такая речь образуется из внешней речи путем изменения ее функции и как следствие этого — ее структуры. Внутренняя речь представляет собой обобщенные семантические комплексы, состоящие из фрагментов слов и фраз, с которыми группируются различные наглядные образы и условные знаки. Следующим этапом развития речи явилось создание *письменности*. Таким образом, человеческая речь есть продукт общественно-исторического развития.

Мышление и речь в онтогенезе. Становление и развитие речи происходит в течение трех периодов: *фонетического* — усвоение звукового облика слова (до двух лет); *грамматического* — усвоение структурных закономерностей организации высказывания (до трех лет); *семантического* — усвоение понятийной отнесенности (до 17 лет).

В онтогенезе речь формируется в процессе ее интериоризации (присвоения). Развитие речи у ребенка проходит в несколько этапов.

1. *Период, предшествующий словесной речи* (до конца первого года жизни).

2. *Период первоначального овладения языком и формирования расчлененной звуковой речи.* К двухлетнему возрасту словарь малышей нередко насчитывает до 100 слов. В возрасте от полутора до двух с половиной лет при нормальном темпе развития происходит важный сдвиг в речевых проявлениях малышей — они начинают использовать соединение слов, появляются предложения, состоящие из двух слов, грамматически еще не оформленные.

Мы познаем окружающий мир, взаимодействуя с ним, преобразуя его. В ходе этого взаимодействия мы выявляем его свойства, объединяем их в предметы по принципу относительной неизменности. Как показано в исследованиях Ж. Пиаже, постоянство предметов формируется у ребенка не сразу. На каком-то этапе развития кукла, которую убрали за ширму и вновь достали оттуда, — уже другая кукла. Важно понять, что каждый из нас создает свой собственный мир, наполненный этими «сгустками» взаимодействия, которые мы объединяем в предметы, и то, какой мы создаем мир, из каких он будет состоять предметов, в каких они будут находиться отношениях, зависит от нас, наших свойств, характера наших действий.

3. *Развитие языка ребенка в процессе речевой практики и обобщения языковых фактов.* Этот период длится от трех до шести лет. Ребенок изначально *эгоцентричен* (от лат. ego — я), т.е. не способен, воспринимая что-либо, осознать, что он воспринимает это со своей точки зрения; учесть, что у других людей могут быть другие точки зрения; что кто-то может не видеть того, что видит он, не знать того, что он знает, и наоборот, видеть и знать то, что он не видит и не знает. Эгоцентрична и речь ребенка: он говорит непонятно для окружающих (так называемая *эгоцентрическая речь*). В частности, у детей трех лет наблюдается до 75% речи, описывающей их собственные действия. Процент эгоцентрической речи падает до нуля в возрасте семи лет. Первоначально полагали, что она исчезает безвозвратно, но Л. С. Выготский доказал, что *эгоцентрическая речь переходит во внутреннюю.*

Эгоцентрическая речь, промежуточная между внешней и внутренней видами речи, является внешней по форме и вну-

тренней по содержанию. Как же преодолевается детский эгоцентризм, как формируется рефлексивное сознание? Решающую роль здесь играет общение не с рефлексивными взрослыми, а с такими же эгоцентричными детьми. Ребенок, постоянно попадая в проблемные ситуации непонимания, постепенно осознает, что существуют еще и другие люди с другими точками зрения. Но самое важное открытие он делает, когда понимает, что раз существуют другие люди, каждый из которых видит мир по-своему, то существует и особый человек — он сам, у которого есть руки, ноги, глаза, а главное — своя собственная точка зрения! Таким образом, ключевую роль в преодолении эгоцентризма, формировании рефлексивного сознания ребенка играет необходимость вступить во взаимодействие с другими людьми. Сама задача организации совместной деятельности требует построения общей ситуации, наполненной общими предметами, которые, так же как их действия, свойства и взаимоотношения, обозначены какими-то знаковыми формами, например словами, одинаково понимаемыми общающимися.

Внутренняя речь является центральным механизмом нашей умственной деятельности. Она функционирует как при внешней речи — говорении, аудировании, чтении, письме, так и без нее, когда мы думаем про себя. Общепризнанными свойствами внутренней речи являются ее беззвучность, свернутость, сокращенность, предикативность, связь с соответствующими представлениями и с внешней речью. Принято выделять две фазы внутренней речи:

1) *расчлененная фаза* — внутреннее проговаривание, которое представляет собой иннервацию органов артикуляции в процессе речемыслительной деятельности (иногда эту фазу называют *внутренним проговариванием*). Если при слушании или чтении происходит развернутое проговаривание того, что воспринимается, то скорость аудирования или чтения резко замедляется. Темп осознавания обратно пропорционален внутреннему проговариванию: чем меньше выражено проговаривание, тем выше скорость осознавания, и наоборот. Если заставить человека синхронно повторять вслух воспринимаемую речь, то смысл речи улавливается с трудом, а при быстром темпе не улавливается вовсе;

2) *нерасчлененная фаза* — собственно внутренняя речь, которая представляет собой центральное звено процессов интернализации и экстернализации речи. Она функционирует при всех видах речевых процессов — аудировании, го-

ворении, чтении и письме. Интернализация речи обеспечивается слушанием и чтением: при этом происходит перевод воспринимаемой внешней речи на собственную внутреннюю речь (собственный язык смыслов). Экстернализация речи имеет место при говорении и письме, когда внутренняя речь переводится во внешнюю.

4. *Овладение ребенком письменной речью и систематическое обучение языку в школе*. Вместе с расширением сферы общения ребенок развивает свою способность использовать речь для установления и поддержания социальных отношений, т.е. прагматический аспект его языка. Чрезвычайно важно, чтобы дети научились читать, понимать, а позднее и давать речевые описания, воссоздающие события. Это становится основой для их приобщения к широкому кругу знаний, представленных в книгах, т.е., по сути — ко всей человеческой культуре.

Понимание речи. Мышление и речь не являются тождественными процессами, не сливаются между собой, хотя оба эти процесса неотделимы друг от друга. Понимание речи представляет собой сложную междисциплинарную проблему. Считается, что понимание речи имеет уровневый характер: оно состоит из понимания слов, словосочетаний, отдельных фраз и связного высказывания.

Большинство слов языка многозначны. То, какое значение имеет слово в каждом конкретном случае, зависит от множества факторов, часто даже не лингвистического порядка (контекст). Кроме того, существуют различия между значением и смыслом слова: *значение* слова — это языковой опыт всего народа, говорящего на этом языке; *смысл* — это индивидуальное значение, которое человек приписывает данному слову в определенной ситуации общения.

Понимание связного высказывания сводится к пониманию его *общего смысла*. Это происходит благодаря тому, что, восприняв одну фразу, мы переходим к следующей, которая уже заключает в себе значение первой фразы; переходя к третьей, включаем в нее значение двух предыдущих и т.д. Это включение смыслов предыдущих фрагментов сообщений в последующие Л. С. Выготский назвал «вливанием смыслов».

Особое место при восприятии речи занимает понимание *подтекста*, которое заключается в переходе от поверхностных лексико-грамматических структур к скрытому смыслу. Одна из главных задач психологии и педагогики состоит

в том, чтобы вскрыть у каждого человека недостаточно используемые им резервы мышления и речи, наметить пути самообучения и саморазвития своего творческого интеллекта.

В настоящее время широкое распространение имеют понятия языковой компетентности и языковой деятельности. *Языковая компетентность* — это абстрактное знание языка, *языковая деятельность* предполагает реальное применение этого знания в активной или пассивной (слушание) речи. Главным путем развития человеческой речи является включение ее в управление всеми познавательными процессами и взаимообщением. Речь активно развивается в ходе обучения и воспитания.

8.6. Мышление как основание интеллекта и творчества профессионала

Мышление является неотъемлемой частью любой деятельности, и поэтому мыслительные, или умственные, способности нередко соотносят с такой интегральной категорией, как *интеллект* (от лат. intellectus — познание, понимание, рассудок). Именно в содержании интеллекта мы пытаемся найти ответы на вопросы: что представляет собой наш ум, как он устроен, каковы его особенности? Психология решает эти проблемы, исследуя то, что называется человеческим интеллектом. Зачастую интеллект отождествляется с мышлением: считается, что интеллект — это мыслительная способность человека. Одна из основных особенностей человеческого интеллекта заключается в том, что не всякое содержание, получаемое из внешнего мира, может быть усвоено, а лишь то, которое хотя бы приблизительно соответствует внутренним структурам индивида. Усвоение (*ассимиляция*) и приспособление (*аккомодация*) находятся между собой в состоянии несбалансированного равновесия, и деятельность человека направлена к достижению равновесия между ассимиляцией и аккомодацией. Другим важным показателем интеллекта является его *организованность*, т.е. представление интеллектуальной активности субъекта в виде некоторой структуры с выделением в ней отдельных элементов. В целом интеллект предстает как *структура способностей*, среди которых мыслительные процессы играют хотя и самую важную, но не единственную

роль, поскольку очень большое значение для общего интеллекта имеют свойства внимания, памяти, восприятия.

В современной психологической литературе достаточно часто понятия «интеллект» и «мышление» рассматриваются как синонимичные, что вызывает терминологическую путаницу. Исходя из этого, интеллект рассматривается в широком и узком смысле. В широком смысле под *интеллектом* понимают совокупность всех познавательных функций индивида (восприятие, память, воображение, мышление), в узком смысле — мыслительные способности индивида. Такое двойственное понимание интеллекта порождает различные подходы к его трактовке. Так, с позиций философского подхода интеллект определяется как способность мышления, рационального познания, а также относительно устойчивая структура умственных способностей. С точки зрения представителей биологического подхода, интеллект — это способность сознательно приспосабливаться к новой ситуации. В рамках педагогического подхода интеллект трактуется как способность к обучению, обучаемость; в рамках психологического подхода — как глобальная способность действовать разумно, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами.

Следует отметить, что до сих пор ученым трудно прийти к единой точке зрения относительно природы интеллекта. Только в психологии известно несколько десятков трактовок интеллекта в зависимости от теоретического подхода. В настоящее время принято считать, что существует *общий интеллект* как универсальная психическая способность, обеспечивающая возможность приобретать новые знания и эффективно использовать их в ходе жизнедеятельности, а также способность индивида к целесообразному и продуктивному поведению, рациональному мышлению и эффективному взаимодействию с окружающим миром.

Свойства и возможности интеллекта. Многим возможности интеллекта кажутся безграничными, отсюда противоречивость в определении его природы и функций. С одной стороны, интеллект — система психических процессов, обеспечивающих реализацию способности человека оценивать ситуацию, принимать решение и в соответствии с этим регулировать свое поведение, с другой стороны — способность к познанию и логическому мышлению. С одной стороны, интеллектом обладает тот, кто способен в знакомой проблеме выделить главное, разделить его на составные части и най-

ти способы решения задачи, с другой стороны, интеллект особенно важен в нестандартных ситуациях. Не случайно классики отечественной психологии рассматривали интеллект как «умное поведение». *Ядро* интеллекта составляет способность человека выделить в ситуации существенные свойства и привести свое поведение в соответствие с ними. В функциональном отношении в интеллекте выделяют два базовых компонента: интеллект как *способность познавать окружающий мир* и как *способ регуляции поведения* на основе этого познания.

Структура интеллекта. Несмотря на многозначность подходов к ее рассмотрению, структура интеллекта определяется с позиции двух базовых направлений. Первое из них представляет структуру интеллекта как набор *независимых умственных способностей*, второе отдает предпочтение *иерархическим моделям* и базируется на идее наличия *общего фактора интеллекта* (англ. general factor), определяющего в конечном итоге специфику и продуктивность всей интеллектуальной деятельности человека; специфического фактора, включающего лингвистические, механические и математические способности. В первом направлении было выделено не менее 120 отдельных интеллектуальных способностей, что не смогло не отразиться на осложнении процедуры измерения интеллекта. В дальнейшем идея общего интеллекта, составляющая основу второго направления, была взята на вооружение психологами, занимающимися практическим изучением интеллекта. Эмпирические исследования позволили выделить в общем факторе два компонента: *кристаллизованный интеллект* (англ. crystallized), основанный на использовании имеющегося у субъекта опыта, и *текущий интеллект* (англ. fluid), проявляющийся в задачах, требующих приспособления к новым условиям и ситуациям, обусловленный при этом наследственными факторами. Кроме базовых интеллектуальных способностей, в структуру интеллекта были включены способности манипулировать образами при решении дивергентных задач (*фактор визуализации*), сохранять и воспроизводить информацию (*фактор памяти*) и поддерживать высокий темп реагирования (*фактор скорости*). Исходя из этого, функциональную основу текущего (иначе — текучего) интеллекта составляют те способности, с помощью которых мы научаемся чему-либо новому. К такого рода способностям относятся скорость и результативность запоминания,

индуктивное рассуждение, оперирование пространственными образами и восприятие новых связей и отношений. Термин «*текучий интеллект*» — метафора, подразумевающая, что эти базисные процессы «вливаются» во множество иных видов интеллектуальной деятельности, включая восприятие, узнавание, анализирование и решение различных задач. Этот тип интеллекта, по мнению ученых, отражает биологические возможности нервной системы: ее работоспособность и интегративность. *Кристаллизованный интеллект* — это способность, которая приходит с опытом и образованием и опирается на осведомленность и корпус знаний, накопленных в течение длительного времени. Это способность устанавливать отношения, формулировать суждения, анализировать проблемы и использовать усвоенные стратегии для решения задач.

Уровни интеллекта. В связи с разнообразием структур, представленных в интеллекте, в психологии существует понятие общего интеллекта и двух его подструктур: вербального и невербального интеллекта. Под *общим интеллектом* понимается сложное интегральное качество, определенный синтез свойств психики, обеспечивающих в совокупности успешность любой деятельности. *Вербальный интеллект* — это интегральное образование, функционирование которого осуществляется в словесно-логической форме с опорой преимущественно на знания. *Невербальный интеллект* — интегральное образование, функционирование которого связано с развитием наглядно-действенного мышления с опорой на зрительные образы и пространственные представления. Если в заданиях по определению вербального интеллекта оцениваются способность к логическому обобщению, умение строить умозаключения, самостоятельность и социальная зрелость мышления, то в заданиях по определению невербального интеллекта оценивается развитие других психических процессов и свойств — внимания, восприятия, зрительно-моторной координации, скорости формирования навыков.

Таким образом, структура интеллекта включает в себя три уровня:

1) уровень общего интеллекта;

2) уровень специфических групповых факторов интеллекта — вербальный и невербальный интеллект;

3) уровень частных интеллектуальных способностей (общий запас знаний, эрудиция, способности к аналитико-

синтетической деятельности, к обобщению, комбинаторная способность, способности к абстрактному и к наглядно-действенному мышлению и др.).

Качества интеллекта. Основными качествами человеческого интеллекта являются пытливость, глубина ума, его гибкость и подвижность, логичность и доказательность. Негативным качеством интеллекта является *ригидность мышления* — негибкое, предвзятое отношение к сущности явления, преувеличение чувственного впечатления, приверженность шаблонным оценкам. Различное содержание деятельности требует развития определенных ведущих интеллектуальных особенностей индивида. Но везде нужна чувствительность индивида к новому, к актуальным проблемам — его креативность, отсутствие у него ксенофобии, т.е. боязни нового, непривычного. Показателем развитости интеллекта является несвязанность субъекта внешними ограничениями (например, его способность увидеть возможности новых применений обычных предметов). Существенное качество ума индивида — предвидение возможного развития событий, последствий предпринимаемых действий. Способность предвидеть, предупреждать и избегать ненужных конфликтов — признак развитости ума, широты интеллекта. Интеллектуально ограниченные люди крайне узко, локально отражают действительность, не производят необходимого переноса знаний. Развитие отдельных качеств ума индивида определяется как генотипом данного индивида, так и широтой его жизненного опыта.

Измерение интеллекта. Идея и методика количественного определения умственного развития нашла свое воплощение в понятии *коэффициента интеллектуальности* (англ. Intelligence quotient — IQ)[1], выражающегося в количественных показателях уровня интеллектуального развития, определяемого как соотношение умственного (интеллектуального) и хронологического возраста, умноженного на 100. Полученные результаты сопоставляются со стандартными уровнями интеллектуального развития. Общая

[1] Понятие коэффициента интеллектуальности ввел немецкий психолог и философ Вильям Штерн (1871—1938, с 1933 г. в США). Он же первым применил и систему тестов для измерения IQ (1911), хотя идея количественного определения умственного развития детей впервые была предложена французским психологом Альфредом Бине (1857—1911), разработавшим свою серию тестов в 1903 г.

оценка интеллекта осуществляется после суммирования отдельных показателей успешности выполнения каждого из заданий, причем полученная сумма соотносится с возрастом испытуемого. В ряде стран, например в США, показатель общего интеллекта — коэффициент умственного развития (IQ) служит основанием для определения готовности к продолжению образования, получения престижной работы, продвижения по службе и даже для выбора рода войск во время службы в армии. Подобный опыт встречается и в отечественной психологической практике (профориентация, профподбор, аттестации работников и т.д.).

Специфические особенности творчества. До недавнего времени при изучении творчества ограничивались сферами искусства и научной деятельности. Сегодня все более распространенным становится мнение, согласно которому творчество неотделимо от труда, а значит, присуще любому виду деятельности. Творчество может рассматриваться двояко: как компонент какой-либо деятельности и как самостоятельная деятельность. Когда творчество направлено на поиск нового, оригинального, ранее неизвестного решения, оно обретает статус деятельности и представляет собой сложную многоуровневую систему, в которой выделяются специфические мотивы, цели, способы действия, фиксируются особенности их динамики.

Рассмотрение проблемы творчества предполагает дифференциацию таких широко используемых понятий, как «творчество», «творческое мышление» и «креативность», которые нередко воспринимаются как синонимические.

▶ *Творчество* — это уровень овладения человеком социальным и профессиональным опытом, характеризующийся самостоятельным выбором направления своей деятельности, способностью нетрадиционно подходить к решению проблем, умением создавать новый продукт. Творчество как высший уровень познания базируется на предварительно накопленных знаниях и способствует реализации индивидуальных возможностей человека. Интеллект в иерархии структурных компонентов творчества занимает ведущее место. Творчество рассматривается как специфическая деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью.

▶ *Творческое мышление* представляет собой вид мышления, характеризующийся созданием субъективно ново-

го продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию.

▶ *Креативность* (от англ. creativity) определяется, с одной стороны, как свойство мышления, для которого характерно необычное видение проблемы, выход мысли за пределы привычного способа рассуждений, применение нетрадиционного способа мышления для решения задач и проблемных ситуаций. С другой стороны, креативностью называют способность продуцировать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления и поведения. Данная способность характеризуется быстрым и правильным решением проблем. Креативность позволяет человеку постоянно искать и находить оптимальный выход из наличной ситуации, преодолевать или реконструировать ее. С помощью креативности человек строит для себя новую, «потребную», желаемую ситуацию. С этой целью он опирается на имеющиеся в его опыте знания, способы действия, а также учитывает возможные перспективы развития ситуации.

Среди *базовых особенностей креативности* выделяют три аспекта.

1. Креативность как интегративное качество личности проявляется в ее направленности, характеризующейся доминантностью познавательной мотивации по сравнению с другими типами мотивации (познавательный интерес, стремление к познанию, любознательность); способностях создавать новые идеи, отклоняться от традиционных схем мышления и поведения; характере как устоявшейся системе отношений и поведения человека (оригинальность, инициативность, нестандартность, терпимость к неопределенности, проницательность, радикальность).

2. Креативность может существовать в двух формах: потенциальной и актуальной. Скрытые (потенциальные) творческие возможности актуализируются (проявляются) в творческой активности личности.

3. Креативность можно рассматривать как основу продуктивного развития личности; потенциал, обеспечивающий ее рост, присущий в той или иной степени каждому человеку.

Структуру креативности составляют следующие компоненты: любознательность; интуитивность как качество личности; владение языком как средством формулирования мыслей.

В качестве *критериев креативности* рассматривается комплекс определенных свойств интеллектуальной деятельности, таких как:

1) *беглость* — количество идей, спонтанно возникших или целенаправленно порожденных в единицу времени;

2) *гибкость* — проявляется в разнообразии идей, способности предложить новое использование для известного объекта;

3) *оригинальность* — редкость, нетривиальность решений; способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы;

4) *восприимчивость* — чувствительность к необычным деталям, противоречиям и неопределенности, а также готовность гибко и быстро переключаться с одной идеи на другую;

5) *метафоричность* — готовность работать в фантастическом, «невозможном» контексте, склонность использовать символические ассоциативные средства для выражения своих мыслей, умение в простом видеть сложное, а в сложном — простое.

Существуют психологические *инструменты для измерения креативности* мышления. Самый известный в мировой психологической практике — тест Е. Торренса, позволяющий оценить вербальную креативность; образную креативность; отдельные креативные способности: беглость, гибкость, оригинальность, способность видеть суть проблемы, способность сопротивляться стереотипам.

Творческой (креативной) личности присущи такие свойства, как способность замечать и формулировать альтернативы, избегать поверхностных формулировок; умение вникнуть в проблему, увидеть перспективу; отказ от ориентации на авторитеты; способность увидеть объект с новой стороны; отказ от категорических суждений; готовность отойти от привычного жизненного равновесия и устойчивости ради неопределенности и поиска.

Выделяют и несколько иные признаки творческой личности, которые реализуются в деятельности: легкость ассоциирования (способность к быстрому и свободному переключению мыслей от движения в одном направлении к движению в обратном; способность вызвать образы и создать из них комбинации); способность к оценочным суждениям и критичность мышления; готовность памяти (овладение достаточно большим объемом систематических

знаний); способность к свертыванию операций, обобщению и отбрасыванию несущественного.

К значимым признакам творчества относят способность увидеть целое раньше, чем детали, а также способность к переносу функции одного предмета на другой.

Таким образом, творчество, являясь высшей формой активности и самостоятельности в профессиональной деятельности человека, реализующей ресурсы креативности и творческого мышления, способствует поиску оригинальных решений и обеспечивает инновационное развитие общества.

8.7. Психолого-педагогическая специфика развития познавательных процессов в зрелом возрасте

Среди стадий человеческой жизни наименее изученным остается среднее звено человеческой жизни — *зрелость*, или *взрослость*, — продолжающее оставаться таинственной по общим закономерностям психофизиологического развития. Зрелость является самым ответственным периодом жизни человека, когда определяется его жизненный путь, проявляются расцвет творческих сил, активное отношение к окружающему миру. Вместе с тем в генетической психологии именно зрелость рассматривалась как период прекращения процессов созревания, остановки развития при усиленном накоплении знаний и жизненного опыта. Новейшие исследования показали, что зрелый возраст представляет собой серию периодов, в которых развитие идет за счет перестройки структурных компонентов, что в одинаковой степени касается как отдельных психических функций, так и межфункциональных связей. Процесс перестройки внутрифункциональных и межфункциональных структур сопровождается изменчивостью, подъемами и спадами показателей, характеризующих развитие психических функций. Гетерохронность (разновременная последовательность), с которой связано проявление активности в работоспособности психических функций, в зрелости проявляется особенно заметно.

Характеризуя своеобразие зрелости как стадии человеческой жизни, обычно выделяют *раннюю*, *среднюю* и *позднюю* зрелость. Рассмотрим более подробно первые две из указанных стадий.

Особенности развития познавательных процессов в ранней зрелости. Ранняя взрослость охватывает период жизни человека от 20 до 40 лет. Структура психофизиологического развития взрослых сочетает в себе периоды подъемов, спадов и стабилизации функций.

По развитию интеллекта от 18 до 35—40 лет выделяются два макропериода, первый из которых охватывает возраст от 18 до 25 лет, второй — от 26 до 35—40 лет. Первый период характеризуется непрерывной пульсацией и ритмичностью в развитии интеллектуальных функций и интеллекта в целом. Второй период отличается более умеренными изменениями в развитии указанных функций.

Как отмечается в отечественных психологических исследованиях, для возрастного периода 18—25 лет свойственно усиленное развитие психических функций, их фронтальный прогресс, в этот период наиболее интенсивно развиваются память и мышление. В данном периоде особенно заметна пульсация в мышлении и памяти. Спады в мышлении непрерывно сменяются подъемами примерно через три года. Изменения в памяти также носят ритмичный характер, однако колебания здесь не столь значительны, как в мышлении. Период колебания длится примерно четыре года.

К 30 годам значительно возрастают возможности речемыслительной деятельности человека, характерным является использование в речи сложносоставных предложений. В целом преобладающее значение в познавательной деятельности людей данного возраста имеет абстрактное мышление; формируется обобщенная картина мира; устанавливаются глубинные взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности. Пики в развитии памяти приходятся на 19 лет, 23 и 24 года, 30 лет.

В 18—30 лет отмечаются самые высокие показатели кратковременной вербальной памяти, период снижения — в возрасте 33—34 лет. Долговременная вербальная память наибольшим постоянством характеризуется в возрасте от 18 до 35 лет и снижением уровня развития от 36 до 40 лет. Образная память подвергается с возрастом наименьшим изменениям. Возрастные изменения памяти менее заметны, если заучивание и постоянная упражняемость памяти являются одним из компонентов трудовой деятельности человека.

Центральным фактором в структуре памяти у студентов 18—25 лет является логическая память, от развития которой в большой степени зависит и целостность мнемической

функциональной системы, и развитие отдельных ее сторон. При сопоставлении особенностей развития памяти у студентов и работающих молодых людей оказалось, что все процессы памяти в студенческой группе отличаются более высокими показателями развития. Наибольшие различия обнаруживаются в долговременной памяти. На проявление памяти оказывает влияние и специфика вузовской специальности. Так, по показателям кратковременной логической памяти первенствовали будущие юристы, математики и химики. У студентов-географов, геологов и биологов эти показатели были ниже.

Изменения во внимании в первом возрастном периоде (18—25 лет) также носят колебательный характер. В первые четыре года (18—21) уровень внимания довольно стабилен, а в следующие четыре года (22—25) колебания значительно выражены. Пики в развитии внимания обнаруживаются в 22, 24 года, в дальнейшем в 27, 29 лет, 32—33 года; спады — в 23, 25, 31 и 34—35 лет. Объем, переключение и избирательность внимания нарастают постепенно от 19 до 33 лет, после 34 лет так же постепенно начинают снижаться. Устойчивость и концентрация внимания на всем протяжении зрелости изменяются незначительно.

К 25 годам отмечается сенсорный оптимум — зрительная, слуховая, кинестетическая чувствительность достигают своего максимального развития. Показатель объема поля зрения приобретает свое максимальное значение в 20—29 лет. Возрастная изменчивость чувствительности зависит от профессиональной деятельности человека.

Развитие интеллекта определяется двумя факторами: внутренним и внешним. Внутренним фактором является одаренность: у более одаренных людей интеллектуальный процесс более длительный. Внешним фактором выступает образование: оно противостоит старению и затормаживает процесс угасания активности психических функций. Вербальная функция интеллекта, т.е. функция, которая связана с оперированием словами, с возможностью получения и анализа речевой информации, понимания смысла слов, в период от 20 до 35 лет продолжает свое развитие. Невербальная функция интеллекта, т.е. функция, связанная с восприятием, оценкой и оперированием образами, достигает оптимума развития в 30—35 лет. В дальнейшем развитие невербального интеллекта осуществляется вплоть до 45 лет и старше.

Вопреки расхожему мнению, что интеллектуальное развитие достигает своего пика в период юности, интеллектуальная активность имеет иную картину развития в течение жизни. Примерно до 25 лет оба типа интеллекта — предметно-содержательный (кристаллизованный) и текучий развиваются параллельно, по возрастающей. В дальнейшем предметно-содержательный (кристаллизованный) интеллект остается на одном уровне на все последующие периоды жизни, а операционно-динамический интеллект после 30—35 лет начинает плавно снижаться, при этом инволюция наиболее выражена в пожилом возрасте.

Таким образом, период ранней зрелости (20—40 лет) характеризуется наибольшими изменениями при высоких показателях развития интеллектуальных функций.

Специфика развития познавательных процессов в средней стадии зрелости. Средний возраст охватывает период жизни примерно с 40 до 60—65 лет. По содержанию и качеству жизнедеятельности этот возраст может быть для человека как временем свершений и побед, так и периодом тревог и неудовлетворенности. Некоторые люди средних лет чувствуют, что теперь они способны лучше управлять ходом своей жизни, другие переживают острый кризис в физическом и эмоциональном плане и рассматривают данный отрезок жизни как период заката. При этом приходит сознание, что время безвозвратно уходит и что им уже не удастся достичь ранее задуманного. Функционирование организма, интеллекта и личности в среднем возрасте сочетает в себе элементы постоянства и перемен; отдельные физические функции начинают ухудшаться, происходят изменения в строении и работе органов и систем организма. В этом возрасте человека начинают по-настоящему беспокоить различные болезни. И мужчины, и женщины средних лет чаще, чем люди более молодого возраста, страдают от сердечно-сосудистых, онкологических заболеваний, диабета и болезней органов дыхания. Проблемы со здоровьем принимают особенно острый характер у курящих и злоупотребляющих спиртными напитками или наркотическими средствами. Все это не может не отразиться на состоянии познавательной деятельности. Однако многие из нежелательных последствий старения можно ослабить с помощью физических упражнений, правильного питания и здорового образа жизни. Вместе с тем интеллектуальная деятельность у представителей данного возраста продол-

жает оставаться высокопродуктивной. Большинство из них показывает прежний уровень возможностей или даже повышает его в тестах на вербальное понимание (способность раскрывать значение слов) и арифметические действия. Так, показатели словарного запаса и общей осведомленности у людей старше 40 лет оказались намного выше, чем у тех, чей возраст составлял 20—30 лет.

В возрасте 41—46 лет наивысшего уровня развития достигает функция внимания. Многие люди на протяжении среднего возраста продолжают демонстрировать высокий уровень интеллектуальных способностей, при этом наблюдается целый ряд индивидуальных различий. Некоторые из способностей, относимых к текучему интеллекту, у отдельных людей, действительно, снижаются довольно быстро, но это снижение интеллекта вовсе не является автоматической функцией старения, а связано с уровнем сложности жизни. У людей, удовлетворенных своей жизнью, редко конфликтующих с окружающими, имеющих дружные семьи и широкий круг общения, находящихся в тесном взаимодействии со своей культурной средой, интеллектуальные способности сохраняются дольше, а то и возрастают с годами. Однако есть один фактор интеллекта, который в среднем возрасте неизменно ослабляется: навыки, требующие скорости, с возрастом даются человеку все труднее, поскольку начинают замедляться многие психомоторные процессы. В возрасте 40—50 лет это замедление еще не столь заметно. Взрослые стремятся компенсировать снижение скорости повышением эффективности своих действий и обширными знаниями. Видимо, это служит одной из возможных причин того, почему многие люди средних лет или пожилого возраста показывают в тестах на абстрактное рассуждение худшие результаты, чем более молодые люди, ведь они склонны превращать проблему в контекстно-зависимую и преуменьшать важность абстрактных рассуждений. Так, например, они отказываются от повторения каких-либо, на их взгляд, ненужных деталей, при воспроизведении материала по памяти, чтобы не утомлять ими слушателя. Люди среднего возраста действуют наиболее продуктивно тогда, когда у них есть возможность воспользоваться накопленными знаниями и опытом. Вероятно, этим объясняется снижение в данном возрасте показателей оперативной и кратковременной памяти, беглости речи, пространственных отношений и индуктивного рассужде-

ния. Стоит отметить, что эти потери среднего возраста носят весьма ограниченный характер.

Таким образом, в среднем возрасте одним из важнейших факторов, влияющих на познание, является богатство жизненного опыта, составляющего основу кристаллизованного интеллекта, который в отличие от текучего интеллекта часто повышается в течение всей жизни, пока люди сохраняют способность получать и сохранять информацию. Это помогает объяснить, почему ученые-гуманитарии и естествоиспытатели, чья работа опирается на мощный фундамент накопленных знаний и опыта, отличаются, как правило, большей продуктивностью, когда они находятся в возрасте 40—50 или даже 70 лет, а не в молодости.

Факторы, ограничивающие развитие познавательных процессов в зрелом возрасте. К числу такого рода факторов относятся как *прямые причины снижения интеллектуального уровня*, вызванные сосудистыми поражениями мозга в виде инсультов и инфаркта мозга, вследствие резкого сужения (вплоть до временной непроходимости) кровеносных сосудов, приводящего к разрушению или омертвлению тканей мозга, так и косвенные факторы. *Косвенные причины снижения интеллектуального уровня* связаны с тем, что на познавательную деятельность пожилых людей влияют психологические ожидания, психическое здоровье и другие факторы. Эта группа причин проявляется в неуверенности в своей памяти, восприятии и мышлении. Пожилым людям кажется, что они не в состоянии делать то, что им удавалось ранее. Они заранее ожидают, что станут беспомощными и зависимыми от других, и частично потеряют контроль над собственной жизнью. Люди, которые так думают, действительно часто утрачивают компетентность и контроль над обстоятельствами. У них меньше самоуважения, они проявляют меньшее упорство и реже пытаются достичь результата. Этот своеобразный циклический процесс иногда называют *выученной*, или *приобретенной*, *беспомощностью*. Депрессия как симптом ослабленного психического здоровья, вызывает снижение внимания и способности сосредоточиваться и, как следствие, снижение интеллектуального уровня.

К числу прочих факторов снижения познавательной сферы относятся:

1) *физическое состояние* — физическая форма влияет как на способность человека справляться с физическими зада-

чами, так и на его способность решать умственные задачи. Люди, находящиеся в лучшей физической форме, показывают лучшие результаты при выполнении самых разнообразных заданий;

2) *пищевая недостаточность*, *неправильное питание* или *хроническое недосыпание*, связанное с болезнью, беспокойством, депрессией, горем или страхом, — эти факторы могут нарушать мыслительный процесс как у молодых, так и у пожилых людей;

3) *злоупотребление алкоголем* — употребление алкоголя в течение длительного времени, даже в умеренных дозах, приводит к ухудшению первичной и вторичной памяти, а также к снижению умственной деятельности в целом;

4) *прием лекарств* — лекарственные средства, принимаемые как по назначению врача, так и используемые для самолечения (от снотворных до обезболивающих и понижающих артериальное давление препаратов), имеют побочным действием снижение уровня бодрствования и ослабления внимания;

5) *интеллектуальная бездеятельность* — после продолжительных периодов болезни, социальной изоляции или депрессии некоторые люди не возвращаются к прежнему уровню умственной деятельности.

Условия, способствующие развитию познавательных процессов в зрелом возрасте. К такого рода факторам можно отнести:

- во-первых, весь комплекс условий, снижающих проявление косвенных и прочих причин, отрицательно влияющих на познавательную деятельность человека;
- во-вторых, включенность представителей зрелого возраста в образовательную или творческую деятельность, процессы самосовершенствования или переподготовки. Так, например, у людей с высоким образовательным уровнем оценки многих интеллектуальных способностей продолжают с возрастом повышаться. При этом умственные способности, относящиеся как к текучему, так и к кристаллизованному интеллекту, на протяжении почти всего периода взрослости либо возрастают, либо остаются на прежнем уровне, понижаясь только тогда, когда человеку переваливает за 60 лет;
- в-третьих, совершенствование когнитивных способностей в процессе профессиональной деятельности. Как известно, у большинства людей среднего возраста условием, способствующим дальнейшему развитию когнитивных на-

выков, является работа. Их когнитивные способности тесно связаны с предъявляемыми к ним требованиями. Люди, чья трудовая деятельность отличается большой сложностью и разноплановостью, показывают в тестах на гибкость умственных способностей более высокие результаты, чем те, кто занят однотипным трудом.

Этот момент усиливается и тем, что *проблема устаревания знаний* особенно актуальна для людей среднего возраста, потому что школьное и вузовское образование закончилось у них много лет назад и — что не менее важно — продолжительность трудовой деятельности большинства взрослых людей в нашем столетии заметно увеличилась. Так, если в 1900 г. она составляла 21 год, в 1980 г. — 37 лет, то в первом десятилетии XXI в. она приближается к 45—50 годам. Поэтому знания, необходимые нам в трудовой деятельности, нельзя приобрести лишь во время формального обучения. Человек должен обновлять их всю свою жизнь. Показано, что зрелые люди, которым в процессе работы часто приходится полагаться лишь на себя (много думать, проявлять инициативу, принимать самостоятельные решения), также демонстрируют высокий уровень интеллектуальной гибкости. Особенно это касается тех, чья работа связана с повышенной ответственностью и кому приходится принимать самостоятельные решения — оба эти фактора способствуют дальнейшему когнитивному развитию. Кроме того, людям среднего возраста, обладающим когнитивными способностями и навыками, необходимыми для овладения новыми знаниями, и гибкостью, позволяющей взяться за более сложную работу, легче приспособиться к меняющимся условиям труда.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Приведите примеры классификации ощущений по различным основаниям (по видам раздражителей, пространственному или временному признакам и т.д.).
2. В какой степени индивидуальные особенности мышления (самостоятельность, критичность, гибкость ума и т.д.) присущи вам и вашим знакомым?
3. Какие мыслительные операции осуществляются в процессе анализа текста?
4. Каковы особенности творческой личности? В какой степени они присущи вам?

5. Охарактеризуйте место памяти в познавательной деятельности человека.

6. Какие виды памяти вы считаете наиболее эффективными для себя? Почему?

7. Приведите примеры проявления эгоцентризма в мышлении и речи.

8. Проанализируйте возрастные изменения интеллектуальной деятельности и ее особенности на каждом возрастном этапе.

Литература

Основная

1. *Лурия, А. Р.* Мозг человека и психические процессы. — М., 1970.

2. *Матюшкин, А. М.* Мышление. Обучение. Творчество. — М., 2003.

3. *Платонов, К. К.* Проблемы способностей. — М., 1972.

4. Психология : учеб. для техн. вузов / отв. ред. В. Н. Дружинин. — СПб., 2000.

5. *Тихомиров, О. К.* Психология. — М., 2006.

Дополнительная

1. *Богоявленская, Д. Б.* Психология творческих способностей. — М., 2002.

2. *Веккер, Л. М.* Психические процессы : в 3 т. — Л., 1974. — 1981.

3. *Ильин, Е. П.* Эмоции и чувства. — СПб., 2001.

4. *Крайг, Г.* Психология развития : пер. с англ. / Г. Крайг, Д. Бокум. — 9-е изд. — СПб., 2007.

5. *Холодная, М. А.* Когнитивные стили. — М., 2002.

Глава 9

ДИДАКТИКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ

> Юношество должно получить образование не кажущееся, а истинное, не поверхностное, а основательное, то есть чтобы разумное существо — человек приучался руководствоваться не чужим умом, а своим собственным, не только вычитывать из книг и понимать чужие мнения... но развивать в себе способность проникать в корень вещей и вырабатывать истинное понимание их и употребление их.
>
> *Ян Амос Коменский*

9.1. Общее понятие о дидактике

Педагогическая наука изучает *обучение* и *воспитание* в их единстве и целостности как особую социально и личностно детерминированную целенаправленную деятельность по приобщению подрастающих поколений к жизни общества. Для более детального и конкретного рассмотрения каждой из названных частей педагогической деятельности выделяют педагогические дисциплины — *теорию обучения* и *теорию и методику воспитания*.

Педагогическая дисциплина, исследующая обучение на *теоретическом*, наиболее общем уровне, называется *дидактикой*. Таким образом, дидактика — это *педагогическая теория обучения*, дающая научное обоснование его содержания, методов и организационных форм. В конечном счете дидактика должна дать ответ на три наиболее общих вопроса: для чего учить, чему учить и как учить? Однако на пути к ответу на эти вопросы возникает множество других,

причем весьма существенных, например: как протекает обучение, какие закономерности ему свойственны; кого учить, где учить, с помощью чего осуществлять обучение, как оценить и проконтролировать его результаты; какие подходы, стратегии обучения наиболее эффективны и др.

Необходимо заметить, что приведенное нами выше определение дидактики не единственное. По-другому дидактику определяют как *теорию образования и обучения*. В этом случае образование выступает как результат обучения, а обучение — как «путь образования». В образование, трактуемое подобным образом, воспитание не входит, и вся эмоционально-ценностная сторона педагогической деятельности, а также развитие остаются за пределами этих понятий. Иногда дидактику рассматривают как промежуточное звено между психологией как истинным основанием педагогики и практикой обучения, но это уже не педагогический, а психологический взгляд, что данная дефиниция и отражает. Мы же рассмотрим вопросы, связанные с дидактикой и ее объектом, руководствуясь определением, приведенным в начале параграфа.

Итак, дидактика — это педагогическая дисциплина, исследующая обучение на теоретическом уровне. Здесь важно отметить, что это именно *одна из* педагогических научных дисциплин, *отрасль педагогики*. Знание дидактики необходимо каждому педагогу, поскольку сегодня нельзя успешно решить ни одной крупной практической задачи без опоры на науку, теоретические знания. В наши дни становится все труднее определять возможный эффект тех или иных форм, методов, средств обучения «на глазок». Кроме того, дидактика разрабатывает способы предсказания, прогнозирования, проектирования последствий введения в практику школы (независимо от того, является ли она общеобразовательной, среднепрофессиональной или высшей) новых методов, новых учебных материалов. В то же время было бы неверно утверждать, что дидактика может дать практике окончательное и универсальное решение этих вопросов. Процесс познания бесконечен, и любая наука развивается через преодоление трудностей и противоречий. Поэтому в данном случае речь идет не о готовых «рецептах», а о том, что дидактика дает педагогу материал для размышлений о собственной деятельности, сопоставления действительного с желаемым и таким образом помогает ему улучшить ситуацию.

Однако сфера влияния педагогической теории в целом и педагогической теории обучения в частности не должна ограничиваться ее применением к деятельности педагога-профессионала. Термин «педагогическая практика», как мы не раз отмечали, имеет более широкое значение, охватывая многие виды деятельности в этой обширной сфере жизни общества. Именно в широком русле социальной практики разрабатывается общая стратегия образования на государственном уровне, создаются проекты педагогических процессов, готовятся учебные материалы и т.д. Можно утверждать, что задачей теории должно быть обоснование всех этих материалов и их использования на практике, поэтому нам и необходима *теория практической деятельности*, в данном случае *теория деятельности обучения*, т.е. дидактика.

Термин «дидактика» впервые ввел в научный обиход немецкий педагог Вольфганг Ратке (латинизированное — Ратихий; 1571—1635), назвавший свой курс лекций «Краткий отчет из дидактики, или Искусство обучения Ратихия». Таким образом, здесь дидактика и педагогика — синонимы. В том же значении использовал понятие «дидактика» и чешский педагог, мыслитель-гуманист Ян Амос Коменский (1592—1670), опубликовавший в 1657 г. в Амстердаме свой знаменитый труд «Великая дидактика». По своему происхождению термин «дидактика» восходит к греческому языку, в котором слово «didaktikos» означало «поучающий», а «dadasco» — изучающий. Видимо, это и побудило Коменского определить дидактику как «всеобщее искусство всех учить всему». В структуре дидактики он рассматривал и вопросы воспитания, которое, наряду с обучением, трактовал как необходимое условие «формирования нравов в направлении всесторонней моральности».

По мере развития педагогической науки дидактика начинает концентрировать свое внимание на вопросах теории обучения. Значительный вклад в развитие мировой дидактики внесли немецкий педагог, философ, психолог и математик Иоганн Фридрих Гербарт (1776—1841), швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци (1746—1827), немецкий педагог и просветитель Адольф Дистервег (1790—1866), основатель русской школы научной педагогики Константин Дмитриевич Ушинский (1824—1870), американский философ, социолог, психолог и педагог Джон Дьюи (1858—1952), немецкий педагог Георг Кершенштейнер (1854—1932),

представитель экспериментальной педагогики Вильгельм Лай (1862—1926) и др.

На развитие отечественной дидактики в конце XIX — начале XX в. большое влияние оказали своими трудами П. Ф. Каптерев, В. П. Острогорский, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, А. К. Гастаев, А. П. Пситрак и др. Особенно плодотворно в дидактике советского периода работали Ю. К. Бабанский, П. Н. Груздев, Ш. И. Ганелин, Е. Я. Голант, Л. В. Занков, Б. Е. Есипов, М. А. Данилов, И. Я. Лернер, Н. А. Менчинская, М. Н. Скаткин и др. Существенный вклад в научное обоснование обучения, определение объекта и предмета дидактики, выявления ее связей с непедагогическими науками, разработку методологии дидактических исследований, методов обучения и ряд других актуальных проблем дидактики внесли В. И. Загвязинский, В. С. Ильин, В. В. Краевский, М. И. Махмутов, П. И. Пидкасистый, А. В. Хуторской и др. Их вклад в теорию обучения, как и вклад многих других исследователей, позволяет находить ответы на актуальные вопросы педагогики.

9.2. Объект и предмет дидактики

Различные исследователи в качестве предмета дидактики выделяют: обучение как средство образования и воспитания; закономерности и принципы обучения, его цели, научные основы содержания образования, методы, формы, средства обучения; взаимодействие преподавания и учения в их единстве и т.д. Некоторые считают, что предметом общей дидактики является не только сам процесс преподавания — учения, но и условия, необходимые для его протекания (содержание, организация, средства и т.п.), а также различные относительно устойчивые результаты реализации этих условий. Такое количество определений предмета указанной научной дисциплины объясняется нерасчлененностью методологических категорий «объект» и «предмет» науки. Чаще всего обозначается то, что попадает в поле зрения дидактического анализа, т.е. выделяются разные объекты изучения. Если сложить все эти определения, получится, что дидактика изучает цели, содержание, закономерности, методы и принципы обучения. Подобным обобщенным определением охвачена объектная сфера, на которую направлены дидактические исследования. Указанное определение дает представление о том, чем дидак-

тика занимается, но этим же занимается не только дидактика. В *целях обучения* воплощаются потребности и запросы общества в сфере образования, его требования к образованию; они отвечают на вопрос, что должен знать и уметь человек с точки зрения этих требований. Дидактика *переводит общие цели образования на язык педагогики* применительно к условиям обучения. В определении и формировании таких целей участвует не только дидактика, но и другие науки: философия, социология, психология и др. Кроме того, в обучении действуют не только дидактические закономерности, но и, например, психологические, физиологические. Наиболее общие закономерности обращения информации изучают информатика, кибернетика, синергетика; принципы обучения устанавливаются на основе исследования явлений обучения многими науками. Если же мы хотим обозначить то, чем занимается *исключительно дидактика*, нужно пойти дальше: полезно так представить предмет этой науки, чтобы в нем отдельные части большого и сложного объекта, каковым является *обучение*, были отражены в их единстве и взаимосвязи и нашли выражение в системе дидактических понятий. Для этого необходимо рассмотреть обучение под особым, *дидактическим* углом зрения. При этом следует учесть все знания об обучении, накопленные педагогикой, определить современный научный уровень дидактики, ее функции, возможности, а главное — задачу научного обоснования практики обучения, т.е. практической деятельности педагога. И вот тогда получится такое представление о предмете дидактики, которое позволит направить исследовательскую работу в единое русло, чтобы эта работа одновременно и обогащала педагогическую науку, и помогала правильно организовать педагогическую практику.

В настоящее время специалистами по методологии науки достаточно последовательно проводится различие между понятиями «объект» и «предмет» науки. *Объект* — это область действительности, на которую направлена деятельность исследователя, а *предмет* — это опосредующее звено между субъектом и объектом исследования, отражающее способ видения объекта исследователем с позиций науки, которую он представляет. Иными словами, представители разных наук видят один и тот же объект по-разному, в разных системах понятий, свойственных каждой науке, выделяют в нем разные стороны, разные связи и отношения. Это значит, что *обучение* может быть объектом изучения

и специалиста по дидактике, и методиста, и психолога, и специалиста по теории информации, кибернетике, но каждый из них выделяет для изучения в этом объекте что-то свое, ставит разные цели и соответственно формулирует эти цели, а также и результаты исследования по-разному. Эти специалисты могут, допустим, вместе прийти на урок, семинар, лабораторно-практическое занятие. Они увидят одно и то же, но каждый будет смотреть на происходящее сквозь призму своей науки. Специалист по дидактике будет думать о том, какие общедидактические методы применяет преподаватель, какие общие принципы он реализует. Методист обратит внимание на соответствие способов преподавания и содержания учебного материала целям обучения данному учебному предмету. Психолога преимущественно могут интересовать особенности усвоения материала обучающимися как проявление общих закономерностей усвоения, а перед кибернетиком обучение предстанет как система управления с прямой и обратной связью. Тем не менее в настоящее время все чаще требуется объединение усилий ученых разных специальностей для решения сложных задач, стоящих перед теорией и практикой образования. Именно поэтому так важно, чтобы каждый участник этой работы четко представлял себе свой предмет изучения, его особенности и правильно определил свое место в общей работе.

Смысл всех этих рассуждений, разумеется, не сводится исключительно к размежеванию дидактики с другими областями знания. Необходимость существования этой научной дисциплины в конечном счете определяется влиянием ее результатов на практику: именно для повышения эффективности дидактических исследований нужно четко представлять себе научный статус этой отрасли педагогики. Таким образом, для определения *предмета дидактики* ограничиться простым указанием на то, что изучает дидактика вместе с другими науками, невозможно. Нужно хотя бы кратко ответить на ряд следующих вопросов. В каком виде предстает перед дидактикой ее объект — обучение в его современном состоянии? Какими научными средствами располагает сейчас дидактика для научно достоверного отражения явлений обучения? Как она должна отражать свой объект, используя имеющиеся его описания в свете задачи научного обоснования педагогической практики? Иными словами, нельзя определить предмет дидактики без учета ее функций, анализа ее объекта и познавательных средств, которыми она располагает.

Дидактика рассматривает обучение как средство передачи социального опыта: в результате обучения та часть опыта, которая входит в содержание образования и составляет содержательную сторону обучения, становится достоянием ученика. Дидактика все в большей степени становится теоретической дисциплиной, чему способствует развитие науки, средств научного познания в целом. Все большее применение находят такие методы теоретического исследования, как моделирование, идеализация и т.д. Применение системного подхода позволяет рассматривать содержание образования и процесс обучения как единое целое. Именно благодаря повышению теоретического уровня дидактика получает возможность более эффективно воздействовать на практику, совершенствовать и преобразовывать ее.

Поскольку дидактика — наука теоретическая, а предмет теории предстает перед исследователем как система отношений, нужно раскрыть главное, специфическое для обучения отношение. Вообще отношения, возникающие в деятельности обучения, многообразны, например учитель — ученик, ученик — учебный материал, ученик — другие учащиеся. В педагогической литературе можно встретить разные суждения по поводу того, какое из них следует считать главным для дидактики. Достаточно распространена точка зрения, согласно которой таким главным отношением является *отношение ученика к учебному материалу*, т.е. отношение *познавательное*. Действительно, учебное познание — неотъемлемая характеристика процесса обучения. Если анализировать обучение с точки зрения психологии, т.е. обращать основное внимание на то, *как* ученик воспринимает и усваивает материал, это отношение окажется главным, *сущностным*. Но если посмотреть на обучение глазами педагогики, т.е. выделить главное в целенаправленной деятельности по передаче социального опыта, то главным и специфическим для этой деятельности окажется другое отношение, а именно отношение между двумя деятельностями — *преподавания* и *учения*. Преподавание — это деятельность тех, кто обучает, учение — деятельность тех, кто обучается. Познание может осуществляться и вне обучения, а вот *взаимосвязанные деятельности преподавания и учения* протекают только в обучении. Их единство определяет и организует всю систему дидактических отношений, в том числе и познавательных. Этим характеризуется предмет ди-

дактики. Таким образом, при изучении явлений обучения необходим учет зависимостей между тремя объектами: *преподавателем*, *обучающимся* и *учебным материалом*.

Другой характеристикой предмета дидактики является необходимость рассмотрения обучения в единстве с *воспитанием*. Воспитательная функция обучения состоит в том, что ученик не только усваивает знания; обучение должно способствовать становлению личности в целом, формированию определенных моральных качеств, черт характера. Воспитательный аспект обучения отражается в *содержании образования*, и его необходимо учитывать в дидактическом анализе. Нужно иметь в виду, что содержание образования реально существует в процессе обучения: в каждой частице этого процесса присутствует частица содержания образования. В каждую минуту учебного занятия ученики усваивают определенные знания, умения, навыки, отношения — все то, что составляет содержание образования.

Существенно и то, что обучение выступает перед дидактикой в двух аспектах: как объект изучения и как объект построения, конструирования. Учитывать это обстоятельство — значит сознательно направлять дидактическое исследование на совершенствование практики обучения, иметь в виду, что без ее изучения исследование может оказаться умозрительным, бесплодным. В то же время без разработки теории рекомендации, адресованные образовательному учреждению, будут недостаточно обоснованными и не повлекут за собой серьезных улучшений.

Подводя итог сказанному, можно выделить следующие *характеристики предмета* дидактики.

Во-первых, дидактика рассматривает свой объект — обучение — в первую очередь как *особый вид деятельности*, направленной на передачу подрастающим поколениям культуры, или, что в определенном смысле то же самое, социального опыта.

Во-вторых, специфическим для этой деятельности отношением, лежащим в основе ее теоретического анализа с позиций педагогики, является *отношение преподавания и учения* как действий учителя и ученика, выступающих в единстве. Другие отношения становятся дидактическими постольку, поскольку объединяются этим отношением. Например, книга становится учебником, когда она включается в процесс обучения и является средством для преподавателя и студента.

В-третьих, для дидактического угла зрения характерно рассмотрение *содержательной и процессуальной сторон обучения в их единстве*. Например, знания изучаются не изолированно, не сами по себе, а вместе с методами их передачи и усвоения. Это особенно актуально сегодня, когда объем знаний в каждой предметной области стремительно растет, причем скорость роста увеличивается и человек должен овладевать постоянно растущими знаниями, а дидактика соответственно — искать эффективные пути подготовки его к самообразовательной деятельности.

В-четвертых, дидактика рассматривает *обучение в его единстве с воспитанием*, в частности с воспитанием инициативности и самостоятельности личности, ее принципиальности и ответственности за собственные действия, деятельность, поведение и поступки.

Наконец, имея в виду задачу преобразования и совершенствования практики, дидактик рассматривает обучение не только как объект изучения, но и как *объект научно-обоснованного конструирования*.

Здесь мы изложили лишь основные характеристики предмета дидактики. На этой основе можно дать следующее его определение: *предметом дидактики является связь преподавания* (деятельности учителя) и *учения* (познавательной деятельности ученика), их взаимодействие. К указанному следует добавить, что в поле зрения дидактики находятся *воспитательная роль учебного процесса*, а также *условия*, благоприятствующие активному и творческому труду учащихся и их умственному развитию.

9.3. Задачи и функции дидактики, ее понятийный состав

Задачи дидактики состоят в том, чтобы, с одной стороны, описывать и объяснять процесс обучения и условия его реализации; с другой стороны, разрабатывать более совершенную организацию этого процесса, новые обучающие системы, новые технологии обучения. Эти задачи, как уже отмечалось, учитываются в определении предмета дидактики: перед нею обучение выступает как *объект изучения* и *объект конструирования*. Обучение выступает для исследователя как объект изучения, когда он осуществляет *научно-теоретическую функцию педагогики*. В результате исследования он получает знания о том, как протекает процесс

обучения, уже реализованный или реализуемый в действительности, каковы его закономерности и в чем состоит его сущность. Иными словами, такие знания отражают педагогическую действительность в том виде, как она есть. Пользуясь философской терминологией, можно сказать, что это знания о сущем: о педагогических фактах (явлениях), сущности и закономерностях педагогического процесса. Однако только описать обучение как часть педагогической деятельности, с присущими ему связями и закономерностями, недостаточно, ибо сама по себе теория — не самоцель. Она служит основой для практической деятельности, дает возможность ее направлять, преобразовывать и совершенствовать. Когда ученый переходит от отображения обучения к его конструированию, он осуществляет *конструктивно-техническую функцию дидактики*. Понятно, что обе функции взаимосвязаны. В основу конструктивно-технической деятельности должны быть положены результаты осуществления научно-теоретической функции. С другой стороны, преобразованная действительность становится объектом дальнейшего изучения.

Связь дидактики с другими науками. В решении своих задач дидактик использует достижения других наук: философии, общей психологии, а в последние десятилетия и кибернетики. Именно кибернетика в значительной степени обусловила разработку в дидактике программированного обучения, алгоритмизацию и системно-структурный подход в организации учебно-воспитательного процесса. Пользуясь данными психологии, дидактик, например, учитывает возрастные особенности учащихся, формирует конечные цели обучения в виде характеристик тех качеств, которые должны быть достигнуты в результате обучения: самостоятельность мышления, владение учебными умениями и навыками, креативность и т.д. Из той же науки дидактика заимствует знания о процессах усвоения, запоминания, умственного развития и т.п. Возрастная физиология дает представление о механизмах процессов, порождаемых обучением (интеллектуальных, эмоциональных, волевых), ориентировочных и операционных действий. Философия ориентирует дидактику в общих вопросах, дает знание наиболее общих законов развития человека, природы и общества. От того, как исследователь трактует социальные функции человека, зависит, в частности, направление его работы по проектированию содержания образования.

Определенные философские представления служат опорой в разработке личностно-ориентированного обучения.

Основные категории дидактики. Основными понятиями общей дидактики являются такие категории, как «преподавание», «учение», «учебный предмет», «учебный материал», «учебная ситуация», «метод обучения», «учитель», «ученик», «урок», «лекция», «семинар» и др. Это специфические понятия дидактики, выступающей в качестве научной дисциплины. Наряду с ними дидактика оперирует и другими понятиями, например «обучение», «образование», «воспитание», а также понятиями, заимствованными из других наук: «система», «структура», «функция», «элемент», «организация», «формализация», «восприятие», «усвоение», «умственное развитие», «мышление», «запоминание», «умения», «навыки», «обратная связь» и др. Столь широкое использование научных категорий и понятий других наук в дидактике вовсе не означает, что ее собственный понятийный аппарат выступает как неупорядоченная совокупность: все отношения, свойственные обучению, и все понятия дидактики выстраиваются вокруг главных научно-дидактических категорий — *преподавания* и *учения*, выступающих в своем единстве. Понятия, заимствованные из других наук и используемые в дидактических исследованиях, отражают только отдельные стороны обучения, отдельно взятые явления обучения, и дают дидактике материал для теоретического осмысления ее собственных объекта и предмета. Подмена собственно дидактических понятий понятиями других наук, что нередко наблюдается в отдельных дидактических исследованиях, приводит к «размыванию» педагогической теории обучения, путанице в тех или иных теоретических положениях, поэтому в интересах дальнейшего развития дидактической теории такая замена в дидактике недопустима.

Разумеется, дидактика, как и другие области науки, находится сегодня в стадии непрерывного обновления и становления, в частности, ее научной терминологии. Этот процесс нельзя считать завершенным, поэтому выработка строгой и однозначной системы терминологии является непреложным требованием дальнейшего развития дидактики как науки, что позволит анализировать процесс обучения по элементам и в системе их взаимодействия, исследовать системно, полнее и глубже сущность обучения и образования. Кроме того, на основе упорядоченной собственной понятийной системы можно постичь сущность дидактических

концепций и разрабатывать конкретные современные обучающие системы, проектировать учебный процесс с определенными характеристиками.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Определите место и функции дидактики в системе педагогических наук.
2. В чем отличие предмета дидактики от предметов психологии и кибернетики?
3. Приведите два-три варианта трактовки категории «образование», сравните их между собой и отыщите общие признаки разных определений.
4. Дайте определение понятию «образование», которое выходило бы за рамки педагогики и охватывало процессы, изучаемые в других науках, например в истории (образование государства), географии (образование горного ландшафта) и др.
5. Зависит ли дидактика от других наук или она является универсальной теорией обучения «всех всему»?

Литература

Основная

1. *Беспалько, В. П.* Слагаемые педагогической технологии. — М., 1991.
2. Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина. — М., 1982.
3. *Занков, Л. В.* Дидактика и жизнь. Избранные труды. — М., 1990.
4. *Куписевич, Ч.* Основы общей дидактики. — М., 1986.
5. *Никандров, Н. Д.* Понятийный аппарат педагогики и образования: перспективы исследования // Педагогика. — 1998. — № 3. — С. 3—9.
6. *Осмоловская, И. М.* Дидактика. — М., 2006.
7. *Хуторской, А. В.* Современная дидактика. — СПб., 2001.

Дополнительная

1. *Андреев, В. И.* Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития. — 2-е изд. — Казань, 2000.
2. *Безрукова, В. С.* Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособие для инженерно-педагогич. ин-тов и индустриально-педагогич. техникумов. — Екатеринбург, 1996.
3. Дидактика // Российская педагогическая энциклопедия. — М., 1993. — Т. 1.
4. *Коменский, Я. А.* Великая дидактика. — М., 1934.
5. *Толстой, Л. Н.* Педагогические сочинения. — М., 1989.

Глава 10

ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ КАК ЦЕЛОСТНАЯ СИСТЕМА

Каждый ребенок, которого мы обучаем, — это наш выигрыш в великой битве за Человека.

Виктор Гюго

10.1. Понятие и сущность обучения

Об обучении написано и сказано много: оно и «протекает», и «осуществляется», и «реализуется». Это и «передача» человеку определенных знаний, умений, навыков; и «целенаправленное взаимодействие преподавателя и учащихся», в ходе которого решаются задачи образования учеников; «целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений» (И. Ф. Харламов). Это и «процесс деятельности преподавания и учения», и «познание, или вид познавательной деятельности», и «совокупность последовательных и взаимосвязанных действий учителя и учащихся, направленных на сознательное и прочное усвоение системы знаний, умений и навыков, формирование умения применять их в жизни, на развитие самостоятельности мышления, наблюдательности» и др. Разумеется, каждое из перечисленных определений имеет право на существование, так как выступает в качестве отдельных попыток, ступеней к раскрытию сущности обучения. Но, взятые в отдельности, эти и другие аналогичные опреде-

ления не раскрывают его сущность. Доказательством тому может служить хотя бы попытка охарактеризовать обучение как «передачу человеку, ребенку определенных знаний, умений и навыков». На первый взгляд, это утверждение может показаться верным: до обучения у ребенка знаний не было, после обучения они появились. Откуда взялись знания? От учителя. Он их «дал» обучающимся. Но знания, умения, навыки — не физические предметы, их нельзя просто «предать»: они могут возникнуть в голове человека только в результате его собственной активности. Их нельзя просто «получить», они должны «получаться» (приобретаться) в результате психической активности обучающегося, и прежде всего его мышления. Значит, отношение «учитель — ученик» не может быть сведено к отношению «передатчик — приемник». Вряд ли можно полностью согласиться и с другим определением, согласно которому «процесс обучения — это целенаправленное взаимодействие преподавателя и учащихся, в ходе которого решаются задачи образования учеников»[1]. Или с такой дефиницией: «Обучение — упорядоченное взаимодействие педагога с учащимися, направленное на достижение поставленной цели»[2]. В том же ключе рассматривает обучение и Ю. Г. Фокин: «Обучение — совместная деятельность или система действий преподавателя и субъектов учения, направленная на усвоение последними избранных преподавателем или предписываемых программой учебной дисциплины элементов объективизированного опыта человечества»[3]. Смысловая нагрузка в этих определениях падает на «целенаправленное взаимодействие преподавателя и учащихся». Однако легко заметить, что указанное взаимодействие описывается весьма неопределенно, аморфно, так как не указывается механизм его реализации, а следовательно, обходится вниманием сама сущность обучения как целостного педагогического явления.

Содержанием обучения как процесса является какая-то деятельность, которой в той или другой степени владеет обучающийся и не владеет полностью или частично обу-

---

[1] Педагогика : учеб. пособие / под ред. Ю. К. Бабанского. — 2-е изд. — М., 1988. — С. 339.

[2] *Подласый, И. П.* Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений в 2 кн. — Кн. 1. — М., 2002. — С. 294.

[3] *Фокин, Ю. Г.* Теория и технология обучения. Деятельностный подход. — 2-е изд. — М., 2007. — С. 67.

чаемый[1]. Например, ученик овладевает каким-то ремеслом: столярным, плотницким, слесарным и т.п. Работа столяра, плотника или слесаря для него становится целью и содержанием учения. То же можно сказать об овладении ребенком техникой написания букв, счетом, таблицей умножения и т.д. Сама по себе эта деятельность — какой-то конкретный вид труда. Работа столяра, делающего табуретку, скамейку, стол, ящик, или методиста, составляющего дидактические материалы по русскому языку, математике, не является *обучением*, но этот труд может стать целью и содержанием обучения, если столяр берет ученика и обучает его столярному делу или ученый-методист становится за учительский стол и обучает ребенка технике написания букв, счету, таблице умножения, составлению обучающих программ для ЭВМ. Тогда непосредственно к тому практическому делу, которым занимались и занимаются столяр и ученый-методист, присоединяется еще одна забота — обучение человека. Обучение — это то, чего непосредственно в столярном деле или деле методиста (ученого или практика) не было, и оно, на что справедливо указывает В. К. Дьяченко, отличается от столярного дела, от дела методиста только тем, что включает еще общение их с учеником и учениками между собой. Учитель, наставник, как справедливо их следовало бы теперь назвать, показывают, объясняют, ставят вопросы, дают задания своим ученикам, проверяют их, отмечают недостатки и ошибки, корректируют движения, действия, снова показывают, как нужно работать тем или другим инструментом, карандашом или ручкой, показывают образцы программ и т.д. Аналогично происходит и обучение учащихся, студентов при коллективном выполнении заданий учителя, преподавателя.

В приведенном примере обучение ремеслу включается в непосредственную трудовую деятельность. Сущность этого обучения, как и обучения грамотности или другому любому учебному предмету, выражается в педагогическом общении того, кто обучает, и того, кто учится. В любом обучении как бы накладываются одна на другую и сливаются воедино не только деятельность обучаемого и обучающегося, но еще два вида активности: с одной стороны, это та конкретная деятельность, которой обучает наставник и которую усваивает ученик, с другой стороны, — прямое (непосред-

[1] *Дьяченко, В. К.* Организационная структура учебного процесса и ее развитие. — М., 1989. — С. 44.

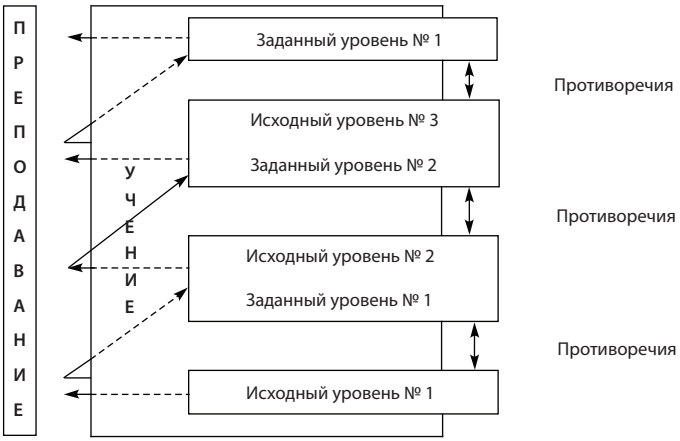

Рис. 6. **Связь и взаимодействие преподавания и учения**

ственное) и косвенное (опосредованное) общение. В этом и сказывается *двусторонний характер процесса обучения*, включающего *преподавание* — деятельность учителя и *учение* — деятельность учеников, предстающих в единстве при передаче последним социального опыта в форме содержания образования. Связь и взаимодействие преподавания и учения схематически представлены на рис. 6.

Таким образом, обучение, проявляющееся в ходе общения, можно охарактеризовать как процесс активного целенаправленного взаимодействия между обучающим и обучаемыми, в результате которого у обучающегося формируются определенные знания, умения, навыки, опыт деятельности и поведения, а также личностные качества.

Логика процесса обучения и структура процесса усвоения. Процесс обучения — специфический вид познавательной деятельности человека. Он содержит в себе как общие, так и специфические особенности познания учеником объективного мира. Если ученый познает объективно новое в ходе исследования тех или иных явлений, процессов, то ученик в процессе обучения открывает и усваивает субъективно новое, т.е. то, что уже известно науке и человечеству, что накоплено наукой и систематизировано в виде научных представлений, понятий, законов, теорий, научных фактов. Путь познания ученого лежит через эксперимент, научные размышления, пробы и ошибки, теоретические выкладки и т.п., познание уче-

ника протекает более ускоренно и значительно облегчено мастерством учителя. Ученый познает новое в его первозданном виде, поэтому оно может быть неполным. Ученик же познает упрощенный, дидактически адаптированный к возрастным учебным возможностям и особенностям учеников материал. Наконец, учебное познание обязательно предполагает непосредственное или опосредованное влияние учителя, ученый же нередко обходится без межличностного взаимодействия.

Несмотря на существенные различия в познании ученика и ученого, эти процессы в основном аналогичны и имеют единую методологическую основу: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике. *Абстрактное мышление* — это понимание, осмысление, обобщение, в основе же чувственного познания лежат ощущения и восприятия. Обобщение завершает (в основном) обучение, если избран *индуктивно-аналитический* путь. При *дедуктивно-синтетической* логике, наоборот, обобщенные данные в виде понятий, теорий, законов вводятся в начале изучения темы или же в процессе ее изучения.

Применение знаний — это умение применять абстрактные знания к решению конкретных практических и познавательных задач; *мыслительная деятельность по использованию знаний* в ситуациях внеучебной деятельности. Применение знаний может осуществляться в различных формах и видах деятельности в зависимости от специфики содержания изучаемого материала (упражнения в учебных целях, лабораторные работы, исследовательские задания, работа на пришкольном, производственном участке и т.п.). Следовательно, *целью обучения*, на что справедливо указывают ученые-педагоги (например, Н. Ф. Талызина, Ю. Г. Фокин), является формирование у обучающегося (школьника, студента) умения *осуществлять осваиваемую деятельность* или ее элементы:

- *ценностные ориентации* — знания и убеждения, необходимые для выбора способа удовлетворения потребности;
- *ориентировочную основу деятельности* — знания, теории и закономерности, необходимые для планирования деятельности;
- *ориентировочную основу действий*, потенциально необходимых для осваиваемой деятельности;
- *интеллектуальные навыки планирования* деятельности;
- *систему действий* и навыков выполнения соответствующих им операций;

• *результат обучения* — изменения в психике субъекта учения (обучающегося), создающие условия для выполнения им деятельности нового для него вида[1].

Таковы логика процесса обучения как специфического вида познавательной деятельности, ее особенности и структура процесса усвоения в обучении.

Движущие силы процесса обучения. Методологической основой процесса обучения является *теория познания*, движущей силой — *противоречие*, если оно является *содержательным*, т.е. имеет смысл в глазах учащихся, а разрешение противоречия становится явно осознаваемой ими необходимостью. Не менее важна и подготовленность противоречия самим ходом учебного процесса, его логикой, чтобы учащиеся не только «схватили», заострили его, но и самостоятельно нашли способ разрешения. *Центральным противоречием* процесса обучения является противоречие между возникающими у обучающихся под влиянием учителя *потребностями* в усвоении недостающих, необходимых знаний и опыта познавательной деятельности для решения новых учебных задач, и реальными *возможностями* удовлетворения этих потребностей. Или, говоря иначе, противоречие между ходом обучения, познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и навыков учащихся, их умственного развития и отношений (А. М. Данилов). На основе разрешения этого противоречия путем умелого подбора учителем средств обучения осуществляется развитие учащихся, их учебных возможностей. Центральное противоречие проявляется в *частных противоречиях* между ранее усвоенным и изучаемым, обыденно-житейскими и научными знаниями, учебно-познавательными, исследовательскими действиями и научными знаниями, между знанием и формированием навыков и умений. Указанные противоречия свидетельствуют о том, что в процессе обучения при выявлении его сущности надо различать *момент организации деятельности* и *момент обучения в организации деятельности*. В последнем наиболее рельефно проявляется *общение учителя и ученика*, что и есть собственно обучение, его сущность. Исключи общение между учителем и учеником, и обучение как таковое не реализуется, а вместе с ним исчезнет и всякое взаимодействие между учителем и учеником, не состоится

[1] См.: *Фокин, Ю. Г.* Указ. соч. — С. 69.

передача социально-исторического опыта и овладения им. Разумеется, понятие «общение» шире, чем понятие «обучение», но любой акт обучения — это общение. Содержание же обучения как процесса составляют конкретные деятельности, которыми должны овладевать учащиеся в ходе обучения. Овладевая ими, ученик что-то познает, усваивает идеи, законы, теории, нормы нравственного поведения, при этом от него не требуется открытие истин, а лишь творческое их усвоение. Таким образом, центральным механизмом обучения как процесса активного целенаправленного взаимодействия между обучающими и обучающимися является общение, в ходе которого происходит управляемое познание, усвоение общественно-исторического опыта, воспроизведение, овладение той или другой конкретной деятельностью, лежащей в основе формирования личности.

Воздействие преподавателя стимулирует активность обучаемого, достигая при этом определенной заранее поставленной цели, и управляет этой активностью, поэтому обучение можно представить и как *процесс стимуляции внешней и внутренней активности* ученика и управление ею. Учитель создает для активности обучающегося необходимые и достаточные условия, направляет ее, контролирует, предоставляет для ее успешного осуществления нужные средства и информацию. Но сам процесс формирования у обучающегося знаний, навыков и умений, процесс его личностного развития происходит только в результате его собственной деятельности, которая схематично представлена на рис. 7.

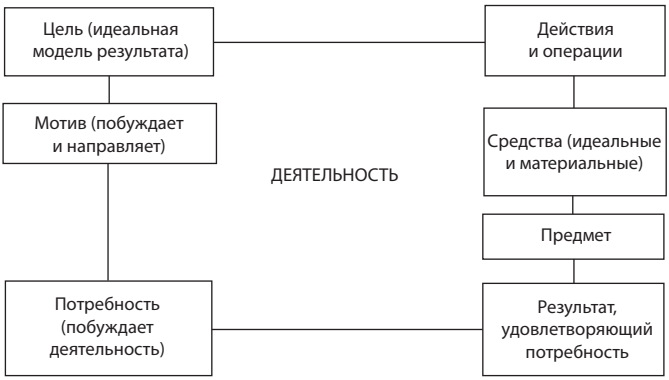

Рис. 7. **Структура деятельности человека**

Обучение как категория педагогической науки и *процесс обучения*, или *дидактический процесс*, — понятия не тождественные. Процесс — это смена состояния системы обучения как целостного педагогического явления, как фрагмента, акта педагогической деятельности. Его можно выразить следующей формулой, предложенной В. П. Беспалько[1]:

$$ДП = М + Аф + Ау,$$

где ДП — дидактический процесс, М — мотивация учащихся к учению; Аф — алгоритм функционирования (учебно-познавательная деятельность ученика); Ау — алгоритм управления (деятельность учителя по управлению учением).

Реализуясь на разных уровнях, процесс обучения носит циклический характер. Важнейшим, главным показателем развития циклов учебного процесса являются *ближайшие дидактические цели педагогического труда*, которые группируются вокруг двух основных целей:

а) *образовательной*, которая предполагает, чтобы все обучающиеся овладели основами социального опыта, приобрели определенную сумму знаний, навыков и умений, развили духовные, физические способности, приобрели основы трудовых и профессиональных навыков; овладели необходимым объемом специальных знаний и навыков;

б) *воспитательной*, которая заключается в том, чтобы воспитать каждого ученика высоконравственной, гармонически развитой личностью с научно-материалистическим мировоззрением, гуманистической направленностью, творчески активной и социально зрелой.

В условиях современной школы образовательная цель обучения подчинена воспитательной, следовательно, *главная цель образования* — вырастить человека честного, порядочного, подготовить компетентного профессионала, умеющего работать самостоятельно, реализовать свой человеческий потенциал.

Двумя другими показателями развития циклов учебного процесса выступают *средства обучения* и его *результативность* как целостной динамической (деятельностной) системы.

[1] Беспалько Владимир Павлович (р. 1930) — педагог, академик РАО (1992), автор трудов по теории педагогических систем, дидактике, педагогической технологии и управлению познавательной деятельностью.

10.2. Психологические теории обучения

Разработке психологических теорий обучения в зарубежной и отечественной психологии традиционно отводится большое место (Э. Торндайк, Б. Скиннер, Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.). Краткая характеристика некоторых теорий обучения представлена ниже.

Ассоциативно-рефлекторная теория обучения. Психологическим базисом данной теории являются основные закономерности условно-рефлекторной деятельности коры головного мозга человека, которые нашли наиболее полное освещение в работах известных отечественных ученых Ивана Михайловича Сеченова (1829—1905) и Ивана Петровича Павлова (1849—1936). В соответствии с данной теорией процесс обучения представляет собой *совокупность раздражителей* (преднамеренных педагогических воздействий) и *реакций* (познавательных действий обучаемых), поэтому усвоение знаний, формирование навыков, умений и личностных качеств является ни чем иным, как процессом образования в сознании человека разнообразных систем ассоциаций, различающихся по степени сложности. Данные положения и легли в основу ассоциативно-рефлекторной концепции обучения, которая предполагает определенную логику (структуру, этапы) процесса познания: восприятие учебного материала и осознание познавательных задач; осмысливание изучаемого материала, доведенное до понимания его внутренних связей и отношений; запоминание учебного материала; применение закрепившихся знаний на практике.

Бихевиористские теории обучения. Большинство бихевиористских теорий научения (Э. Торндайк, К. Халл, Э. Газри, Б. Ф. Скиннер), возникших в рамках психологического направления *бихевиоризма* (от англ. behavior — поведение), основано на принципе взаимосвязи стимулов (*S*) и реакций (*R*). К числу таких теорий относится и известная *теория проб и ошибок*, или *теория выбора и установления связей*, Э. Торндайка[1]. Основываясь на экспериментальном изуче-

[1] Торндайк Эдуард (1874—1949) — американский психолог, яркий представитель экспериментальной сравнительной психологии. Разработал методику исследования поведения животных при помощи «проблемных клеток» (клеток с секретом, механизм которого должно «открыть» само животное).

нии особенностей поведения животных, он сформулировал основные законы научения.

1. *Закон упражнения*: реакция на стимул обусловлена количеством повторений, силой и длительностью стимульного воздействия, т.е. чем чаще повторяются действия, тем прочнее они закрепляются.

2. *Закон эффекта подкрепления*: в результате многократных проб и ошибок животное (Торндайк проводил эксперименты на кошках) случайно находит ту из имеющихся у него реакций, которая соответствует раздражителю — стимулу. Такое совпадение вызывает удовлетворение, что подкрепляет данную реакцию и связывает ее со стимулом. Если подобный стимул повторится, то повторится и реакция.

3. *Закон готовности*: реакция животного зависит от его подготовленности к данному действию (как утверждал Торндайк, «только голодная кошка будет искать пищу»).

Эти концептуальные аспекты явились основой знаменитой *теории переноса научения* Э. Торндайка. Ее суть заключается в том, что количество переноса научения между подобной и незнакомой ситуацией определяется количеством элементов, которые у этих двух ситуаций являются общими. По мнению Торндайка, старые связи, приобретенные в прежних ситуациях, нигде не проявляются в действии так ярко, как в новой ситуации. В целом, несмотря на существенный вклад в теоретическое осмысление процесса обучения, Торндайк и его последователи не смогли преодолеть ограничения, связанные с недооценкой процессов мышления, принципа озарения (инсайта) и с преувеличением постепенного, возрастающего научения.

Теория программированного обучения Б. Ф. Скиннера. Под *программированным обучением* (ПО) понимается обучение с помощью программированного материала, реализуемое посредством обучающего устройства (обучающей машины или программированного учебника). ПО решает задачу оптимизации управления процессом усвоения знаний и умений. Истоки данной теории связаны с именем одного из ярких представителей бихевиоризма Б. Ф. Скиннера[1]. Следуя формуле поведения «стимул → реакция → продукт»

[1] Скиннер Беррес Фредерик (1904—1990) — американский психолог, один из крупных представителей современного бихевиоризма. Выдвинул концепцию «оперантного», подкрепляемого научения, предложил ряд методик экспериментального исследования поведения животных. Выступал с проектами переустройства общества.

и законам подкрепления, упражнения и готовности, Скиннер в основу программированного обучения положил два требования: 1) уйти от контроля и перейти к самоконтролю; 2) перевести педагогическую систему на самообучение учащихся. Вследствие этого были предложены следующие принципы построения обучающих программ.

Принцип информативности: ученику должна сообщаться новая информация, так как без этого вообще нет никакого обучения.

Принцип операционности: в обучении должна присутствовать активная деятельность учащихся, связанная с преобразованием полученной информации.

Принцип обратной связи: в учебном процессе должна существовать регулярная коррекция действий учащегося.

Принцип дозирования учебного материала: учебная информация должна подаваться не сплошным потоком, а отдельными дозами — кадрами.

Помимо этого программированное обучение включает: а) *шаговый технологический процесс* при раскрытии и подаче учебного материала; в состав шага включаются три взаимосвязанных звена — информация, операция обратной связи и контроль; б) *индивидуальный темп* и управление в обучении; в) использование *технических средств* обучения.

Алгоритмическое обучение, так же как и ПО, строится на кибернетическом подходе и определяет дидактический процесс как последовательное применение общих схем (алгоритмов) усвоения знаний: 1) выделение условий, необходимых для осуществления учебных действий; 2) выделение самих учебных действий; 3) определение способа обратной связи (в первую очередь между обучающимися и результатами их учебных действий).

К числу ограничений программированного и алгоритмического видов обучения относится недостаточное стимулирование творческих процессов.

Гештальтпсихологическая теория обучения. Термин «гештальт» (образ, целостная форма, структура) был введен представителями немецкой гештальтпсихологии (М. Вертхеймер, В. Келер, К. Коффка), основанной на целостности восприятия мира, его предметов (гештальтов), а не на изолированных стимулах. Следуя этому, сторонники гештальта пытались применить свою теорию восприятия к научению. Они выдвинули ряд принципов восприятия, имеющих прямое отношение к вопросам научения и памяти.

Принцип завершения: мы стремимся к завершению незавершенного опыта, например, если человек смотрит на линию круга, который не завершен, он мысленно завершает его и реагирует на фигуру как на замкнутый круг.

Принцип понимания (*инсайта*): научающийся обдумывает все составные части, необходимые для решения проблемы, и складывает их вместе (когнитивно) разными способами до тех пор, пока проблема не будет решена. Если решение приходит, то оно приходит неожиданно, т.е. индивид настигает *инсайт* (от англ. insight — проникновение в суть) относительно решения проблемы. Принцип инсайта занимает ведущее место в теории гештальтнаучения.

Важным моментом в данной теории является и то, что в отличие от бихевиористов научение путем проб и ошибок имеет когнитивный, а не поведенческий характер. Сообразно этому индивид выдвигает ряд «гипотез» относительно того, как можно решить проблему. Данная теория описывает научение через призму «понимания», «значения» и «систематизации», т.е. тех понятий, которые звучали бессмыслицей для исследователей бихевиористов.

Когнитивная теория обучения Ж. Пиаже. Она была разработана в Женевской школе генетической психологии Ж. Пиаже и его последователями. В рамках данной теории рассматриваются происхождение и развитие интеллекта у ребенка, а также механизмы детской познавательной деятельности, скрытые за внешней стороной их поведения. Базовыми составляющими выдвинутой Пиаже теории интеллектуального развития ребенка являлись:

а) *интеллект*, характеризуемый не с позиций количества правильных ответов, а как интегрально-динамический компонент любого живого организма, находящегося в поиске оптимальных условий выживания и адаптации. Согласно Пиаже, поведение ребенка, хватающего погремушку, в такой же степени интеллектуально, как и деятельность более старших детей, решающих сложные задачи. Разница состоит в когнитивных схемах, доступных детям разного возраста;

б) *когнитивная схема* — важное понятие в теории Пиаже. Она может рассматриваться в контексте рефлексов, способов взаимодействия с физической средой, знаниями и отражаться как во внешнем, так и во внутреннем (мыслительном) поведении. Количество схем, которыми располагает индивид на каком-либо отрезке времени, составляет его когнитивную структуру;

в) *процессы ассимиляции и аккомодации*. Реакция на внешние стимулы через призму познавательной (когнитивной) структуры называется *ассимиляцией*, она имеет отношение к установлению соответствий между когнитивными структурами и физической средой. Вторым равным по значимости процессом, обеспечивающим механизм интеллектуального роста, является *аккомодация*: с помощью данного процесса модифицируется познавательная структура. События, для которых у индивида есть ответные схемы, ассимилируются, но в случаях, когда не существует готовых схем, необходима аккомодация;

г) *интериоризация* — Пиаже определяет данный механизм как процесс постепенного снижения зависимости от физического или внешнего окружения и увеличения использования когнитивных структур на всех стадиях интеллектуального созревания.

Развитие когнитивных структур достигается за счет трансформации конкретных операций в формальные, независимые от физической стимуляции операции, обладающие такой характеристикой, как *обратимость*, позволяющая однажды сделанное умственное заключение обернуть в исходное, т.е. разложить в уме совершенную операцию на составные части.

Хотя умственное развитие в детском возрасте непрерывно, Пиаже выделил четыре основные стадии интеллектуального развития:

1) *сенсомоторную стадию*, на которой дети (от рождения до 7 лет) непосредственно взаимодействуют со средой, используя врожденные рефлексы;

2) *дооперациональную стадию*, когда дети (от двух до семи лет) начинают формировать зачатки понятий;

3) *стадию конкретных операций*. На этой стадии дети (от 7 до 12 лет) применяют интериоризированные действия или мысли для решения задач существующей ситуации;

4) *стадию формальных операций*, когда дети (11—14 лет) могут обдумывать гипотетические ситуации.

Теория нейролингвистического программирования. Как стройная система *нейролингвистическое программирование* (НЛП) появилось в США в 1980-х гг. Его создателями являются компьютерный аналитик Джон Гриндер и структурный лингвист Ричард Бендлер. В теоретическом плане НЛП определяется как многомерная модель структуры и функции человеческого опыта. Система НЛП представ-

ляет собой стратегию ускоренного обучения и эффективного общения. К факторам эффективности НЛП относят, во-первых, его *стратегичность*, нацеленность на результат; во-вторых, опору на «*экологичную*» *систему убеждений* относительно масштабов человеческих возможностей и деятельностной успешности; в-третьих, актуализацию бессознательного потенциала с использованием языка и кодов, доступных и понятных бессознательному.

По мнению разработчиков НЛП, традиционный принцип школьного обучения, заключающийся в «передаче ученикам какого-то объема информации», должен быть изменен на «организацию субъективного опыта для включения механизмов по приему и переработке информации». Для этого с помощью техник НЛП на нейропсихологическом уровне формируются когнитивные схемы, ассоциативно связывающие необходимую учебную информацию с личностно значимыми и эмоционально привлекательными признаками, факторами, словами. В результате возникают *нейролингвистические субъективные структуры*, которые в зависимости от задействованной модальности могут быть представлены визуальными, слуховыми, кинестетическими образами. Соответственно этому всех людей можно разделить на «визуалов» (зрительный тип), «аудиалов» (слуховой тип), «кинестиков» (двигательный тип), «дигиталов» (мыслительный тип). С точки зрения теории НЛП в процессе обучения необходимо учитывать, к какому типу принадлежит ребенок, и формировать субъективные структуры преимущественно данного типа. Обучение с помощью НЛП могут проводить только специально подготовленные психологи.

Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина[1]. Данная теория в психологической практике называется *теорией планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий*. Основой усвоения знаний и развития мышления, согласно Гальперину, является действие в уме — *умственное действие*, формирующееся посредством интериоризации. В теории Гальперина рассматриваются четыре основные характеристики умственного действия: 1) степень овладе-

[1] Гальперин Петр Яковлевич (1902—1989) — российский психолог, автор теории поэтапного формирования умственных действий, раскрывающей основы усвоения знаний в учебно-педагогическом процессе. Автор трудов по методологии психологии и возрастной психологии.

ния умственным действием; 2) степень его обобщенности; 3) полнота выполняемых операций; 4) мера освоенности. Главными свойствами умственных действий являются осознанность и срочность.

Условия формирования умственных действий включают три подсистемы, обеспечивающие: а) создание ориентировочной основы (схемы) умственного действия; б) приобретение действием нужных (желаемых) свойств; в) интериоризацию, т.е. перенесение первоначально внешнего предметного действия в идеальный план (или действия, производимые в поле восприятия, речевом плане и уме). Следуя этой логике, Гальперин выделил три уровня овладения умственным действием: 1) уровень предметного действия; 2) уровень громкой речи без опоры на предметы; 3) действие в уме. Эти уровни являются обязательными фазами интериоризации, или превращения внешнего действия во внутреннее. Определяя условия, обеспечивающие перенесение внешнего действия во внутренний план, Гальперин выделяет несколько этапов формирования умственного действия.

Первый этап — мотивационный. Он направлен на формирование мотивационной основы действия, адекватной учебным задачам, в виде «внутренней» познавательной мотивации, выражающейся в бескорыстности и увлеченности процессом познания, проявлении личностного смысла на всех этапах формирования умственных действий.

Второй этап: составление схемы *ориентировочной основы действия* или предварительного представления о задании. Обязательным условием на данном этапе является указание на образец, которому нужно следовать при выполнении задания. Процесс и результат обучения зависят прежде всего от особенностей ориентировки в задании. Это настолько важный момент, что по типу ориентировочной основы действия П. Я. Гальперин судит о типе обучения.

Третий этап: формирование действия в материальной или материализованной форме на базе составленной ориентировочной основы действия.

Четвертый этап: формирование действия в громкой внешней речи. Обучаемый, лишенный материальных опор действия, анализирует материал в плане громкой *социализированной,* т.е. обращенной к педагогу, речи. На этом этапе происходит «скачок» — переход от внешнего действия к мысли об этом действии.

Пятый этап: формирование действия во внешней речи «про себя». Обучаемый использует ту же речевую форму действия, что и на предыдущем этапе, но без произношения (даже без шепота).

Шестой этап: формирование действия во внутренней речи. Учащийся, решая задачу, сообщает только конечный ответ. Действие становится сокращенным и легко автоматизируется.

Теория развивающего обучения Л. В. Занкова[1]. Основу теории Л. В. Занкова составила идея максимальной эффективности обучения для общего развития школьников. Согласно Занкову, развитие — это появление новообразований в психике ребенка, не заданных напрямую обучением, а возникающих в результате внутренних, глубинных интеграционных процессов. В теории развивающего обучения заложены следующие принципы.

Принцип обучения на высоком уровне трудности. Его реализация предполагает соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, осмысление взаимосвязи и систематизацию изучаемых явлений.

Принцип ведущей роли теоретических знаний. В соответствии с этим принципом отработка понятий, отношений, связей внутри учебного предмета и между предметами не менее важна, чем отработка навыков.

Быстрый темп обучения. Согласно данному принципу замедление темпа из-за излишнего повторения пройденного материала создает помехи при обучении на высоком уровне трудности (первый принцип) или даже делает невозможным такое обучение.

Принцип осознания школьниками процесса учения. Теория обучения Занкова предполагает осознание учащимися самого протекания учебной деятельности, процесса овладения знаниями и умениями. Дети должны понимать, как связаны между собой знания, которые они усваивают, каков механизм возникновения ошибок и их предупреждения и т.д.

В целом такое обучение развивает мышление, эмоциональную сферу учащихся, учит понимать и выявлять общий смысл и содержание изучаемого материала.

[1] Занков Леонид Владимирович (1901—1977) — российский психолог и педагог. Под его руководством создана дидактическая система развивающего обучения. Автор трудов по психологии обучения, общей психологии, дидактике.

Теории развивающего, теоретико-обобщающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. Создатели данной системы развивающего обучения исходили из концепции Л. С. Выготского, основанной на том, что обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет через содержание усваиваемых знаний, представленных ребенку в виде научных понятий. Исходя из этого положения основы развивающего обучения, по мнению Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, должны быть отражены в следующих условиях и целях: 1) формирование у школьников теоретического мышления; 2) развитие ученика как субъекта учебной деятельности средствами развития теоретического мышления; 3) обучение как передача не столько знаний, умений и навыков, сколько способов умственных действий; 4) в учебной деятельности детей должна воспроизводиться логика научного познания. Содержанием развивающего обучения являются общие способы решения задач и система теоретических понятий об объектах, направленных от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. Развивающееся в процессе такого обучения мышление ребенка названо В. В. Давыдовым *теоретическим*, а само обучение — *развивающим*.

Развивающий характер обучения в теории Эльконина — Давыдова связан прежде всего с тем, что его содержание построено на основе *теоретических знаний* и системы содержательных обобщений. *Содержательное обобщение* — это постижение предмета не через его наглядное внешнее сходство с другими, а через его скрытые конкретные взаимосвязи, противоречивый путь его внутреннего развития. Кроме того, к специфическим особенностям данной системы развивающего обучения относится и то, что оно осуществляется не как приспособление к наличному, уже сложившемуся уровню психического развития детей, а как *опережающее* формирование теоретического мышления и психического развития в целом.

Теория проблемного обучения А. М. Матюшкина. В основе теории проблемного обучения (А. М. Матюшкин, Т. В. Кудрявцев, В. Оконь, И. Я. Лернер, Ю. К. Бабанский, М. И. Махмутов и др.) лежит идея о формировании познавательной активности личности через создание соответствующих дидактических и психологических условий. Определяющими понятиями теории проблемного обучения, по мнению А. М. Матюшкина, являются понятия «за-

дача» и «проблемная ситуация». Согласно Матюшкину, *проблемная ситуация* характеризуется как активное психическое состояние, возникающее у личности при выполнении задачи в условиях субъективного открытия «новых знаний». Процесс проблемного обучения включает два этапа: 1) постановка и усвоение проблемной ситуации; 2) поиск неизвестного в проблемной ситуации — главное звено в проблемном обучении. Этот этап осуществляется учеником самостоятельно или с помощью педагога, при этом роль учителя сводится к созданию условий, которые способствуют созданию у ученика потребности в поиске нового знания или открытия нового способа в процессе преодоления интеллектуальных препятствий. Открытия ребенок совершает в условиях проблемных ситуаций, специально организованных в процессе проблемного изложения, частично-поискового и исследовательского методов обучения.

Теория суггестопедии. Наряду с известными концепциями обучения формируется особая группа теорий, ориентированных на использование глубинных психических механизмов. Помимо обучающей теории НЛП к такого рода концепциям относится *теория суггестопедии* (от лат. suggestio — внушение, намек), основанная на работах В. М. Бехтерева с использованием эмоциональных механизмов некритичного восприятия информации. Ядром суггестопедии служит обучение средствами *релаксации*, *погружения*, *внушения*. Обучение этими методами снимает такую форму давления, как *оценка*. Все строится на принятии сообщения от педагога через внушение. Путем специальных приемов снимается психологическая защита и расширяются возможности внушающего воздействия слова. Включенность этих ресурсов обеспечивает существенное обострение памяти, рост объема активизируемой информации, повышение скорости запоминания и воспроизведения. Для учащихся суггестопедия выглядит как свободная деятельность по решению задач, не вызывающих напряжения, дискомфорта и неприятных эмоций. Тем самым расширяется объем усваиваемых знаний, раскрепощаются творческие возможности, повышается вера детей в собственные силы.

Группа альтернативных теорий и синтетические концепции обучения. Эта группа представлена многочисленными авторскими школами, концепциями и инновационными подходами, ориентированными на оптимизацию обучения в *полисистемном образовании*. Примером такого

рода теорий могут служить концепции И. С. Якиманской, И. П. Волкова, Г. С. Альтшуллера, И. П. Иванова, Г. К. Селевко, А. Н. Тубельского и др.

Нам представляется целесообразным выделить и некоторые *синтетические концепции обучения*, в частности *концепцию проблемно-деятельностного обучения*, разработанную группой педагогов-новаторов под руководством А. В. Барабанщикова. Достоинствами данной концепции являются сохранение и гармоничное сочетание сильных сторон ассоциативно-рефлекторной теории, проблемного обучения и теории поэтапного формирования умственных действий. В содержательном плане проблемно-деятельностная концепция включает два принципа, в соответствии с которыми процесс обучения организуется как совместная деятельность обучающих и обучаемых: 1) *принцип активно-деятельностного развития личности обучаемого* в процессе обучения; 2) *принцип проблемности*. Основными требованиями данной концепции обучения выступают:

а) изучение явлений в их реальном развитии, широком взаимодействии с другими явлениями;

б) обучение на высоком уровне познавательных трудностей, связанных с эмоциональной и эстетической привлекательностью самостоятельного творческого труда;

в) проблемные задачи, проблемные ситуации и их решение как средство моделирования учебного процесса;

г) развитие диалогических форм учебных занятий.

Концепция контекстного обучения А. А. Вербицкого. Сущность *контекста* (от лат. contextus — соединение, связь) определяется тем, что предметы и явления даны человеку не сами по себе, а в тех или иных предметных и социальных контекстах. Поэтому, как отмечает А. А. Вербицкий, чтобы получить статус *профессионального знания*, информация с самого начала должна усваиваться учащимся в контексте его собственного практического действия и поступка. Контекст играет важнейшую смыслообразующую роль во всех процессах психики, сознания и деятельности. Контекстное обучение предполагает личностное включение учащегося в освоение профессиональной деятельности как части человеческой культуры и тем самым не только простое воспроизводство уже известного социального опыта, но и его расширенное воспроизводство, обогащение за счет творческого развития личности будущего специалиста. Со-

гласно А. А. Вербицкому, в русле данной концепции обучения актуальны следующие основные положения:

а) принцип педагогического обеспечения личностного включения обучающегося в учебную деятельность;

б) принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и учащегося, обучающихся между собой);

в) принцип педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;

г) принцип единства обучения и воспитания личности профессионала.

Контекстное обучение предусматривает постоянный контроль и коррективы процесса трансформации учебной деятельности в профессиональную.

Концепция модульного обучения. Данная концепция сочетает в себе различные подходы к обучению — от программированного до проблемного. Существенный вклад в развитие модульного обучения внесли Б. Скиннер, Дж. Рассел, П. А. Юцявичене, М. А. Чошанов, С. А. Кайнова, Н. В. Борисова и др. Центральным понятием в модульном обучении является *модуль* (от лат. modulus — мера), представляющий собой автономную организационно-методическую структуру учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели, логически завершенную единицу учебного материала (составленную с учетом внутрипредметных и междисциплинарных связей), методическое руководство (включая дидактические материалы) и систему контроля. Модульное обучение характеризуется следующими особенностями:

1) обязательная проработка каждого компонента дидактической системы и наглядное его представление в модульной программе и модулях;

2) четкая структуризация содержания обучения, последовательное изложение теоретического материала, обеспечение учебного процесса информационно-предметной системой оценки и контроля усвоения знаний, позволяющей корректировать процесс обучения;

3) вариативность обучения и адаптивность учебного процесса к индивидуальным возможностям и запросам обучающихся.

Эти отличительные особенности подчеркивают высокую технологичность данного вида обучения.

10.3. Характеристика процесса обучения как целостной системы

Охарактеризовать процесс обучения как систему можно, только проследив эту систему в ее *динамике*, т.е. выявив, каким образом изменяются ее состав (элементы), структура (связи между элементами) в соответствии с ее функциями. При этом следует помнить, что речь идет не просто о любой системе, а о системе деятельности и формирующихся, складывающихся в рамках этой системы отношений (например, преобразовательно-активных или созерцательно-исполнительных, потребительско-иждивенческих или действенно-созидательных и т.п.). Эта система создается самими людьми и существует не отдельно от них, а реализуется ими и через них. Что же следует понимать под целостностью, системностью и комплексностью процесса обучения?

Целостность процесса обучения. В педагогической науке пока нет однозначной трактовки этого понятия. В общефилософском понимании *целостность* трактуется как внутреннее единство объекта, его относительная автономность, независимость от окружающей среды[1]. Это объективное свойство объектов, процессов, однако оно не может быть постоянно им присуще: целостность может возникнуть на одном этапе их развития и исчезнуть на другом. Это положение весьма существенно для педагогической практики. Целостность педагогических объектов, из которых наиболее значимым и комплексным является учебный процесс, целенаправленно конструируется. Диалектика *сущего* как данного и *конструируемого* в реальной педагогической действительности проявляется в двух аспектах целостности педагогических объектов.

1. *Целостность — закономерное свойство учебного процесса*; оно объективно существует постольку, поскольку существует в обществе школа, сам процесс обучения. Этот аспект находит отражение в инвариантных характеристиках учебного процесса. Например, для процесса обучения, взятого в его абстрактном понимании, такими характеристиками являются единство преподавания и учения, единство содержательной и процессуальной стороны этого процесса.

[1] См.: Энциклопедический словарь. — М., 1984. — С. 148.

2. В реальной педагогической практике *целостность процесса обучения специально и целенаправленно формируется, конструируется*. Вариативной, конструируемой характеристикой процесса обучения в данной ситуации выступает уже единство образовательной, развивающей и воспитательной функции. Все три функции находятся в сложных переплетающихся связях. Принцип целостности обучения отражает это единство. Оно реализуется на практике комплексом задач урока, лекции, лабораторно-практического занятия и других форм организации учебной деятельности обучающихся; содержанием обучения, т.е. деятельностью учителя и учащихся; сочетанием различных форм, методов и средств обучения и той коррекцией и самокоррекцией его результатов, которая привносится и в деятельность учителя и в деятельность ученика на основе контроля и самоконтроля за ходом движения процесса обучения от цели к результату. В педагогической практике, как и в педагогической теории, целостность процесса обучения как комплексность его задач и средств их реализации находит выражение в определении правильного соотношения знаний, умений и навыков; согласовании процесса обучения и развития; объединении знаний, умений и навыков в единую систему представлений о мире и способах его изменения.

Системность и комплексность процесса обучения. Понятие целостности процесса обучения неразрывно связано с категориями его *системности* и *комплексности*. Можно утверждать, что в некотором роде понятие целостности перекрывает системность и комплексность. В литературе *система* определяется как множество взаимосвязанных элементов (компонентов), образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегративными свойствами и закономерностями[1]. Анализируя обучение в свете такой трактовки системы, легко заметить, что обучение как целостная система содержит в себе множество взаимосвязанных элементов: цель, учебную информацию, средства педагогической коммуникации педагога и учащихся, формы их деятельности и способы осуществления педагогического руководства учебной и другими видами деятельности и поведения учащихся. Схематически процесс обучения как целостная система представлен на рис. 8.

[1] См.: *Кузьмин, В. П.* Принципы системности в теории и методологии К. Маркса. — М., 1986. — С. 111.

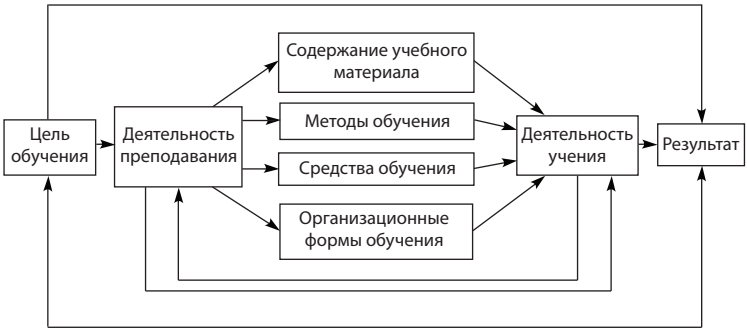

Рис. 8. **Модель структуры учебного процесса**

Системообразующими понятиями процесса обучения как системы выступают *цель* обучения, *деятельность учителя* (преподавание), *деятельность учащихся* (учение) и *результат*. Переменными составляющими этого процесса выступают *средства управления*: содержание учебного материала, методы обучения, материальные средства (наглядные, технические, учебники, учебные пособия и др.), организационные формы обучения как процесса и учебной деятельности учащихся. Связь и взаимообусловленность средств обучения как *переменных* компонентов с *постоянными смыслообразующими* компонентами зависит от цели обучения и его конечного результата. Они образуют устойчивое единство и целостность, обладают интегративными свойствами и подчинены общим целям образования — так называемым *глобальным целям* в подготовке подрастающих поколений к жизни и деятельности в существующем обществе.

Цель — это то, чего не существует в настоящем, что предвидится и предвосхищается в будущем; то, что не существует в настоящий момент в самом реальном процессе обучения, но должно существовать. Где же существует эта «цель»? Она существует только в сознании, только в субъекте, но не в объективной реальности. Обдумывание и изобретение средств тоже существует не иначе как в сознании, в познающем субъекте. Только когда поставлена цель и найдены средства, когда выполнены эти два духовных акта субъекта, наступает третий акт реализации, который можно назвать «воплощением идеи», ее материализацией. Здесь бытие сознания определяет материальное бытие, а не наоборот. Целесоо-

бразное действие предполагает материальное «действующее лицо» субъекта действия, преобразующего и изменяющего объективную реальность. Цементирующим началом функционирующего единства всех этих компонентов является совместная предметная деятельность преподавания и учения, включающая и процессы общения. Именно благодаря совместной деятельности преподавания и учения, их единству, множественность и разнотипность, разнокачественность элементов и их связей, образующих целостную систему обучения, приобретает упорядоченность и организованность, без чего она как таковая вообще лишена способности функционировать.

Процесс обучения в дидактике рассматривается как деятельность (см. гл. 9), и потому в нем четко прослеживаются определенные этапы:

1) анализ исходной ситуации, нахождение и постановка цели обучения и принятие ее учащимися;

2) планирование работы, отбор содержания и средств достижения цели — предъявление нового фрагмента учебного материала разными способами и его осознанное восприятие;

3) исполнение обучающих и учебных операций, организация учебной работы учителя и учеников (организация и самоорганизация учащихся при усвоении нового учебного материала до оптимального его уровня в данных условиях);

4) организация обратной связи, контроль и корректирование работы по усвоению содержания материала и самоконтроль;

5) анализ и самоанализ, оценка результатов обучения;

6) подготовка и работа учащихся вне стен учебного заведения.

Такова структура процесса обучения в его теоретической представленности, состоящая из целевого, содержательного, операционно-деятельного и результативного компонентов.

10.4. Цикличность процесса обучения

Общая характеристика цикла обучения. Все трудовые процессы, например производственные, технологические, подразделяются на *циклы*: там, где циклы целесообразно

выделены и обоснованы, существует возможность управлять трудовыми процессами на научных основах. Очевидно, что такие возможности содержатся и в учебном процессе, ибо всякий труд, в том числе совместный труд учителя и учащихся, осуществляется в определенных среде и времени. Следовательно, учебный процесс, подобно другим процессам, должен иметь свои циклы. В дидактической литературе для обозначения стадийности учебного процесса употребляются такие термины, как «звенья учебного процесса», «этапы процесса обучения», «этапы познавательной деятельности», «фазы процесса обучения». В связи с этим возникает вопрос: правомерно ли вместе с указанными понятиями употреблять и еще один термин — «циклы учебного процесса»? Если да, то каким образом различать понятия «цикл», «этап», «звено» и т.п.? Правильный ответ на этот вопрос мы получим тогда, когда будем учитывать сущность двуединого процесса «преподавание — учение», реализуемого в педагогической действительности посредством общения. При этом следует иметь в виду не только процессуальную, но и деятельностную характеристику дидактического взаимодействия. «Цикл» — понятие более общее, чем понятия «звено» и «этап», так как последние входят в состав первого. Можно говорить об *этапах* усвоения учебного материала, этапах планирования, организации, контроля дидактического цикла и т.д., но нелогично это понятие применять к *дидактическому взаимодействию*, ибо оно возникло как термин при разработке вопросов системного подхода к педагогическим явлениям.

Учебный процесс есть дидактическое взаимодействие преподавания и учения. Механизмом этого взаимодействия выступает общение субъектов указанной деятельности. Посредством дидактического взаимодействия порождаются взаимопонимание, самосознание участников учебного процесса, происходят корреляционные изменения саморегулирующихся систем. Эти изменения являются результатом акта дидактического взаимодействия и вместе с тем почвой для дальнейшего движения преподавания и учения. Начало одного акта является следствием предыдущего, а его завершение — причиной возникновения следующего. Здесь возникает понятие *микрорезультата учения*, т.е. *количественных изменений*, происходящих в учебно-познавательных возможностях ученика. В учебном процессе по ходу усвоения учебного материла

и накопления опыта учебно-познавательной деятельности происходит переход от количественных изменений в составе и содержании учебной деятельности обучающегося к ее *качественному преобразованию*. Переход этот от количественного накопления знаний к качественному преобразованию состояния готовности ученика решать учебные задачи на новом уровне сложности, в новых ситуациях и есть *цикличное обучение*. Таким образом, *цикл обучения* предстает как совокупность определенных актов учебного процесса, итог последовательных микрорезультатов учения.

Между циклами существуют определенные интервалы. Движение от одного интервала к другому есть своеобразный *скачок обучения*: это новое состояние ученика как субъекта учения, как личности в целом, т.е. результат отдельных циклов — микрорезультат учения — это те качественные изменения, которые произошли в ученике как личности.

Основными показателями циклов учебного процесса являются *цель*, *средства* и *результат*. Рассмотрим каждый из них подробнее.

Цель. Это заранее осознанный и планируемый результат, достижение которого требует сознательной, целенаправленной деятельности человека. Цель и целеполагающая деятельность суть элементы одного и того же процесса — процесса достижения намеченного результата. Цель не выдумывается, а диктуется требованиями развивающегося общества. Выбор главной цели определяет и средства ее достижения: методы, приемы работы школы, вуза, учителя, преподавателя. Первым и весьма важным показателем при изучении циклов учебного процесса является *конкретизация целей обучения*. Сверхзадача учителя в плане этой конкретизации — понимание обучения как управление развитием обучающихся.

В педагогической литературе имеется немало интересных, оригинальных соображений, создающих почву как для исследования целей воспитания и обучения в широком научно-практическом плане, так и для их конкретизации учителем в своей повседневной практической деятельности преподавателя. Так, например, в работах Н. Ф. Талызиной выделяются *два уровня анализа* целей обучения[1].

[1] Подробнее см.: *Талызина, Н. Ф.* Формирование познавательной деятельности учащихся. — М., 1983; *Она же*. Теоретические основы разработки модели специалиста. — М., 1986.

1. *Конкретизация целей обучения на макроуровне*: на этом уровне цель обучения определяется общественно-историческими, экономическими условиями, в которых живет человек; конкретными возможностями учащегося на данном этапе обучения; характером задач, для решения которых он готовится.

2. *Микроанализ целей в обучении*: на уровне микроанализа цель обучения должна быть доведена до указания конкретных видов учебно-познавательной деятельности, которые необходимо сформировать, и их характеристик — степени обобщенности, уровня автоматизированности.

Различают две основные разновидности целей обучения — глобальные и предметные.

▶ Формулировка *глобальной цели*, построение иерархии ее подцелей обеспечивают правильность выбора средств, методов и организационных форм обучения; выбора норм и последовательности подачи учебного материала. *Глобальная* (*генеральная*) *цель обучения* — всестороннее и гармоничное развитие подрастающего поколения, творческое саморазвитие личности; формирование гражданина правового демократического государства, способного к взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами, различными расовыми, национальными, этническими, религиозными, социальными группами; гражданина-патриота. Глобальная цель отражает заказ общества к уровню образования и воспитания учащихся, квалификационным требованиям специалиста.

▶ *Предметные цели*, в свою очередь, подразделяются на общие, предметно-специфические и частные. Все они реализуются в тесной взаимосвязи друг с другом, формулируются в терминах умений и задач. *Общие цели* касаются учебного предмета, который изучается на протяжении всего периода обучения. *Предметно-специфические цели* связаны с задачами, которые должен научиться решать учащийся в результате изучения данного предмета в течение одного года. *Частные цели* — это цели изучения конкретных тем, разделов этих учебных предметов. Анализ опыта работы учителей, особенно учителей-новаторов, позволяет выделить в каждом цикле усвоения учебного материала четыре специфические ближайшие предметные дидактические цели:

1) ознакомление и первичное закрепление учебного материала;

2) актуализация, воспроизведение изучаемого и формирование навыков и умений путем применения его в учебной практике на репродуктивном и продуктивном уровнях;

3) систематизация знаний и умений на основе применения их в жизненной практике;

4) контроль и учет знаний и умений.

В соответствии с обозначенной иерархией целей обучения отбор содержания и саму технологию организации учебной деятельности учащихся следует проводить с учетом: а) ориентации на личность учащегося; б) крупноблочного подхода к формированию содержания учебного материала; в) дифференциации обучения, выражающейся в выделении обязательных и элективных предметов; г) формирования умений самостоятельной исследовательской работы.

Средства. Под *средствами обучения* мы понимаем те материальные и материализованные предметы, которые учитель при изложении учебного материала помещает между собой и учеником, а также идеальные «предметы» — средства коммуникации, с помощью которых передаваемая учащимся информация имеет для них существенное значение и личностный смысл.

Важнейшим средством обучения служит *учебная задача*. В обучении употребляются различные типы учебных задач, соответствующие указанным выше ближайшим дидактическим целям учебно-воспитательного процесса. Учебные задачи фокусируют в себе творческие и воспроизводящие стороны учебной деятельности учащихся. Большинство специалистов по проблемному обучению считают, что творческая деятельность учащихся проявляется только при первичном изучении учебного материала. В действительности же творческая и воспроизводящая деятельность обучаемых, сменяя и дополняя друг друга, проявляются во всех циклах учебного процесса, что во многом повышает эффективность и качество обучения.

Результат. Такой показатель цикличности учебного процесса, как его *результативность*, прежде всего связан с уровнем усвоения учебного материала, степенью обученности и воспитанности учащихся, сформированностью их профессиональной компетенции.

Циклы учебного процесса. Исходя из указанных показателей цикличности, выделяют четыре цикла учебного процесса.

▶ *Начальный цикл*: овладение общей схемой учебного материала и методами его применения. Этот цикл занимает большую часть учебного времени. В нем изучение и закрепление нового фрагмента содержания учебного материала проводится параллельно, порой слитно, путем систематического привлечения обучающихся к решению учебных задач различного уровня сложности и трудности.

В начальном цикле обучения реализуются следующие цели обучения: а) осознание и понимание учащимися основной идеи и практической значимости изучаемого материала путем анализа их основных свойств, восприятие общей схемы изучаемого материала; б) освоение путей воспроизведения изучаемых знаний и метода их использования на практике.

В начальном цикле учебного процесса дидактическое взаимодействие преподавания и учения направляется на *расчленение, анализ основных свойств и признаков учебного материала*. Здесь противоречие между ранее усвоенным и изучаемым, между обыденно-житейскими и научными знаниями, между учебно-познавательными задачами и реальными учебными возможностями обучающихся становится движущей силой учения и развития. Этот цикл учебного процесса состоит из трех основных этапов:

1) подготовка учащихся к закреплению и восприятию, изучению нового учебного материала;

2) предъявление и восприятие нового фрагмента содержания учебного материала с помощью изложения преподавателем (информативного или проблемного) или в процессе решения проблемных задач;

3) контроль и самоконтроль успешности восприятия и понимания, а также первичное закрепление изученного. Система учебных задач как средство обучения должна обеспечить на начальном цикле обучения: а) сопоставительное изучение учащимися новых идей, понятий, теорий с ранее усвоенными; б) формирование у обучающихся целостного представления об изучаемом предмете, категориях и закономерностях; в) единство обучения и развития; г) параллельное изучение и закрепление учебного материала.

Основными параметрами *результативности обучения* на его начальном цикле являются: а) самостоятельное воспроизведение изученного; б) подтверждение фактами новых знаний; в) дифференциация основных признаков учебного материала; г) готовность к решению типовых задач.

▶ *Второй цикл*: повторение общей схемы учебного материала и отработка метода (методов) его применения. Основной целью данного цикла являются конкретизация, расширенное воспроизведение изученных знаний и ясное их осознание, полное овладение методом (методами) применения этих знаний в учебной практике внутрипредметного характера. Дидактическое взаимодействие преподавания и учения направляется на *сбор и анализ фактов по изученной теме*. Во втором цикле учитель должен нацеливать внимание учащихся на разрешение противоречий между знанием и способами его применения; знанием и формированием навыков и умений. Эти противоречия и их разумное разрешение являются стимуляторами и факторами перехода от одного уровня усвоения к другому, от менее конкретных знаний и навыков к более конкретным знаниям и навыкам. Данный цикл состоит из следующих основных этапов:

1) воспроизведение общей схемы и метода применения знаний;

2) применение знаний на практике в ситуации внутрипредметного характера и формирование навыков и умений;

3) анализ ранее неосознанных свойств учебного материала (кумуляция или расширенное воспроизведение изученного).

Результативность обучения в этом цикле измеряется темпами оперативного перехода от знаний к фактам, от фактов к знаниям; качеством и быстротой решения учебных задач.

▶ *Третий цикл*: систематизация, обобщение понятий, генерализация умений, использование содержания изученного и усвоенного в жизненной практике как при непосредственной помощи учителя, так и самостоятельно. Дидактическое взаимодействие преподавания и учения направляется на *сопоставление усвоенных понятий и приобретенных умений*. При организации конкретной учебной и познавательной деятельности обучающихся используются межпонятийные и межпредметные учебные задачи, моделирующие жизненные, профессиональные ситуации, в том числе межпредметные и межнаучные.

Показателями результативности обучения в этом цикле являются: а) самостоятельное нахождение учащимися новых способов решения проблем и задач; б) применение знаний в неожиданных ситуациях и обстоятельствах.

▶ *Заключительный цикл*: здесь проверяются и учитываются результаты предыдущих циклов с помощью контроля и самоконтроля успешности учебной практики. В этом цикле определяются пробелы в знаниях и слабые стороны в умениях, намечаются пути дальнейшей работы над усвоенными темами и разделами учебного предмета.

Выделенные циклы учебного процесса хорошо различимы: в каждом из них содержатся новые качества, стороны, свойства изучаемых научных понятий и категорий. Они позволяют открыть новые сферы деятельности педагога и обучающихся с учебным материалом. Циклы учебного процесса представляют собой *спираль*, в каждом витке которой отражаются все стороны учебного процесса: цель → деятельность преподавания → средства преподавания и учения → деятельность учения → результат.

Процессуальные особенности учебного процесса. Анализ учебного процесса с точки зрения его цикличности позволяет одновременно выявить и его процессуальные особенности как целостной системы.

1. Учебный процесс есть *взаимопроникновение преподавания и учения*, их единство. Изменение одного из них влияет на изменение другого. В ходе обучения между этими компонентами рождается согласованное дидактическое взаимодействие. Взаимосогласованность компонентов обеспечивает функционирование учебного процесса. Гармония между указанными компонентами, достигаемая в ходе общения субъектов деятельностей, является одним из основных путей повышения результативности обучения. Наряду с этим она выступает одним из *требований* к управлению обучением.

2. *Динамичность учебного процесса*, под которой понимается циклическое движение обучения во времени. Во взаимодействии преподавания и учения содержание образования как объект деятельности и одновременно как одно из средств этой деятельности переходит из одного состояния в другое. Такой переход происходит не прямолинейно, а спиралеобразно. В свою очередь, спиралеобразность процесса порождает его цикличность. Циклы учебного процесса управляются в соответствии с определенными дидактическими целями обучения. Планомерный переход от одного цикла к другому является следующим *требованием* к управлению обучением.

3. В ходе учебного процесса сразу нельзя оценить, как воспринята обучающимися та или иная информация, ка-

кие внутренние процессы происходят в результате усвоения учебного материала, какие внешние и внутренние, случайные и запланированные факторы влияют на обучение. В этой связи при управлении обучением необходимо руководствоваться определенными *правилами*. Во-первых, в учебном процессе могут встречаться некоторые отклонения от запланированного. Чтобы уменьшить, преодолеть вероятность таких отклонений, ставка делается на главное — в этом заключается первое правило. Во-вторых, ради достижения главного допускаются некоторые компромиссы между случайным и запланированным, достигнутым и желаемым — это второе правило. Когда учитель правильно определяет главное направление, главную цель каждого акта педагогического взаимодействия и воздействия, тогда уменьшается вероятность отклонения от нормального, ограничиваются компромиссы.

Целенаправленная организация и управление обучением со стороны педагога — это прежде всего знание и умение представить себе в различных учебных ситуациях разновидности и механизмы учебно-познавательной деятельности учащихся, ее продукты, умение правильно формулировать цели и измерять их достижение, обеспечивать как внешнюю, так и внутреннюю регуляцию общения.

10.5. Функции обучения[1]

Философия определяет *функции* как внешние проявления свойств какого-либо объекта в данной системе. С этой точки зрения *функции процесса обучения* являются его свойствами и обусловливают комплексную реализацию всех его компонентов, направленных на творческое саморазвитие личности учащегося. Дидактика выделяет три функции процесса обучения: образовательную, развивающую и воспитательную.

Образовательная функция. Процесс обучения направлен прежде всего на формирование у обучающихся знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности. В педагогике *знание* определяется как понимание, сохранение в памяти и воспроизведение фактов науки, понятий, правил,

[1] В тексте этого параграфа использован материал В. В. Воронова (см. гл. 6 учеб. пособия «Педагогика» под ред. П. И. Пидкасистого (3-е изд., М., 1998)).

законов, теорий. Усвоенные (интериоризованные) знания характеризуются *полнотой*, *системностью*, *осознанностью* и *действенностью*. Иными словами, в процессе обучения ученики получают необходимые фундаментальные сведения по основам наук и видам деятельности, представленные в определенной системе. Учащиеся осознают объем и структуру своих знаний и умеют ими оперировать в учебных и практических ситуациях. Эти знания становится достоянием личности учащегося, входят в структуру ее познавательного опыта, в способность мобилизовывать прежние знания для решения оригинальных задач, поиска дополнительной информации и добывания новых знаний. В соответствии с образовательной функцией предполагается, что обучение направлено также на формирование у учащихся умений и навыков, как общих, так и специальных. Под *умением* надо понимать владение способом деятельности, *способность применять знание*; это как бы знание в действии, умелое действие, направляемое четко осознаваемой целью. *Специальные* умения относятся к способам деятельности в отдельных отраслях науки, учебного предмета (например, работа с картой, лабораторная научная работа). К *общим* умениям и навыкам относятся владение устной и письменной речью, информационными материалами, чтение, работа с книгой, реферирование, организация самостоятельной работы и др.

Развивающая функция. В процессе обучения, усвоения знаний происходит развитие обучаемого во всех направлениях: развитие речи, мышления, сенсорной и двигательной сфер, эмоционально-мотивационной сферы личности. Отечественной психологической школой, педагогическими исследованиями установлено, что обучение выступает как источник, *средство развития личности*. Один из важнейших законов психологии, сформулированный Л. С. Выготским, утверждает, что обучение ведет за собой развитие. Можно сказать, что всякое обучение развивает в первую очередь благодаря содержанию образования, во вторую очередь благодаря тому, что учение является деятельностью, а личность, как известно из психологии, развивается в процессе деятельности. Развивающая функция обучения реализуется успешнее, если обучение имеет специальную *направленность*, разработано и организовано так, чтобы включать учащегося в активную и сознательную разнообразную деятельность, которая развивала бы у него сенсорные воспри-

ятия, двигательную, интеллектуальную, волевую, эмоциональную, мотивационную сферы.

Развивающая функция обучения наиболее успешно реализуется в ряде специальных технологий или методических систем, преследующих именно цели развития личности. В отечественной дидактике для этого имеется специальный термин — «*развивающее обучение*». В 1960-е гг. Л. В. Занков создал систему развивающего обучения младших школьников. Ее принципы, отбор содержания образования и методы обучения, направленные на развитие восприятия, речи, мышления школьников, способствовали теоретической и прикладной разработке проблемы развития в ходе обучения наряду с исследованиями других отечественных ученых (Д. Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Н.А. Менчинская и др.). Благодаря этим исследованиям отечественная дидактика получила ценные результаты: теорию поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин), методы проблемного обучения (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов), способы активизации познавательной деятельности учащихся и др.

Современная организация обучения направлена не столько на формирование знаний, сколько на разностороннее, в первую очередь умственное, развитие ученика: обучение приемам умственной деятельности, анализу, сравнению, классификации и т.д.; способности наблюдать, делать выводы, выделять существенные признаки объектов; ставить цели и находить способы их достижения, проверять результаты собственной деятельности.

Как известно, развитие сенсорной, двигательной, эмоциональной сфер личности в обучении отстает от интеллектуального развития. Между тем очень важно, чтобы в процессе обучения развивалась способность тонко и точно воспринимать свойства и явления окружающего мира: пространство, свет, цвет, звук, движение, т.е. чтобы ученик овладел глубиной и диапазоном восприятия своих чувств. Развитие двигательной сферы ребенка состоит в том, чтобы, с одной стороны, формировать произвольные сложные движения в учении, труде, игре, с другой стороны, обеспечить активное и всестороннее физическое развитие обучающихся, поскольку оно важно и для здоровья, и для интеллектуальной, эмоциональной, творческой деятельности личности. Развитие эмоциональной сферы, тонкости и богатства чувств, переживаний от восприятия природы, ис-

кусства, окружающих людей, всех вообще явлений жизни является также одной из задач обучения. В дидактике имеются примеры таких методических систем, которые направлены на достижение именно этой цели (Д. Б. Кабалевский, Б. М. Неменский, И. П. Волков).

Таким образом, всякое учение ведет к развитию, но обучение носит развивающий характер, если специально *направлено на цели развития личности*, что должно находить реализацию и в отборе содержания образования и в дидактической организации учебного процесса.

Воспитательная функция. Процесс обучения носит также и воспитывающий характер. Педагогическая наука считает, что связь между воспитанием и обучением является такой же объективной закономерностью, как связь между обучением и развитием. Однако воспитание в процессе обучения осложняется влиянием внешних факторов (семья, микросреда и т.п.), что делает воспитание более сложным процессом. Воспитательная функция обучения направлена на формирование нравственных и эстетических представлений, системы взглядов на мир, способности следовать нормам поведения в обществе, исполнять принятые в нем законы. В процессе обучения формируются также потребности личности, мотивы социального поведения, деятельности, ценности и ценностная ориентация, мировоззрение.

Воспитывающим фактором обучения является прежде всего *содержание образования*, хотя не все учебные предметы имеют равный воспитательный потенциал. У гуманитарных и эстетических дисциплин он выше: преподавание музыки, литературы, истории, психологии, художественной культуры в силу предметного содержания этих областей представляет больше возможностей для формирования личности. Однако нельзя утверждать об автоматизме воспитания на этих предметах: содержание учебного материала может вызывать неожиданные, противоположные замыслу реакции учеников. Это зависит как и от уже имеющегося уровня воспитанности, социально-психологической, педагогической ситуации обучения, так и от особенностей класса, группы, места и времени обучения и т.п. Содержание дисциплин естественнонаучного цикла наряду с гуманитарными предметами в большей мере способствует формированию мировоззрения, единой картины мира в сознании учащихся, выработке на этой основе взглядов на жизнь и деятельность.

Вторым фактором воспитания в процессе обучения, если не считать систему методов преподавания, тоже в известной мере влияющую на формирование учащихся, является *характер общения учителя и учащихся*, психологический климат в классе, учебной группе, взаимодействие участников в процессе обучения, стиль руководства учителем познавательной деятельностью учеников. Современная педагогика считает, что оптимальным стилем общения учителя с учениками является *демократический стиль*, который соединяет в себе гуманное, уважительное отношение к учащимся, предоставляет им известную самостоятельность, привлекает их к организации процесса обучения. С другой стороны, демократический стиль обязывает учителя осуществлять руководящую роль и деятельность в процессе обучения.

Таким образом, для реализации воспитательной функции обучения учителю недостаточно знать об объективном характере связи обучения и воспитания. Чтобы оказывать формирующее воздействие на учащихся в обучении, учитель должен, во-первых, анализировать и отбирать учебный материал с точки зрения его воспитательного потенциала; во-вторых, так строить процесс обучения, чтобы стимулировать личностное восприятие учебной информации учениками, вызывать их активное оценочное отношение к изучаемому, формировать их интересы, потребности, гуманистическую направленность. Для реализации воспитательной функции процесс обучения должен быть специально проанализирован и разработан учителем во всех его компонентах. Следует, однако, помнить, что воспитание учащихся осуществляется не только в школе и не заканчивается в ней, поэтому не рекомендуется полностью подчинять процесс обучения целям воспитания. Необходимо создавать условия для благоприятного формирования учащихся, оставив им право, свободу и самостоятельность в анализе действительности и выборе системы взглядов. Не случайно некоторые направления в педагогике (например, экзистенциализм) считают, что школа не должна формировать взглядов учащихся, а только давать информацию для их свободного выбора. Думается, что это утопия: любая система обучения прямо или косвенно формирует личность ученика.

Также необходимо иметь в виду, что не только воспитание зависит от обучения, но и, наоборот, без определенного

уровня воспитанности, желания ученика учиться, наличия элементарных навыков поведения и общения, принятия учащимися этических норм общества обучение невозможно. Обучение само по себе, вне воспитания, есть бессмыслица, ничего кроме вреда, не приносящая, поэтому обучение должно служить не только передаче знаний и развитию рассудка, но и духовному, нравственному развитию чувств и воли человека.

Связь между образовательной, развивающей и воспитательной функциями обучения. Итак, педагогической наукой выделены три функции обучения. Они находятся в сложно переплетающихся связях, взаимообусловленности: одна предшествует другой, является ее следствием, но и одновременно условием активизации первопричины. В этом выражается диалектический характер их единства. Как отмечает Ю. К. Бабанский, функции обучения реализуются на практике, во-первых, комплексом задач учебного занятия, включающих в себя задачи образования, воспитания и развития школьников; во-вторых, таким содержанием деятельности учителя и учащихся, которое бы обеспечило реализацию всех трех видов задач с учетом того, что на каждом этапе учебного занятия какие-то из них будут решаться в большей или меньшей степени; в-третьих, единство этих функций осуществляется сочетанием разнообразных методов, форм и средств обучения; в-четвертых, в процессе контроля и самоконтроля за ходом обучения и при анализе его результатов одновременно оцениваются ход осуществления всех трех функций, а не одной из них. Этим и определяется ряд требований к обучению, выполнение которых, согласно современной дидактике, делает его более успешным и качественно новым.

10.6. Сущностная характеристика и структура деятельности преподавателя

Преподавание как деятельность. Преподавание — один из основных смыслообразующих компонентов процесса обучения. В структуре обучения *преподаванием* называют процесс деятельности преподавателя (учителя), который может функционировать только в результате тесного взаимодействия с обучаемым как в непосредственной, так и опосредованной форме. Но в какой бы форме это взаимо-

действие ни выступало, процесс преподавания обязательно предполагает наличие активного процесса учения. Таковым же он выступает при условии, когда деятельность учащихся обеспечивается, организуется и контролируется учителем, когда в процессе обучения осуществляется целенаправленное формирование у обучающихся готовности к самообразованию, когда целостность процесса обучения обеспечивается общностью целей преподавания и учения. На практике процесс обучения реализуется: а) в отборе, систематизации, структурировании учителем учебной информации (в проекте обучения) и предъявлении ее учащимся в педагогической действительности; б) восприятии, осознании и овладении этой информацией и методами работы с нею учащимися; в) организации в целостном педагогическом процессе рациональной, эффективной, адекватной задачам обучения деятельности каждого ученика по овладению системой знаний и методов оперирования ими в учебной и производственной работе.

Ни один наставник не должен забывать, что его главнейшая обязанность состоит в приучении воспитанников к умственному труду и что эта обязанность более важна, нежели передача самого предмета (К. Д. Ушинский).

Предметом деятельности преподавания выступает руководство, управление учебно-познавательной деятельностью учащихся в рамках того содержания образования, которое предопределяется задачами гармонического развития интеллектуальных, нравственных и физических сил и способностей подрастающего поколения. Педагогическое руководство со стороны преподавателя складывается из планирования им собственной деятельности и деятельности учащихся на уроке, лекции, ином учебном занятии, организации этих видов деятельностей; стимулирования активности и сознательности и деятельности обучающихся по усвоению знаний и способов деятельности; контроля, регулирования качества обученности и выполнения учащимися учебных действий; анализа результатов обучения и прогнозирования дальнейших сдвигов в личностном развитии учащихся.

Как считает Ю. Г. Фокин, в *содержании преподавания* можно выделить «три важнейших группы действий: направление действий субъектов учения (указание объектов изучения или содержания информации, подлежащей изучения, источников информации, рекомендации по оче-

редности и методикам изучения); контроль хода учения (основной целью которого является анализ хода усвоения с целью оказания помощи субъектам учения и корректирование учения); информирование субъекта учения (непосредственное сообщение субъектам учения информации, подлежащей усвоению, или разъяснение непонятного при контролировании)»[1]. В контексте этого содержания мы имеем в виду такое педагогическое воздействие, которое носит не только и не столько корректирующий, сколько формирующий характер и имеет своей целью преобразование самого субъекта действия и формирование у него различных структур умственной, нравственной деятельности и структур личности. Для управления такой деятельностью субъекту преподавания необходимо, прежде всего четко представить ее разновидности и механизмы, ее продукты, уметь правильно формулировать цели и измерять их достижения, обеспечить как внешнюю, так и внутреннюю регуляцию деятельности, и на основе этого четко сформулировать для себя дидактическую задачу предстоящего учебного занятия, а также последовательных занятий.

Руководство познавательной деятельностью в процессе обучения иногда понимается слишком узко — как *управление усвоением в рамках отдельных познавательных задач*, например управление процессом открытия неизвестного в различных типах проблемных ситуаций, управление процессом выхода из проблемной ситуации и т.п. Средствами управления в таком понимании (уровень оперативного управления) являются «наводящие задачи», подсказки разной интенсивности, переформулировка задачи и т.д. С нашей точки зрения, все эти средства должны быть элементами целостного процесса предъявления учащимся такой системы задач, которая предусматривала бы постепенное продвижение их по ступеням познания. Эти ступени предусматривают переход от задач низкого уровня проблемности и познавательной самостоятельности учащихся в ходе их решения к задачам творческим, исследовательским и тем самым проектирует сознательное усвоение определенного уровня сформированности свойств, качеств знаний (системности, динамичности, обобщенности и т.п.). Направленность преподавания при такой организации обу-

[1] *Фокин, Ю. Г.* Указ. соч. — С. 70.

чения заключается в том, чтобы выявить те необходимые условия организации учебной деятельности обучающихся на уроке, лекции и других учебных занятиях, соблюдение которых позволит им *овладевать в органичном единстве предметной и организационной сторонами деятельности*. В частности:

а) сознательно ориентироваться в предмете учебной деятельности (таковыми для ученика являются действия, выполняемые им для достижения предполагаемого результата деятельности, побуждаемой в ходе преподавания тем или иным мотивом);

б) включать усвоенное содержание предшествующего действия в свои последующие действия в качестве способа достижения их цели;

в) соотносить самостоятельно предпринимаемые действия по выявлению фактов, выделению существенных связей и раскрытию закономерностей с действиями по определению целей и разработки программы деятельности, включающей соответственно и действия контроля за выполнением данной программы.

Организация процесса обучения требует от педагога учитывать личностные характеристики ученика, его особенности как активного деятельного субъекта учения. Необходимо не усвоение передаваемых знаний, передаваемой информации, а совместное «открытие» этих знаний, происходящее в ситуации, где присутствуют и эмоциональное сопереживание, чувствование, встреча личностных смыслов педагога и ученика. Целесообразно представлять (прогнозировать) не только результат процесса познания — готовые научные теории, но и сам процесс их открытия.

В качестве важнейшего условия в данной ситуации выступает *система типовых задач*. Ее применение в конечном счете способствует целенаправленному формированию у учащихся умения и потребности систематически пользоваться в своем учебном познании и практической деятельности обязательным минимумом знаний как инструментом получения новых знаний. Управление учебно-познавательной деятельностью учащихся как предмет деятельности преподавания в структуре обучения характеризуется в данном случае прежде всего тем, что при организации учебной деятельности обучающихся *исходное задание* для сиюминутного выполнения *сталкивает ученика с целью, которую ему необходимо достичь в конце изучения* темы урока, лекции

и системы учебных занятий по теме в целом. Чтобы достичь такого уровня управления (организации учебной работы), преподаватель, организуя обучение, каждый раз определяет, в какую деятельность обучающихся надо включать знания, подлежащие усвоению. Выбор деятельности определяется теми задачами, которые предусмотрены целями обучения. В этом и выражается руководящая роль преподавателя в процессе обучения; ее назначение как раз и состоит в том, чтобы осуществлять управление активной и сознательной деятельностью по усвоению учебного материала. А для этого необходимо, во-первых, ставить обоснованные учебные задачи и создавать благоприятные условия для принятия этих задач обучающимися; во-вторых, давать четкое инструктирование им о способах предстоящей деятельности; оказывать обучающимся своевременную и достаточную помощь; побуждать у них любознательность, любопытство, чувство долга и ответственности.

Задачи учителя в деятельности преподавания. Каждый акт преподавания призван вносить определенные изменения как в сам характер деятельности ученика, так и в процесс его личностного становления. Основой организации учебно-познавательной деятельности обучающихся (школьников, студентов), их учебно-познавательных действий является *познавательная задача*, предлагаемая обучаемым в конкретной ситуации и выступающая как объект их деятельности. Согласно С. Л. Рубинштейну, соотношение цели и условий определяет задачу, которая должна быть разрешена действием; сознательное человеческое действие — это более или менее сознательное решение задачи[1]. А. Н. Леонтьев рассматривал сознательное как «процесс, подчиненный цели, приводящий к прогнозируемому результату»[2]. Учитывая сказанное, можно выделить некоторые свойства педагогических задач. Во-первых, задача выступает универсальным педагогическим средством учебно-познавательной деятельности, на которой базируются все другие виды деятельности субъекта образовательного процесса (частично-поисковая, конструктивная, исследовательская, творческая и др.). Во-вторых, педагогическая задача многокомпонентна, ее функциональная структура включает предмет

[1] См.: *Рубинштейн, С. Л.* Проблемы общей психологии. — М., 1973. — С. 152.

[2] *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975. — С. 105.

(исходные данные, условия), требование. В-третьих, в основе педагогической задачи лежит педагогическая ситуация, осмысление которой позволяет наметить пути ее решения. В-четвертых, необходимым и достаточным условием решения задачи является готовность решателя — субъекта образовательного процесса и используемых им дидактических средств. В-пятых, существуют родовые, типовые и видовые педагогические задачи. Наконец, возможно деление задач на группы в зависимости от уровня их решения:

- задачи, выполняемые на *эмпирическом уровне*, малопродуктивны, поскольку этот уровень освоения означает лишь овладение внешней предметной деятельностью (обучающиеся определяют способ выполнения действия на основе логики практического действия — «сначала делаю, а потом анализирую»);
- решение задач на *сознательном уровне* способствует овладению новыми способами выполнения действий, так как при этом внешняя практическая деятельность предваряется внутренней (происходит осмысление цели этих действий и ее принятие, анализ условий ее реализации как промежуточного и конечного результата).

Эти промежуточные выводы составляют методологическую основу для выявления структуры, функций, механизма построения и возможных типов педагогической задачи с межнаучным содержанием как структурного элемента технологии интегративного формирования профессионализма. При описании *интегративной учебно-познавательной деятельности*, которая представляет собой систему обобщенных действий, П. А. Хроменков выделяет, с одной стороны, действия, составляющие эту деятельность (*обобщенные учебные действия*), с другой стороны, действия, которые обучающийся должен научиться осуществлять (*обобщенные критериальные действия*). Соответственно следует выделить две категории задач: задачи, решаемые с помощью учебных действий, и задачи, которые учащийся должен научиться решать (критериальные задачи). Введение понятия «критериальная задача», отбор и построение системы критериальных задач основаны на том обстоятельстве, что решение студентами такого рода задач выступает в качестве критерия достижения целей обучения, контроля за его качеством. Опираясь на знания общей структуры педагогической задачи как средства учебно-познавательной деятельности, учитывая свойства межнаучной информации,

трансформирующейся в межнаучные знания, составляющие основу формирования обобщенных учебных и критериальных действий обучающихся, П. А. Хроменков определяет *педагогическую задачу с межнаучным содержанием* как заданную совокупность исходных педагогических данных, отражающих в открытой или скрытой форме объективированные межнаучные связи педагогики, на основе изучения которых возникает проблемная ситуация, разрешаемая путем целенаправленного поиска межнаучной информации и формирования обобщенных действий, необходимых для выполнения поставленного собственно педагогического требования[1].

Постановка педагогической задачи, исходное условие которой по сути своей является межнаучным, требует соблюдения ряда условий:

1) ее содержание должно удовлетворять основным критериям и показателям построения учебных и критериальных задач;

2) содержание задачи должно быть таким, чтобы воспринималось решателем (обучающимся) проблемно;

3) исходные данные, содержащие межнаучные связи изучаемого учебного предмета, подвергаясь аналитико-синтетической обработке, должны соответствовать однозначному требованию задачи; в свою очередь, требование задачи должно обеспечивать актуализацию ранее усвоенных межнаучных знаний и способов решения подобных задач;

4) предлагаемые для решения на разных уровнях организации учебно-познавательной деятельности задачи должны составлять систему, охватывающую область интегрального образовательного пространства с заданными блоками формируемых межнаучных знаний и умений;

5) решение задачи должно быть рассчитано на соответствующий уровень готовности решателя (наличие необходимых знаний, опыта познавательной, аналитико-синтетической, исследовательской деятельности, владение научным языком, умениями перевода научной информации на учебный язык, соответствующий изучаемой дисциплины).

---

[1] Подробнее см.: *Хроменков, П. А.* Методология, теория и технологии межнаучных коммуникаций в высшем педагогическом образовании. — М., 2005; *Он же.* Роль межнаучных коммуникаций в интеграции общепедагогической подготовки студентов. — М., 2008.

Выделенные условия являются необходимыми при постановке как учебных, так и критериальных задач с межнаучным содержанием и во многом определяют эффективность их решения. Для формулирования такого рода задачи учитель, осуществляя деятельность преподавания, проводит тщательный анализ целей обучения применительно к конкретным ситуациям обучения, конкретному изучаемому учебному предмету и каждому его разделу в отдельности. И каждый раз цели обучения на уроке, лекции и других учебных занятиях должны быть доведены до *указания типовых задач*, ради решения которых организуется обучение. Без определения таких задач цели обучения (цели урока, лекции и других конкретных учебных занятий) оказываются недостаточно конструктивными, их достижение затруднено, они не поддаются педагогическому контролю. Не имея четкого представления о том, для каких задач предназначаются знания, учитель как субъект преподавания не может определить, какую деятельность должны совершать учащиеся при обучении этим знаниям. Вот почему до начала обучения какому-либо предмету учитель должен не только иметь четкую программу того, чему собственно он будет учить, но и сформулировать те задачи, в которых учащиеся должны будут использовать усваиваемое содержание. М. А. Данилов[1] рекомендовал учителям следующие *правила выдвижения познавательных задач* в обучении:

1) познавательная задача должна вытекать из предметного содержания, чтобы сохранялась система знаний и логика науки;

2) необходимо учитывать актуальный уровень развития учащихся и их подготовки, чтобы создавались реальные условия для выполнения задачи;

3) задача должна содержать в себе информацию, необходимую для развития ума, воображения, творческих процессов;

4) к осуществлению предметной деятельности учащихся необходимо расположить (создать положительную мотивацию);

[1] Данилов Михаил Александрович (1899—1973) — российский педагог; основное внимание в своих работах уделял проблемам дидактики, в частности процессу обучения, его движущим силам, стимулированию и формированию познавательной активности, инициативности и самостоятельности учащихся в процессе обучения.

5) нужно научить учащихся решать задачу, вооружить их необходимыми способами, сначала вместе с учителем, затем в коллективной работе, постепенно переводя в план самостоятельных индивидуальных действий.

При разработке таких программ учитель должен оценить, какие знания с какой целью и в какой степени он предполагает сформировать у учащихся в результате изучения ими данного материала. Для этого ему необходимо учесть особенности отдельных видов учебных занятий и определить совокупность различных видов деятельности учащихся, которая обеспечит достижение поставленных целей в деле формирования умственных и психических качеств обучающихся. При этом важнейшую роль играет установление последовательности действий обучающихся, структура операционного состава действия (определение исполнительских, оценочных и ориентировочных действий), нахождение способов поднятия мотивации обучающихся к участию в процессе познавательной деятельности. Такова первая задача преподавания в структуре обучения. Вторая задача сводится к реализации принципа активности и самоуправления в познавательной деятельности учащихся. Она заключается в такой организации учебных заданий, при которой преподаватель с помощью программ обеспечения и организации учебно-познавательной деятельности направлял бы и интенсифицировал процесс активной, самостоятельной и результативной работы каждого ученика по овладению основами теории и методами ее применения при решении учебно-познавательных задач. При этом стимулирующими действиями учителя в структуре преподавания выступают также действия и приемы регулирования и коррекции процесса обучения на основе непрерывного контроля за результатами обучения учащихся в форме простого наблюдения, устных и письменных опросов, проверки самостоятельных работ и других приемов и методов педагогической деятельности. Если процесс обучения построен верно и направляемая целеустремленная работа учащихся приносит запланированный и ожидаемый результат, если усваиваемые знания преобразуются обучающимся в лично для него значимую систему, то у него появляется стойкий интерес к тому, что он делает, стимул к самостоятельной учебной деятельности, а это способствует еще большему подъему эффективности процесса обучения.

10.7. Учение как познавательная деятельность обучающихся в целостном процессе обучения

Психологические теории учения. Структура процесса учения всегда притягивала к себе внимание психологов и специалистов-дидактиков. Разные психологические школы в соответствии со своими воззрениями по-разному представляли содержание и сущность учения. К основным психологическим теориям, рассматривавшим проблему учения, относятся бихевиоризм, гештальтпсихология, когнитивная психология, теория деятельности и гуманистическая психология (мы рассматривали их ранее в приложении к психологии обучения).

Представители *бихевиоризма* (Д. Уотсон, Э. Торндайк) рассматривают учение (научение) как приобретение организмом новых форм поведения. «Формула "ситуация — ответная реакция" выражает любой процесс учения» — так сформулировал исходную позицию бихевиоризма Э. Торндайк[1]. В дальнейшем эту теорию интенсивно разрабатывал Б. Ф. Скинер, выдвинувший концепцию оперантного научения: организм приобретает новые реакции благодаря тому, что сам подкрепляет их, и только после этого внешний стимул вызывает реакцию. Важнейшим положением бихевиоризма в обосновании теории учения выступает структура «стимул — реакция — подкрепление». Индивид является пассивным элементом, который лишь реагирует на внешнее воздействие, внешние стимулы. Деятельность обучающегося в данном случае сводится к механическому выполнению конкретных операций.

Иную позицию в трактовке сущности учения занимает *гештальтпсихология*. Согласно данной концепции (М. Вертхаймер, В. Келер, К. Коффка, К. Левин) деятельность ученика в обучении сводится к роли стимулятора внутренних изменений целостных структур и мотиваций, основанных на усмотрении, постижении, озарении (инсайт).

Представители *когнитивной психологии*, в частности американский психолог Дж. С. Брунер, рассматривают учение как процесс создания учащимся собственного «культурного опыта», имеющего социальный характер и обусловленного культурно-историческим контекстом. Согласно другому представителю этого же направления, швейцар-

[1] *Торндайк, Э.* Процесс учения у человека. — М., 1935. — С. 16.

скому психологу Ж. Пиаже, учащийся в процессе обучения овладевает структурированной информацией, выполняет формально-логические операции. Его деятельность полностью детерминирована возрастными стадиями умственно-познавательного развития: от сенсорной и дооперационной стадии (дошкольный возраст) через стадию конкретных операций (младший школьный возраст) до стадии формально-логических операций (15-летний возраст).

Особая роль в обосновании теории учения принадлежит *общепсихологической теории деятельности*, сформулированной А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном и др. Эта теория позволила представить обучение как деятельность обучающего и обучающегося и обосновать усиление роли последнего в процессе обучения. Согласно данной теории ученик в процессе обучения выполняет конкретные формально-логические и творческие операции, предусмотренные запрограммированной и полностью социально детерминированной деятельностью, при этом у обучающегося высока степень осмысления учения.

На фоне представленных концепций особую значимость в раскрытии сущности учения как деятельности приобретают идеи представителей *гуманистической психологии* (К. Р. Роджерс, А. Маслоу). Учение в их понимании представляет собой самоуправляемое структурирование личного опыта в целях саморазвития и самоорганизации личности. Обучение они воспринимают и трактуют как самостоятельную деятельность обучающегося, признавая за ним ведущую роль в процессе обучения; обосновывают необходимость использования учащимся личного опыта в решении учебных и творческих задач и сохранения за ним свободы выбора форм деятельности.

Краткий обзор представленных психологических теорий учения свидетельствует о том, что их авторы исходят либо из механистической, либо из органической модели мира, человека и его психики, и выводы, сделанные ими, во многом остаются только теоретическими посылками обучения, а следовательно, и учения как познавательной деятельности обучающегося в целостном процессе обучения.

Структура процесса учения. В педагогической науке общепризнано, что *учение* — это специфический вид деятельности человека, способного регулировать свои действия в соответствии с поставленной целью. Компонентами учения являются мотивы, учебные действия, контроль, оценка

и анализ результатов обученности, воспитанности и уровня личностного развития обучающегося. Важнейшими составляющими учения как деятельности являются ее содержание и форма. Содержание деятельности учения, и в первую очередь ее предметность (как чувственно-предметная, так и материальная практика), имеет объективно-субъективную природу. Предмет, действительность, чувственность в обучении — это не просто объекты или формы созерцания, а чувственно-человеческая, субъективная познавательная практика. В деятельности обучающегося отражаются предметный материальный мир и активная преобразующая роль ученика как субъекта этой деятельности. Конечный эффект любой деятельности — *преобразованная действительность*, связанная с удовлетворением познавательных и практических потребностей обучающихся и предвосхищенная в их сознании целью, образом и мотивом деятельности. *Предметом деятельности субъекта учения* в процессе обучения являются действия, выполняемые им для достижения предполагаемого результата деятельности, побуждаемой тем или иным мотивом. Важнейшими качествами этой деятельности являются *самостоятельность*, которая выражается в самокритичности и критичности, *познавательная активность*, проявляющаяся в интересах, стремлениях и потребностях; *готовность к преодолению трудностей*, связанных с усидчивостью и волей; *оперативность*, которая предполагает правильное понимание стоящих перед обучающимися задач, выбор нужного действия и темпа их решения.

Стремясь раскрыть движущие силы процесса обучения, К. Д. Ушинский писал: «...деятельность по своей сущности этого понятия... есть непременно борьба и преодоление препятствий... Никакая деятельность немыслима: а) без препятствия, б) без стремления преодолеть эти препятствия, и в) без действительного преодоления их». Пассивная же деятельность «не есть деятельность, а претерпевание деятельности другого» [1]. Согласно Н. Ф. Талызиной, учение только тогда является собственно деятельностью, когда оно удовлетворяет познавательную потребность. Знания, на овладение которыми направлено учение, выступают в этом случае *мотивом*, где находит свое предметное воплощение познавательная потребность ученика; они же выступают и как *цель* этой деятельности. Если такой потребности у уче-

[1] *Ушинский, К. Д.* Собр. соч. : в 11 т. — М., 1950. — Т. 10. — С. 511; 560.

ника нет, то он или не будет учиться, или будет учиться ради удовлетворения какой-то другой потребности. И тогда учение становится действием, реализующим другую деятельность, а знания, являясь целью действия, не выполняют функции мотива[1].

В продуктах учебной деятельности — знаниях, опыте деятельности — отражаются не только их предметность, но и духовность, общественные и личные отношения, оценки, способы применения. Эти свойства, составляющие содержание познавательной деятельности, содержание учения, имеют разные источники и идут как бы навстречу друг другу. Их встреча и рождает познавательную деятельность. Но если они не соотнесутся, то деятельность не состоится, она подменяется реакцией. Конкретизируя данное положение к условиям обучения в современном учебном заведении, следует прежде всего отметить, что *учебная деятельность* — форма существования обучающегося как субъекта учения; в ней выражаются, проявляются и формируются все качества личности, ее характеристики. «Субъект в своих деяниях, актах творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, но и создается, и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определить то, что он есть; направлением его активности можно определить и формировать его самого»[2].

Структура учебной деятельности с точки зрения ее состава должна включать в себя содержательный, операционный и мотивационный компоненты. В процессуальной структуре учебной деятельности как деятельности по решению учебных задач могут быть выделены следующие взаимосвязанные компоненты, определяющие последовательность осуществления деятельности: 1) анализ, принятие учебной задачи; 2) актуализация имеющихся знаний, необходимых для решения учебной задачи; составление плана ее решения; практическое осуществление решения; 3) контроль и оценка решения задачи; 4) осознание способов деятельности, имеющих место в процессе решения учебной задачи, проблемы. Таким образом, сущность учения состоит в том, что субъект учения не только усваивает предметные знания и навыки, но и овладевает *способами действий* в отношении

[1] Подробнее см.: *Талызина, Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). — М., 1984.

[2] *Фокин, Ю. Г.* Указ. соч. — С. 50.

усваиваемого предметного содержания. В этой связи необходимо различать *процесс учебной деятельности*, в котором происходит усвоение, и само *усвоение*. Конкретное содержание деятельности, которое планируется усвоить в процессе учения, всегда связывается в сознании субъекта с выполнением действия или системы действий, тем самым *познавательные действия* являются первичными в процессе усвоения. Собственно процесс усвоения, а также сами освоенные знания носят вторичный характер и вне деятельности, вне системы действий теряют свою силу как стимулы учения или конкретные цели, как орудия или инструменты познания. Центральным звеном учебной деятельности являются действия обучающихся. Согласно психологической теории деятельности А. Н. Леонтьева, любой продукт человеческой деятельности может быть усвоен индивидом только в процессе деятельности или действий, адекватных деятельности, воплощенной в этом продукте.

В структуре познавательной деятельности выделяют *общие действия*, которые выполняются обучающимися при изучении любых дисциплин: планирование конкретных способов получения требуемого результата, мысленное выделение его параметров; контроль способов получения требуемого результата, контроль соответствия полученного результата требуемому, диагностика причин несоответствия (если оно имеется); обоснование принципа действия, выбор метода, прогнозирование вариантов действий; принятие решения, в том числе путем выбора рационального варианта действия; определение необходимой коррекции исходного плана. В ходе выполнения этих действий учащийся должен *представить себе* объект деятельности, конечную и промежуточную цели, мысленно на этой основе *сконструировать*, спрогнозировать процесс достижения поставленной цели путем выделения в нем состава действий, провести *сопоставление* выделенных действий с полным их составом, *проанализировать* отличия и связанные с ними особенности изучаемого процесса, их влияние на объект деятельности. Использование в обучении общих действий является характерной чертой *фундаментализации содержания*, обусловленной тем, что в обучении, наряду с процессом усвоения, должен постоянно функционировать и целенаправленный процесс *конструирования* нового знания. Конструктивная же деятельность ученика начинается там, где он вступает в специфическое взаимодействие с ее

элементами — знаниями о предметах и явлениях внешнего мира как средствах познания. Эти взаимодействия входят в содержание поисковой познавательной деятельности с широким использованием интуиции и связаны с развитием познавательного интереса и потребностей в знаниях. Наиболее эффективно поисковая деятельность осуществляется, когда в роли средств учебного познания выступают *инварианты знания* — фундаментальные (теоретические) научные положения, которые лежат в основе всех вариантов деятельности.

Формы познавательной деятельности учащихся. Не менее важное значение в обучении имеет и *форма* познавательной деятельности учащихся. С древнейших времен известны три формы: *материальная*, *речевая* и *умственная*. Исторически сложилось мнение, что ведущей в обучении является умственная деятельность, речевая деятельность служит средством выражения мыслей, материальная же деятельность если и используется, то ограниченно, при практической подготовке учащихся в период производственной практики. Однако это положение справедливо лишь в определенных условиях, когда известные знания и производственные навыки необходимо закрепить в учебной работе. В общем случае проблема не столь проста, не претендуя на ее всесторонний анализ, рассмотрим некоторые существующие в теории подходы к ее решению. Известно, что эти три формы деятельности существуют объективно как формы общественной, научной, трудовой деятельности (производство, наука, культура и т.д.), которые выполняют определенные специфические функции как в обществе в целом, так и в обучении, оказывая влияние на все стороны учебного процесса. Это влияние может осуществиться прямо, в виде требований к качеству практической подготовки учащихся к грамотному письму, счету, математическим вычислениям и т.п., а также опосредованно, через содержание учебных дисциплин и формы обучения. Общественные формы деятельности влияют на учебный процесс совокупно, во взаимосвязи друг с другом. Так, на уроках-лекциях научные положения обычно иллюстрируются современными примерами из жизни, техники, а производственные процессы описываются с привлечением теоретического аппарата изучаемых предметов.

Чтобы выявить совокупное влияние общественных форм деятельности на учебную работу учащихся, необхо-

димо установить их существенные связи. В археологии и истории культуры выявлена следующая закономерная преемственность форм общественной деятельности в развитии человеческого общества. Первой формой человеческой деятельности был *труд* — производство предметов, обеспечивающих жизнедеятельность и воспроизводство. По мере накопления опыта материальной деятельности возникла потребность в его передаче молодому поколению и в разделении труда, что повлекло за собой возникновение различных форм общения, в том числе *речи*. Первоначально «вплетенная» в процесс материального производства, речь постепенно развивается под воздействием потребностей и производственных отношений, одновременно абстрагируясь и приобретая собственные звуковые и графические способы осуществления, адекватные изображаемым объектам. Таким образом, в филогенезе речевая деятельность была материальной, но затем в своем собственном саморазвитии приобрела специфические вербальные средства отображения объективной реальности: грамматику, лексику, лингвистику и т.д. Одновременно с процессом систематического использования речи как средства общения между людьми происходили и другие процессы, связанные с развитием производства: накопление опыта творческой преобразующей деятельности, расширение сферы материального производства и общественных потребностей, выявление характеристик трудового процесса, свойств различных материальных объектов и их связей во времени и в пространстве, установление причинно-следственных связей между явлениями. Обобщение этого опыта и передача его молодому поколению потребовали новых адекватных целей и средств, поэтому в процессе развития и систематического использования речевых структур постепенно вызревают аналитико-синтетические методы теоретической деятельности, формируются *умственные действия*. Таким образом, умственная деятельность первоначально порождается вербальной и лишь позже, на определенном этапе своего развития «отпочковывается» от речи, становится относительно самостоятельной деятельностью, сохраняя, как и речь, свое основное свойство — отражение реальности, но уже на качественно новом, научном уровне. Став самостоятельными высокоразвитыми формами деятельности, речь и умственная деятельность оказывают активное влияние «в обратном» направлении: умственная деятельность становится

ведущей в ориентировании человека в условиях жизни, она отображается в речи и предвосхищает процесс и результат практической, материальной деятельности.

Представленный выше краткий анализ филогенетического развития форм деятельности имеет значение и при анализе онтогенетического процесса всестороннего развития учащихся в процессе обучения. Очевидно, что учение также может осуществляться во всех трех формах деятельности, причем исторически выработанные в обществе методы и средства каждой формы выступают перед учащимися в качестве *объектов усвоения*, т.е. формы познавательной деятельности учащихся являются в обучении производными от исторически выработанных форм деятельности. Их связи также присутствуют в обучении также в неявном, свернутом виде: внешняя, материализованная деятельность связана в учебной работе с речевой и умственной деятельностями. Соответственно между ними существуют прямые и обратные отношения, классифицируемые по критерию порождающей формы: при усвоении существенно новых знаний и методов деятельности материализованная форма порождает речевую, которая, свертываясь, преобразуется в умственную; после усвоения умственные действия предшествуют речевым и определяют эффективность практической работы.

Связи форм познавательной деятельности и их взаимовлияния предполагают организацию освоения специфических методов, присущих каждой форме. Так, материализованная деятельность учащихся связана с работой, физическими моделями: приборами, раздаточным дидактическим материалом, с конструированием и разработкой технических объектов и процессов. Речевая деятельность осуществляется при подготовке и выступлении с докладом, рефератом и т.п. Все эти формы широко используются в обучении, однако вопрос об их оптимальном соотношении и использовании их связей еще не исследован в дидактике средней и высшей школы. Его практическое решение осуществляется эмпирически, исходя из накопленного опыта преподавания, методических возможностей педагогических коллективов и желания отдельных учителей, преподавателей, что свидетельствует об имеющихся потенциальных резервах повышения эффективности учебного процесса.

Такова сущность, общая характеристика структуры учения — базового понятия системы обучения как целостного педагогического процесса. Раскрыв его, можно приступать

к рассмотрению самой деятельности учителя по обеспечению и организации деятельности учащихся в различных видах обучения.

10.8. Взаимодействие преподавателя и обучающегося в различных моделях обучения[1]

Организация деятельности преподавания и деятельности учения в процессе обучения зависит от специфики построения (структурирования) содержания учебного материала и применяемых ведущих методов и средств обучения. Это оказывает существенное влияние на характер взаимодействия в обучении учителя и учащихся, характер организуемой учителем мыслительной деятельности обучающихся, особенности их познавательной деятельности, способ раскрытия содержания учебного материала, характер проверки его усвоения учащимися. В соответствии с указанными параметрами в дидактике выделяют такие модели обучения, как догматическое, объяснительно-иллюстративное (сообщающее), проблемное, программированное, дистанционное, личностно-ориентированное и др. Это наиболее распространенные в школьной и вузовской практике модели, или, как их еще называют, *виды обучения*. Наряду с ними имеются и другие, менее распространенные в школьной практике модели обучения, например блочное, модульное обучение и др. Сущность понятия «*модель обучения*» сводится, с одной стороны, к моделированию содержания, которое учащиеся должны усвоить, а с другой — моделированию педагогических и учебно-познавательных действий, без которых невозможно полноценное обучение. Модели обучения различаются между собой по характеру обучающей и обучающейся деятельности; характеру взаимодействия учителя и ученика в процессе обучения; построению, дидактической обработке содержания обучения; средствам и методам обучения. Проанализируем каждую из названных моделей обучения с точки зрения описания деятельности преподавания и учения в них, специфики построения содержания учебного материала, их достоинств и недостатков.

[1] В тексте этого параграфа использован материал В. В. Воронова (см. § 6.7 учеб. пособия «Педагогика» под ред. П. И. Пидкасистого (3-е изд. — М.,1998)).

Догматическое обучение. Как известно, *догма* (от греч. dogma — мнение, учение, постановление) — это положение, принимаемое на веру, как непреложная истина, неизменная при всех обстоятельствах. Главным признаком догматического обучения, известного еще со Средних веков, являются коллективная организация учителем познавательной деятельности обучающихся, а основным видом деятельности учащихся — слушание и механическое заучивание.

Объяснительно-иллюстративное (сообщающее) обучение. Эта модель обучения характеризуется широким привлечением в учебный процесс наглядности; ее методологической основой служит теория *сенсуализма* — чувственного познания мира (Ф. Бэкон, Дж. Локк и др.). Теоретическое обоснование этого вида обучения дал Я. А. Коменский. Целью такого обучения является усвоение знаний и их последующее применение на практике, т.е. формирование умений и навыков. Деятельность учителя и учащихся при объяснительно-иллюстративном обучении организуется следующим образом:

Учитель	Ученик
Информирует обучающихся о новых элементах знаний и умений, используя разные средства наглядности	Воспроизводит учебную информацию
Объясняет наиболее важные моменты	Усваивает наиболее важные моменты в общем виде, обнаруживает первичное понимание материала
Организует осмысление учебной информации	Применяет различные способы осмысления и углубляет понимание учебного материала
Организует обобщение знаний	Обобщает усвоенный материал
Организует закрепление учебного материала путем повторения, разъяснения затрудняющих моментов, контроля	Закрепляет изученное путем повторения нового материала, использования разных приемов запоминания
Организует применение знаний путем постановки практических задач, выбора способа выполнения упражнений, трудовых заданий и др.	Применяет изученное в ходе выполнения упражнений, трудовых заданий, анализа жизненных ситуаций и т.п.

Сообщающее (объяснительно-иллюстративное) обучение характеризуется прежде всего тем, что преподаватель излагает знания в обработанном, готовом виде, а ученики воспринимают и воспроизводят их. Таким образом, деятельность учителя состоит в основном в предоставлении, подаче информации посредством словесных объяснений с привлечением образов, наглядных средств.

Достоинства: подача и усвоение знаний при таком виде обучения осуществляются в системе, последовательно, в экономичных режиме и темпе, для большого количества учащихся одновременно.

Недостатки: деятельность учеников сводится в основном к запоминанию и воспроизведению информации, сообщаемой учителем. Вследствие этого мало развиваются умственные способности и умения учащихся, такие как умение видеть проблемы, ставить вопросы, анализировать и сопоставлять факты, выделять элементы целого и другие интеллектуальные умения, которые, согласно современной дидактике, являются важнейшей целью обучения наряду с формированием знаний и ценностной ориентацией обучающихся. Иначе говоря, сообщающее обучение не развивает мышление, готовит исполнителя, а не творца.

Проблемное обучение. Поиски моделей, которые позволяли бы обучать критическому, продуктивному мышлению, привели к созданию *проблемного обучения* — одного из видов обучения, основанных на использовании *эвристических методов* (от греч. heurisko — отыскиваю, открываю) — специальных методов, используемых в процессе открытия нового. Данный вид обучения ставит своей целью развитие эвристических умений в процессе разрешения проблемных ситуаций, которые могут носить как практический, так и теоретико-познавательный характер. В поисковый процесс вовлекаются и тем самым активизируются знания и аналитические умения, имеющиеся у обучаемых. Еще Сократ (469—399 до н. э.) в своих знаменитых беседах учил слушателей умению логически мыслить, искать истину, размышляя. Французский энциклопедист Ж. Ж. Руссо (1712—1778), чтобы ученик захотел узнать и найти знание, создавал для него специальные ситуации, вынуждающие к познавательному поиску. Великие педагоги прошлого (И. Г. Песталоцци, А. Дистервег и др.) учили так, чтобы школьник не только получал, но и искал знание. Однако в полной мере проблемное обучение получило разработку

в XX столетии, в частности в педагогике Джона Дьюи, который выступил с критикой словесной, книжной школы, дающей ребенку готовое знание, пренебрегая его способностью к деятельности и познанию. Дьюи предложил модель обучения, где учитель организует деятельность детей, в ходе которой они решают возникающие у них проблемы и получают необходимые им знания, учась ставить задачи, находить решения, применять полученные знания. Он называл это *обучением через делание*, а в дальнейшем — через *исследование*. Обучение как исследование проблем разрабатывали американский психолог Дж. С. Брунер, отечественные педагоги И. Я. Лернер, Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов и др.

Проблемное обучение — это модель обучения, при которой учителем организуется *относительно самостоятельная поисковая деятельность*. В ходе этой деятельности ученики усваивают новые знания, умения и развивают общие способности, а также исследовательскую активность, формируют творческие умения. Характер преподавания и учения в сравнении с сообщающим обучением здесь резко меняется: ученики делают мини-исследование или творческую практическую работу (например, изобретают устройство), в ходе этого «делания» и «исследования» формируются новые знания — факты, закономерности, понятия, принципы, теории, правила, алгоритмы. В проблемной модели используется следующая *структура процесса обучения*: 1) создание проблемной ситуации и постановка проблемы; 2) выдвижение гипотез, предположений о возможных путях решения проблемы, обоснование их и выбор одной или нескольких; 3) опытная проверка принятых гипотез в естественно-математических предметах и анализ материалов, источников для доказательства выдвинутых положений в гуманитарных науках; 4) обобщение результатов — включение новых знаний и умений в уже освоенную учениками систему, закрепление и применение их в теории и на практике.

При проблемном обучении деятельность учителя и учащихся протекает следующим образом:

Учитель	Ученик
Ставит перед учениками проблемную задачу в виде вопроса, опыта и т.п.	Воспринимает задачу и начинает осмысливать возможные пути ее решения

Учитель	Ученик
Организует размышления учеников над поставленной задачей	Высказывает возможные варианты решения задачи
Предлагает доказать справедливость выдвинутого варианта решения задачи	Доказывает рациональность одного из вариантов решения задачи
Если гипотеза учеников верна, то просит сделать из нее выводы о приобретенных новых знаниях	Делает выводы и обобщения о приобретенных новых знаниях
При ошибочности предположений предлагает найти ошибку, ставит уточняющую задачу или конкретизирует ее	Ищет верное решение задачи
Обобщает полученное учениками решение задачи, поощряет успехи или указывает на некоторые неточности, чтобы совершенствовать процесс проблемных рассуждений	Усваивает более емкие обобщения по теме
Ставит вопросы в целях закрепления новых знаний	Закрепляет полученные знания путем повторения выводов, самоконтроля и др.
Предлагает упражнения по применению знаний на практике вне стандартных ситуаций	Выполняет упражнения и задания по применению полученных знаний в решении нестандартных задач

Таким образом, деятельность обучающегося при проблемном обучении проходит несколько этапов: усмотрение проблемы и ее формулирование; анализ условий и как результат отделение известного от неизвестного; выдвижение гипотез и выбор плана решения; реализация плана решения и поиск способов проверки правильности действий и результатов осуществленного решения. Учитель на каждом этапе выполняет функции руководителя, организатора учения. Его деятельность состоит в следующем: нахождение (обдумывание) способа создания проблемной ситуации, перебор возможных вариантов ее решения учеником; руководство усмотрением проблемы учащимися; уточнение формулировки проблемы; оказание помощи учащимся

в анализе условий; помощь в выборе плана решения; консультирование в процессе решения; помощь в нахождении способов самоконтроля; разбор индивидуальных ошибок или общее обсуждение решения проблемы. Степень участия учителя в поисках учащегося зависит от сложности проблемы и того учебного материала, которым предстоит оперировать ученику при ее решении; уровня подготовленности и развития учащихся; наличия необходимого оборудования и материалов. От этого же зависит и степень активности самого ученика в самостоятельных поисках при решении возникающих в обучении проблем.

Для освоения проблемного обучения учителю важно усвоить такие основные категории, как проблемная ситуация, проблема, проблемная задача (задание), гипотеза. *Проблемная ситуация* — это психологическое состояние затруднения, невозможности объяснить факт или решить познавательную задачу с опорой на имеющиеся знания. Она может возникнуть в результате задания проблемного вопроса, демонстрации опыта, механизма, препарата, использования материала из прессы или личных наблюдений учеников. *Проблема* — это теоретический или практический вопрос, требующий анализа. Сформулировать проблему — значит поставить такой вопрос и определить, что дано и/или известно и что требует решения. Проблему чаще ставит учитель, но надо готовить учеников к самостоятельной постановке проблемы. *Гипотеза* — это предположение о возможном объяснении противоречия, заключенного в проблеме, о связи фактов или явлений, причин наблюдаемого. Выдвижению гипотез способствует хорошее знание материала и получение новой информации, что и делают обучающиеся на уроке, лекции, семинаре и других учебных занятиях: наблюдают опыты, изучают источники и т.д. Вместе с тем здесь большую роль играют эвристические, творческие способности, природа которых сложна и поэтому труднообъяснима. Однако имеются приемы и правила обучения творчеству, эвристике (Г. С. Альтшуллер[1]) и такой метод, как *синектика*[2] — использование метафор, образов,

[1] Альтшуллер Генрих Саулович (р. 1926) — автор теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) и теории развития творческой личности (ТРТЛ), изобретатель, писатель.

[2] Синектика (соединение различных не соответствующих друг другу элементов) — наиболее эффективная из созданных за рубежом методик психологической активизации творчества, развивающая метод мозгового

аналогий, соединение далеких друг от друга вещей с целью создания новых идей (В. Дж. Гордон).

Для решения проблемы, т.е. проверки истинности гипотезы, педагог также может осуществлять определенные действия: дать дополнительную информацию; указать ученикам, где можно получить информацию; организовать опыт, практическую работу, дискуссию, какие-либо специфические операции с материалом (анализ художественного текста, грамматический разбор, лабораторная работа). На заключительном этапе учащиеся осознают, формулируют то новое знание, которое они получили: законы, принципы, правила, научные факты, понятия. Считается, что в естественных науках проблемы при разных гипотезах имеют одно решение; в гуманитарных, технических и художественных дисциплинах проблемы могут иметь несколько не исключающих, а дополняющих друг друга решений. Таким образом, у обучающихся формируется конвергентное и дивергентное мышление. Новое знание должно быть включено в уже имеющуюся систему знаний, чему тоже способствует учитель в беседах или комментариях. Ученики используют полученные знания в решении учебных задач и практической работе, что служит контролю, показывает уровень усвоения, сформированности умений на основе знаний.

По мнению ученых, проблемное обучение является *естественным обучением*: как в жизни мы что-то узнаем, когда сталкиваемся с необходимостью что-либо сделать, так и ученики, сталкиваясь с какими-либо затруднениями, ищут способы решения. Разница, однако, заключается в том, что в учебном процессе учителю все-таки приходится организовывать «встречу» с проблемной ситуацией, хотя последние возникают и в спонтанной деятельности обучающихся.

Дидактикой разработаны некоторые *разновидности классического проблемного обучения*: деловые и имитационные игры, моделирование процессов (в том числе на компь-

---

штурма. Предложена исследовательской группой Гарвардского университета под руководством В. Дж. Гордона (1961). В противовес мозговому штурму синектика представляет собой спокойную умозрительную деятельность. При синектическом штурме допустима критика, которая позволяет развивать и видоизменять высказанные идеи. Этот штурм ведет постоянная группа, члены которой постепенно привыкают к совместной работе, перестают бояться критики, не обижаются, когда кто-то отвергает их предложения.

ютере), метод анализа конкретных ситуаций, мозговая атака, эвристическая беседа и др. В основе всех этих методов — наличие проблемы, подлежащей решению. Такой широкий набор методов позволяет учителю вводить в учебный процесс элементы проблемности, познавательного поиска учеников в разных формах и степени, осознавая суть своих действий с позиций дидактической науки.

Достоинства: в ходе проблемного обучения ученики включаются в активную интеллектуальную и практическую деятельность, при этом они испытывают сильные положительные эмоции (интерес, удовлетворение). У учащихся формируются *интеллектуальные умения*: восприятие объектов, наблюдение, воображение, анализ, классификация, доказательство и др., а также *творческие умения*: способность видеть проблемы, ставить вопросы, искать решения. Эксперименты показывают, что проблемное обучение дает более глубокие знания; ученики не только воспроизводят информацию, но устанавливают связи, интерпретируют, применяют, оценивают, однако все это возможно только при определенных условиях.

Недостатки: проблемное обучение приносит неудовлетворительные результаты и отрицательные эмоции, если ученики не подготовлены к нему по своему развитию и уровню знаний. Оно требует высокой предметной и методической квалификации учителя, его способности ставить и решать проблемы и научить этому учеников. Проблемное обучение требует больше времени, поэтому рекомендуется использовать его в соответствии с дидактическими задачами и в сочетании с другими видами обучения (сообщающее, программированное).

Программированное обучение. Предпосылкой к созданию данного вида обучения послужили два момента. С одной стороны, педагоги видели, что в массовой практике при использовании традиционного, а также проблемного обучения не происходит четкого руководства со стороны учителя действиями учеников с учебным материалом, вследствие чего появляются пробелы в знаниях. Ученики по разным причинам не выполняют указаний учителя и не усваивают учебную информацию. Это обстоятельство подтолкнуло к поиску модели обучения, в которой преподаватель мог бы более эффективно управлять учебными действиями учеников. С другой стороны, с середины XX в. технический прогресс стал проникать во все сферы челове-

ческой деятельности, в том числе в образование. Появились первые обучающие машины, что потребовало адекватного изменения подходов к обучению. В частности, в электронной машине информация должна быть представлена не в традиционном, текстовом, а в программированном виде, а позднее и в образах, отсюда развитие мультимедиа в образовании, технически сложные обучающие системы. По мнению ученых, в истории школы, наряду с элементами проблемного обучения, есть и элементы программирования. Как ни странно, они есть даже у Сократа: в одном из своих диалогов великий мыслитель, обучая мальчика рассчитывать площадь четырехугольника, использовал оценку каждого ответа на вопрос и другие приемы, в которых можно узнать зачатки современного программированного обучения. Б. Ф. Скиннер в 1954 г. сделал доклад, в котором изложил концепцию программированного обучения. Создатель методики *линейного программирования*, он опирался на психологию бихевиоризма, согласно которой обучение идет по принципу «стимул — реакция — подкрепление», т.е. ученику предъявляется материал, он производит определенные познавательные действия с этим материалом, и эти действия тут же получают оценку. Методологической основой данной модели является теория пооперационного обучения животных, механически перенесенная Скиннером на человека.

Программированное обучение — это *относительно самостоятельное и индивидуальное усвоение знаний и умений по обучающей программе* с помощью специальных средств (учебник, ЭВМ). В традиционном обучении ученик обычно читает, а затем воспроизводит текст учебника, при этом его работа по воспроизведению почти никак не управляется, не регламентируется. Идея программированного обучения состоит в управлении учебными действиями ученика с помощью *обучающей программы* — ключевого понятия системы программированного обучения. Под обучающей программой понимают последовательность шагов, каждый из которых представляет собой микроэтап овладения единицей знаний или умений. Микроэтап, шаг программы, состоит из трех частей: 1) предъявление логически завершенной дозы учебной информации, задания — операции по работе с информацией, ее усвоению; 2) контрольные задания (обратная связь); 3) указание о повторении упражнений или переходе к следующему шагу.

Часто учебную информацию ученики получают не от учителя, а из программированного пособия или с дисплея компьютера. Деятельность учителя и ученика при программированном обучении протекает следующим образом:

Учитель (учебник, компьютер)	Ученик
Сообщает первую дозу материала	Воспринимает первую дозу материала
Объясняет первую дозу материала	Осмысливает и понимает суть содержания этой дозы
Ставит контрольный вопрос	Отвечает на вопрос
Если ответ верный, учитель сообщает новую дозу материала	Усваивает первую дозу материала

После того как усвоен весь объем материала по данной теме, процесс обучения стоится так:

Учитель	Ученик
Дает задание на закрепление	Выполняет задание на закрепление
Дает задание на применение изученного	Выполняет задание на применение изученного

В реальной школьной или вузовской практике элементы программированного обучения имеют ограниченное применение, они используются главным образом по ряду учебных предметов в тех видах учебной деятельности, по преимуществу репродуктивной, которые связаны с повторением, закреплением, а также при тестированном контроле знаний, умений и навыков.

Виды обучающих программ. В зависимости от характера шагов программы различают следующие виды обучающих программ.

▶ *Линейная программа*, разработанная Б. Скиннером. Она состоит из таких малых доз материала, которые обеспечивают безошибочное последовательное продвижение ученика. В задании по усвоению материала обычно требуется, прочитав информацию, заполнить пропуск одним или несколькими словами. Потом ответ сверяется с закрытым

до этого правильным решением и происходит переход к следующей дозе материала в случае правильного ответа или возврат к информации и повторение задания, если ученик дает неправильный ответ. Ученик продвигается в обучении, только усвоив предыдущее. Активизирующим фактором является необходимость давать ответ, заполняя пробел. Согласно Скиннеру, такая модель обучения имеет в основе следующие принципы.

1. *Принцип деления материала на возможно малые части* (дозы, шаги), чтобы их усвоение было легким и при этом обязательным.

2. *Принцип немедленной оценки ответа* (*обратной связи*): ученик заполняет пробел и тут же сравнивает его с правильным ответом.

3. *Принцип индивидуализации темпа обучения*: каждый учащийся тратит на усвоение столько времени, сколько ему нужно.

Достоинство линейной программы состоит в том, что ученик обязательно усваивает материал благодаря малым шагам, непосредственной проверке и возможности повторения упражнения. Вместе с тем линейная программа подверглась критике за то, что мелкие шаги обучения не позволяют ученику видеть общие цели, достигать заданных целей скачком, индивидуализировать содержание обучения. Кроме того, ответ учащегося в форме заполнения пробела, по мнению критиков линейного программирования, является очень легким, не требует интеллектуальных усилий. Критика методики линейного программирования привела к созданию разветвленных программ.

▶ *Разветвленные программы*. Их создатель, Н. А. Краудер, считает, что дозы учебного материала должны быть *достаточно большими*, поскольку усвоение зависит не от безошибочного пути мелкими шагами, а от глубокого и всестороннего анализа содержания. Другой особенностью разветвленной программы является новая форма контроля. Для этого используются *выборочные ответы ученика*: ученик выбирает правильный ответ в контрольном задании из набора ответов, где есть, кроме правильного, неполные и неверные ответы, содержащие типичные ошибки. Если ученик выбрал правильный ответ, он переходит к следующему шагу; если нет, ему разъясняется сущность ошибки и он получает указание работать с одной из программ в зависимости от сделанной ошибки или вернуться к исходно-

му пункту. Таким образом, разветвленная программа ведет учеников разными путями в зависимости от их ответов и ошибок. *Ветвление шагов учения* — третья особенность данной формы обучения.

Критики использования разветвленных программ считают, что, во-первых, выбор ответа провоцирует ученика угадывать ответы, запоминать и исключать ошибочные и т.п.; во-вторых, даже разветвленная программа не дает ученику цельного и системного представления о материале. Наконец, обучение по любой из названных программ носит искусственный и упрощенный характер, в то время как учение — очень сложный вид деятельности. Таким образом, возникает идея объединения разных видов программ.

Смешанное программирование. В последние годы идеи программирования реализуются на новой технической основе: постепенно создаются сложные программные продукты, включающие в себя разные дозы и виды информации, проблемное обучение и алгоритмы в обучении, различные способы ввода ответов обучаемых, разную степень адаптации обучения к индивидуальным особенностям ученика, возможность индивидуальной и групповой работы с программой. В смешанных программах материал делится на шаги разного объема в зависимости от дидактической цели, возраста учащихся, логики учебного материала и самого процесса обучения. Способы ответа обучаемого могут быть разные: конструирование ответа из набора букв, слов и т.д.; кодирование ответа условными знаками; выбор ответа из заданного набора; смешанный способ.

Достоинства: программированное обучение позволяет ученику получать информацию о результатах усвоения на каждом этапе обучения и осуществлять его корректировку; развивает самостоятельность; дает возможность обучающемуся работать в оптимальном для него ритме.

Недостатки: программированное обучение не стимулирует творчество обучающегося.

Алгоритмизированное обучение. В связи с развитием программированного обучения в теорию и практику педагогической деятельности вошло понятие *алгоритма*, *алгоритмизации обучения*. В дидактике алгоритм — это однозначно понимаемое предписание к выполнению строго последовательных операций с учебным материалом, приводящее к решению задачи или класса задач. Алгоритм лежит в основе обучающей программы алгоритмического типа (таких

сейчас большинство), однако учитель может использовать обучение по алгоритму и в других видах обучения, создавая для учащихся алгоритмы, предписания к овладению знаниями, правилами, решению задач, выполнению упражнений, практических работ (например, в математике — алгоритм по сложению двух положительных чисел, нахождению общего знаменателя и др.). На рис. 9 приведен пример алгоритма по распознаванию видов простых предложений при изучении синтаксиса. Анализируя предложение, ученик должен последовательно отвечать на вопросы.

Применение алгоритмов в обучении дает возможность учителю строже управлять действиями учеников и, следовательно, эффективнее достигать результатов, но при определенных условиях: успех работы учеников с алгоритмами зависит от исходных предметных знаний и умений, а также от мыслительных навыков, необходимых для проведения логически последовательных действий, и ряда других факторов.

Алгоритмы для учащихся бывают разных уровней: одни рассчитаны на усвоение конкретного материала (как в приведенном примере), другие обеспечивают решение класса

Рис. 9. **Алгоритм по распознаванию видов простых предложений**

задач, третьи предписывают действия учения, усвоения. Имеются и алгоритмы для учителя, описывающие его действия по разработке конкретного процесса обучения.

Блочное и модульное обучение. Как развитие идей программирования в обучении рождается блочное, затем и модульное обучение. Идея *блочного обучения* состоит в такой организации учебного материала, которая обеспечивала бы баланс между четкими предписаниями программы и свободой действий ученика, что делает программу гибкой, поэтому данный вид обучения иногда называют *полупрограммированным*. Блочное программирование обеспечивает ученикам разнообразие интеллектуальных операций и оперативное использование приобретаемых знаний при решении определенных задач. Создатель блочного обучения, польский дидактик Ч. Куписевич[1] выделяет такие блоки обучающей программы: 1) информационный; 2) тестово-информационный (проверка усвоенного); 3) коррекционно-информационный (в случае неверного ответа — дополнительное обучение); 4) проблемный (решение задач на основе полученных знаний); 5) блок проверки и коррекции. *Модульное обучение* (как развитие блочного) предусматривает такую организацию процесса учения, при которой учащийся работает с учебной программой, включающей в себя модули (блоки): целевой, информационный, операционный, т.е. методическое руководство по достижению целей обучения, а также блок проверки знаний. Подобный тип управления обучением разрабатывается в основном для высшей школы и обучения взрослых, хотя возможно его применение и в средней школе.

Современные коммуникационные средства позволяют создавать сложные электронные системы обучения, телекоммуникационные сети, которые в перспективе обладают большими дидактическими возможностями. В частности, идет разработка интерактивных программ, в которых обучаемый работает в диалоговом режиме со сложными информационными системами, базами данных, экспертными системами, выполняющими дидактические функции. В настоящее время носителем обучающей программы является компьютер. Учителя и ученые, методисты, специалисты-

[1] Куписевич Чеслав (р. 1924) — польский педагог, разрабатывал теорию и практику проблемного обучения, в связи с чем проводил экспериментальные исследования методических приемов предупреждения и ликвидации неуспеваемости школьников.

дидактики имеют возможность создавать разнообразные учебные программные продукты для компьютерного, электронного обучения, такие как тренировка умений, учебно-ознакомительные упражнения, учебно-познавательные игры, упражнения на заучивание, моделирование — освоение понятий.

История программированного обучения показала, что хотя период веры в его неограниченные возможности прошел, программированное обучение на основе развивающейся техники имеет большие перспективы, в особенности в сочетании с другими подходами: с традиционным, проблемным и дистанционным обучением, информационными технологиями. Концепция программ, управляющих обучением, является плодотворной дидактической основой для создания современных обучающих систем.

Дистанционное (дистантное) обучение[1]**.** Под *дистанционным обучением* понимается целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия обучающих и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный (индифферентный) к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической педагогической системе. Иногда термин «дистанционное обучение» употребляется для обозначения форм обучения, которые существовали задолго до появления компьютеров. Заочное, корреспондентское, домашнее обучение, экстернат — эти типы обучения претендуют на название *дистантного* (от лат. distantia — расстояние), поскольку обозначают обучение на расстоянии, дистанции. Учитывая это обстоятельство, конкретизируя понятие дистанционного обучения, данное выше, попытаемся сформулировать его следующим образом: *дистанционное обучение* — это обучение с помощью средств телекоммуникаций, при котором удаленные друг от друга субъекты обучения (ученики, студенты, преподаватели, модераторы и др.) осуществляют образовательный процесс, сопровождающийся созданием образовательной продукции и их внутренними изменениями (приращениями). Современное дистанционное обучение осуществляется, в основном, с помощью технологий и ресурсов Интернета. В основе дистанционного обучения заложен принцип *самообучения*. Реализация его всецело зависит от самоорга-

[1] При написании данного раздела использован материал доктора педагогических наук, члена-корреспондента РАО А. В. Хуторского.

низации обучающимися самостоятельной познавательной деятельности, т.е. учения, а для этого, как справедливо отмечается в работах исследователей дистанционного обучения (Е. С. Полат, А. Е. Петрова, А. В. Хуторской и др.), обучаемый должен владеть умениями:

- самостоятельно приобретать знания, пользуясь разнообразными источниками информации;
- работать с этой информацией в удобное для него время;
- отбирать, конструировать необходимые и достаточные способы познавательной деятельности, адекватные целям и задачам учения;
- применять добытые, усвоенные и усвояемые знания в ходе решения разнообразных реальных проблем социальной и профессиональной значимости;
- взаимодействовать с преподавателем по наиболее значимым и сложным вопросам усваиваемого фрагмента учебного курса;
- постоянно в ходе работы над учебным курсом возвращаться к пройденному, изучая его каждый раз с новых позиций и более глубоко.

Спецификой учения в дистанционном обучении является его ориентированность на решение конкретных дидактических задач: поиск знаний, их осмысление и закрепление; формирование и развитие практических навыков, а также интеллектуальных, организаторских и гностических умений; дальнейшее обобщение и систематизация знаний по мере продвижения обучающегося от низшей ступени своего становления как специалиста, профессионала к высшей. Вот почему с позиции преподавателя, его функций в системе дистанционного обучения самостоятельная работа выступает для него и для обучающегося как *средство организации*, *педагогического руководства*, управления учебно-познавательной деятельностью (учением) учащихся, которую они осуществляют в общей структуре процесса дистанционного обучения, основанного на интерактивном телевидении (two-way TV), компьютерных телекоммуникационных сетях (региональных, глобальных), сочетании технологий компакт-дисков и интернет-технологий. Чтобы подобная система организации и самоорганизации учебной работы в процессе дистанционного обучения могла нормально функционировать, обучающемуся — вначале на уровне теоретических представлений — следует уяснить:

а) *цели деятельности*, т.е. конечные результаты, которых он должен достичь в процессе изучения данной дисциплины в заданное ему время (конечное состояние приобретаемого опыта);

б) *формы и способы контроля*, которые позволяют ему оценить степень достижения цели, а также ориентиры, на которые следует опираться при выборе стратегии и тактики учебно-познавательной деятельности. Кроме того, необходимо иметь соответствующие программы, организующие осознанную познавательную деятельность обучающегося по овладению запланированными знаниями и умениями, предоставляющие ему в оптимальном объеме всю необходимую информацию о содержании и эталонах учебной деятельности с учетом психолого-педагогических особенностей восприятия этой информации;

в) определенный *мотивационный настрой*, интерес и убежденность в значимости и необходимости приобретения указанных знаний и умений, которые побуждали бы его к активной деятельности и обеспечивали функционирование каналов внутренней и внешней обратной связи.

Заинтересованность, самостоятельность, сознательность и активность обучающихся в процессе дистанционного обучения в значительной степени зависят от характера и организованности их деятельности; от форм и методов контроля, самоконтроля, а порой и взаимоконтроля; от тех результатов и отношений к ним, к которым учащиеся приходят в процессе обучения. И чем лучше сконструирована и систематизирована совокупность знаний, подлежащих усвоению, чем в большей степени обучаемым ясны цели изучения и значимость овладения данной системой знаний и умений, тем лучше и прочнее эти знания усваиваются, а умения вырабатываются. При разработке программ дистанционного обучения преподаватель должен оценить, какие знания, с какой целью, и в какой степени он предполагает сформировать у обучающихся в результате изучения ими данного материала. Для этого необходимо учесть особенности отдельных видов учебных занятий и определить совокупность различных видов деятельности субъектов обучения, которая обеспечит достижение поставленных целей при формировании умственных и психических качеств обучаемых. Важнейшую роль при этом играют установление последовательности действий обучаемых, структура операционного состава действий (определение исполнительских,

оценочных и особенно ориентировочных действий), поиск и нахождение способов усиления мотивации обучаемых.

Достоинства. Развитие дистанционного (дистантного) обучения обусловлено целым рядом его преимуществ и возможностей. Прежде всего, это более гибкие условия образования для детей, которые не смогли или не могут осуществить его обычным путем из-за удаленности от квалифицированных учебных заведений или вследствие физических недостатков, индивидуальных особенностей и потребностей. Дистанционное обучение способно удовлетворить *дополнительные личностные образовательные потребности* учеников. Талантливый ученик сельской школы, студент периферийного вуза и т.д. может, например, одновременно учиться дистантно у высококвалифицированных специалистов, находящихся в любой точке страны и мира, не покидая своего места жительства. С помощью электронных сетей ученик из любого города, поселка или деревни имеет доступ к сокровищам мировой культуры и науки, может учиться в престижных университетах мира. Доминантой дистанционного обучения выступает *личностная продуктивная деятельность учащихся*, выстраиваемая с соответствующими личными интересами и запросами, потребностями ученика с помощью современных средств телекоммуникаций. Этот подход предполагает интеграцию информационных и педагогических технологий, обеспечивающих интерактивность взаимодействия субъектов образования и продуктивности учебного процесса. Обмен и пересылка информации играют в данном случае роль вспомогательной среды для организации продуктивной образовательной деятельности учащихся. Параллельно с созданием учениками образовательных продуктов происходят их внутренние образовательные личностные приращения. *Личностный, креативный и телекоммуникативный характер образования* — основные черты дистанционного обучения.

Недостатки. Опыт использования интернет-ресурсов в обучении выявил проблему информационного перенасыщения и дезорганизации обучающегося, который неподготовлен к продуктивной деятельности. Для борьбы с этими явлениями ученик, входящий в океан интернет-информации, должен уметь не только усваивать, но и создавать собственную образовательную продукцию. Креативная позиция ученика, предупреждающая «впитывание» им экологически неотфильтрованной информации, — необходимое условие личностно-

ориентированного дистанционного образования. С целью реализации данной направленности в дистанционном обучении определены следующие педагогические принципы:

- продуктивная ориентация обучения;
- индивидуализация обучения;
- открытость содержания образования и учебного процесса;
- приоритет деятельностного содержания перед информационным;
- интеграция педагогических и телекоммуникационных технологий;
- оптимальное сочетание очных и дистанционных форм деятельности учащихся;
- деятельностные критерии оценки.

Проверке должны подлежать не информационные, а *деятельностные результаты обучения*. В этом случае очный зачет или дистанционный экзамен для учащихся строится на рефлексивных вопросах и заданиях типа «Опишите способы достижения полученных вами результатов». Подобная система контроля оценивает не столько материализованный продукт учащегося, например реферат, который может быть взят из «коллекции рефератов», а личную деятельность ученика, характеризующую его внутренние образовательные приращения.

Личностно-ориентированное обучение. Возникновение и развитие дидактической модели личностно-ориентированного обучения детерминировано гуманистическим подходом в системе образования. Суть этого подхода заключается в последовательном отношении учителя к учащемуся как к личности, самосознательному субъекту воспитательного взаимодействия с учетом многомерности его развития. Личностно-ориентированное обучение предполагает помощь обучающемуся в осознании себя личностью, выявлении, раскрытии своих возможностей, становлении самосознания, осуществлении самореализации и самоутверждения; признание ученика основным субъектом процесса обучения; развитие индивидуальных способностей ученика[1]. Целью учителя является не просто передача учащемуся знаний, умений и навыков, а предложение ему различных «маршрутов» обучения. Реализация личностно-ориентированной модели

[1] См.: *Андреев, В. А.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития : учеб. пособие для вузов. — Казань, 2006. — С. 293—294.

обучения требует смены «векторов» в педагогике: от обучения как нормально построенного процесса (и в этом смысле жестко регламентированного), к учению как индивидуальной деятельности обучающегося, ее коррекции и педагогической поддержке. «Обучение не столько задает вектор развития, сколько создает для этого все необходимые условия. Его задача не планировать общую, единую и обязательную для всех линию психического развития, а помогать каждому обучающемуся с учетом имеющегося у него опыта познаний совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность»[1]. Задача преподавателя заключается в том, чтобы совместно с учеником в соответствии с его потребностями, определить, отобрать адекватный *маршрут обучения*, в ходе реализации которого должен быть достигнут конкретный результат. Естественно, в ходе реализации того или иного маршрута обучающиеся могут потерять интерес к дальнейшей работе в этом направлении, и тогда от преподавателя требуется, с учетом достигнутого результата, внести соответствующие коррективы, изменения маршрута.

Исследователи проблемы личностно-ориентированного обучения (И. С. Якиманская, В. В. Сериков) разработали для его дидактического обеспечения следующие рекомендации.

1. Учебный материал должен быть субъективно значим для обучающегося и его усвоения. Организация учебной деятельности ученика должна учитывать актуальный уровень его развития.

2. Необходимо систематически стимулировать ученика к самоценной образовательной деятельности, которая переходила бы в самообразование, саморазвитие.

3. Учебный материал следует организовать таким образом, чтобы у ученика оставалась возможность выбора учебных задач.

4. Нужно всячески поощрять учащихся и стимулировать их к самостоятельному выбору наиболее приемлемых для них способов проработки учебного материала.

5. Особое внимание необходимо уделять формированию общеучебных умений с учетом особенностей и индивидуальных способностей обучающегося.

6. Нужно не только оценивать конечный результат учебной деятельности ученика, но и формировать у него навыки

[1] *Якиманская, И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М., 1996. — С. 11.

самоконтроля процесса учения, активизировать рефлексию мышления.

С точки зрения практики особое значение приобретают разработанные И. С. Якиманской *критерии эффективности деятельности педагога* на учебном занятии:

1) наличие у преподавателя учебного плана проведения урока, лекции, лабораторного, лабораторно-практического и других учебных занятий в зависимости от готовности обучающихся;

2) применение знаний, позволяющих ученику самому выбирать тип, вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую);

3) создание положительного эмоционального настроя на работу всех учеников в ходе учебного занятия;

4) сообщение в начале урока, лекции и других форм учебного занятия темы и организация учебной деятельности в ходе их проведения;

5) обсуждение с обучающимися в конце учебного занятия не только того, что было усвоено, но и того, что понравилось (не понравилось) в учебном материале и почему; что бы хотелось выполнить еще раз, а что сделать по-другому;

6) стимулирование учеников к выбору и самостоятельному использованию разных способов выполнения заданий;

7) оценка (поощрение) при опросе на уроке, семинарском, лабораторном занятии не только правильного ответа, но и анализ того, как ученик рассуждал, какой способ использовал, почему и в чем ошибся;

8) отметка, выставляемая ученику в конце учебного занятия, должна аргументироваться по ряду параметров — правильности, самостоятельности, оригинальности; и т.д. [1]

Достоинства: применение данной модели обучения по сравнению с другими уже известными имеет много преимуществ в плане личностного развития обучающихся.

Недостатки: данная модель требует значительных финансовых затрат, так как учитель может эффективно работать только с одним учеником. Иными словами, эта модель возвращает нас (несомненно, на совершенно новой основе) к индивидуальному обучению или в лучшем случае к групповому, к работе в малых группах (4—6 учащихся). Правда, новые информационные технологии, ко-

[1] См.: *Андреев, В. А.* Указ. соч. — С. 203—204.

торыми располагает сегодня система образования, позволяют со значительно меньшими финансовыми затратами реализовать личностно-ориентированное обучение через массовое внедрение в работу школы системы дистанционного обучения.

Многие идеи и изложенные выше методические рекомендации находят свое отражение и в других моделях обучения, как построенных на основе гуманистического подхода, так и авторитарных. Разница заключается в том, что в моделях обучения с доминированием авторитарного подхода индивидуальные и личностные особенности ученика учитываются преподавателями только с целью передачи учащимся жестко фиксированного содержания учебного материала и организации их деятельности в рамках усвоения знаний, умений и навыков, определяемых стандартами содержания образования. Сравнительный анализ моделей обучения, представленный в табл. 1, позволяет выделить их сущностной характер по основным параметрам дидактической системы[1].

Таблица 1

Сравнительный анализ моделей обучения

Параметры обучающей системы	Традиционное обучение (предметно-ориентированное)	Инновационное обучение (личностно-ориентированное)
Единица управления	Учебно-воспитательный процесс рассматривается как взаимосвязь двух автономных деятельностей: обучающей деятельности учителя и учебно-познавательной деятельности ученика. Ученики выступают как объекты управления, исполнители планов учителя	Единицей управления является целостная учебно-воспитательная ситуация взаимосвязи между всеми участниками, изменяющимися на разных этапах усвоения с целью поддержания высокого уровня активности учеников. Ученики выступают как субъекты учения, общения, сотрудничающие с учителем

[1] Источник: *Ляудис, В. Я.* Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе // Инновационное обучение: стратегия и практика / под ред. В. Я. Ляудис. — М., 1994.

Продолжение табл. 1

Параметры обучающей системы	Традиционное обучение (предметно-ориентированное)	Инновационное обучение (личностно-ориентированное)
Цели	Усвоение предметно-дисциплинарных знаний	Развитие личности
Ролевые позиции учителя и стиль руководства	Предметно-ориентированная позиция. Стиль авторитарно-директивный, репрессивный. Инициатива учащихся подавляется	Личностно-ориентированная позиция, организационная и стимулирующая функция. Стиль демократический. Инициатива учащихся приветствуется
Мотивационно-смысловые установки	Анонимность, закрытость личности учителя, всеобщая индивидуальная подотчетность, непререкаемость требований, игнорирование личности опыта обучаемых	Открытость личности учителя, установка на солидарность, совместную деятельность, индивидуальную помощь, участие каждого обучаемого в постановке цели, выдвижении задач, принятии решений
Характер организации учебно-познавательной деятельности	Преобладают репродуктивные задания. Овладение исполнительной оперативно-технической стороной опережает смысло- и целеполагание	На первый план выдвигаются творческие и продуктивные задания, определяющие смысл и мотивы деятельности выбора обучаемыми репродуктивных задач
Формы учебных взаимодействий и отношений	Ведущая и единственная форма учебного взаимодействия — подражание, имитация, следование образцам. Позиция ведомого закреплена за обучаемым на всем протяжении обучения. Соперничество преобладает над сотрудничеством	Цели и задачи разрабатываются совместно учителями и обучаемыми. Процесс их достижения организуется как совместная деятельность. Многообразие и динамика, развитие внутри- и межгрупповых, межличностных отношений, снижение конфликтности по мере роста взаимодействий, усиление эмпатии в отношении друг к другу и к учителю. Сотрудничество вытесняет соперничество, антагонизм изживается солидарностью

Окончание табл. 1

Параметры обучающей системы	Традиционное обучение (предметно-ориентированное)	Инновационное обучение (личностно-ориентированное)
Контроль и оценка	Преобладает внешний пооперационный контроль в рамках жестко заданных правил. Преобладает оценка результата со стороны учителя	Преобладает взаимо- и самоконтроль в рамках общих, разделяемых группой ценностей и смыслов. Внутренний контроль быстро формируется в отношении всего поведения. Преобладает взаимо- и самооценка в группах обучаемых
Мотивационно смысловые позиции обучаемых	Отчуждение от учебных ценностей и задач, отвращение к учению, сужение спектра познавательных мотивов, обособление жизненно значимых ценностей и смыслов от учебных. Внутренний психологический отход от учебной деятельности	Усиление, амплификация (расширение) смыслов учения посредством сотворчества и сотрудничества. Обогащение мотивов учения и познания, расширение мотивационной сферы личности, появление мотивов творческой деятельности, самоактуализации, утверждение достоинства личности

Итак, мы познакомились с основными моделями обучения, получившими разную степень распространения в современной школьной и вузовской практике. Заметим, что если на уроке, лекции, лабораторно-практическом занятии создана атмосфера доверия, доброты, то в процессе такого учебного занятия личность будет не только усваивать новый материал, успешно формировать основы общего и специализированного профессионализма, но и развиваться и нравственно обогащаться.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что собой представляет процесс обучения? Как вы понимаете двусторонний характер процесса обучения?
2. Раскройте логику и назовите основные противоречия процесса обучения.
3. Дайте характеристику функций обучения.
4. Какую цель ставят и какие задачи решают в процессе обучения?

5. Дайте характеристику сущности и структуры преподавания и учения. В чем выражается их взаимосвязь?

6. Дайте характеристику сущности преподавания как деятельности учителя и учения как познавательной деятельности ученика в процессе обучения.

7. Охарактеризуйте деятельность преподавателя и виды деятельности ученика в процессе обучения.

8. Составьте познавательные проблемные задачи по одной теме курса вашей специальности.

9. Определите значение и содержание понятий «самостоятельная деятельность» и «самостоятельная работа» ученика в процессе обучения.

Литература

Основная

1. *Дьяченко, В. К.* Новая дидактика. — М., 2001.

2. *Загвязинский, В. И.* Теория обучения. Современная интерпретация. — М., 2001.

3. *Климберг, Л.* Проблемы теории обучения : пер. с нем. — М., 1984.

4. *Пидкасистый, П. И.* Организация учебно-познавательной деятельности студентов. — 2-е изд. — М., 2005.

5. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. — М. 1989.

6. *Фокин, Ю. Г.* Теория и технология обучения. Деятельностный подход. — 2-е изд. — М., 2007.

Дополнительная

1. *Беспалько, В. П.* Слагаемые педагогической технологии. — М., 1989.

2. *Давыдов, В. В.* Проблемы развивающего обучения. — М., 1996.

3. *Кларин, М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — М., 1994.

4. *Махмутов, М. И.* Организация проблемного обучения в школе. — М., 1977.

5. *Матюшкин, А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1997.

6. *Пидкасистый, П. И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. — М., 1980.

7. *Хуторской, А. В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — М., 2003.

Глава 11

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ[1]

> У кого не уяснены принципы во всей их полноте и последовательности, у того не только в голове сумбур, но и в делах чепуха.
>
> *Н. Г. Чернышевский*

11.1. Понятие закона, закономерности и принципа обучения

В дидактических работах последних лет сформулировано значительное количество педагогических законов, закономерностей и принципов обучения, однако сегодня преждевременно говорить о строгой их системе. Не случайно эта проблема находится в стадии непрерывного обсуждения на страницах педагогической печати.

Как известно, *закон* отражает внутреннюю связь явлений и процессов, которая носит необходимый характер и является устойчивой, повторяющейся, инвариантной. Законы существуют независимо от познающего их субъекта. В дидактике законом можно считать внутреннюю существенную связь явлений обучения, которая обусловливает их необходимое проявление и развитие (И. Я. Лернер). Таковыми являются целенаправленные деятельности преподавания, учения, общения, сотрудничество педагога и ученика, которые имеют право на выбор жизненных планов и

[1] При подготовке данной главы частично использован материал пособия В. И. Загвязинского «Теория обучения. Современная интерпретация» (М., 2001).

средств их достижения. Связи между ними, как и внутри их, являются объективными, повторяющимися, устойчивыми и выражают порядок, самоорганизацию, изменения и развития. Когда же такой характер связи наблюдается только при определенных условиях, то эти связи выражают закономерности обучения. Под *закономерностью* понимается объективно существующая, повторяющаяся, существенная связь явлений в любой сфере общественной жизни или этапов какого-либо процесса — такова философская трактовка данного понятия. *Закономерности обучения*, рассматриваемые как выражение действия законов в конкретных условиях, — это объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения. Особенностью понятия закономерности в дидактике является преимущественно *вероятностно-статистический характер* связей, зависимостей компонентов процесса обучения. Часть из них действует всегда, независимо от действий участников и условий процесса (например, цели и содержание обучения зависят от требований общества к уровню образования личности). Большая же часть закономерностей проявляется как *тенденция*, т.е. не в каждом отдельном случае, а в статистическом ряду, в некотором множестве случаев. Это характерно для всех общественных процессов, как и для процесса обучения, поскольку он зависит от множества факторов — сознательной деятельности учителя и учеников, культурных, материальных условий и т.п. Многие закономерности обучения обнаруживаются опытным, эмпирическим путем, и таким образом обучение может строиться на основе опыта, так сказать, по здравому смыслу (например, связь между степенью авторитета учителя и результатами его воспитывающего влияния на учащихся, связь между отношением учащихся к учителю и результатами обучения, зависимость продуктивности усвоения нового от базовых знаний и опыта обучаемого и т.д.), однако построение эффективных систем обучения, усложнение процесса обучения с включением новых дидактических средств требует теоретического знания о законах, по которым протекает процесс обучения.

Законы и закономерности обучения составляют теоретическую основу процесса обучения и прямого выхода в практику не имеют, так как не содержат непосредственных указаний для практической деятельности. Они находят выход в практику и регулируют ее через систему *принципов*

обучения, которые и определяют, каким образом можно добиться в процессе обучения стоящих перед школой целей и задач обучения, какими нормативными положениями следует для этого руководствоваться учителю. Принципы обучения характеризуются всеобщностью и обязательны для любой учебной ситуации, являясь исходными положениями для организации педагогической практики. По определению В. И. Загвязинского, *принцип обучения* — это инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции; методическое выражение познанных законов и закономерностей; знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики. Таким образом, в современной дидактике принципы обучения рассматриваются как *рекомендации в преподавательской деятельности*. Иными словами, суть любого принципа обучения заключается в его рекомендательном, ориентировочном характере относительно способов достижения меры, гармонии, продуктивного взаимодействия в сочетании каких-то противоположных сторон, начал, тенденций педагогического процесса. Например, принцип научности регулирует соотношения явления и сущности, объяснения и прогноза, истолкования и преобразования действительности; сочетание коллективной работы с индивидуальным подходом и др., что позволяет учителю успешно решать учебно-воспитательные задачи.

На первых этапах своего развития педагогическая наука, и в частности дидактика, ограничивалась обобщением опыта обучения, поэтому принципы обучения выводились непосредственно из опыта работы учителя, из наблюдений, а впоследствии на их основе формулировались те или иные правила обучения, например «обучай наглядно», «повторение — мать учения» и т.д. Подобных правил-предписаний для воспроизведения существовавшей практики обучения было множество, и они удовлетворяли школу на этапе развития общества, когда и объем научных знаний и характер выполняемой человеком деятельности не изменялись от десятилетия к десятилетию. Совсем другая обстановка сложилась в школе с возникновением крупной машинной промышленности. Объем научной информации, содержание социального опыта, передаваемые от поколения к поколению, характер деятельности, к которому школа была призвана готовить своих выпускников, настолько услож-

нились, что простое воспроизведение существовавшей практики работы школы уже не удовлетворяло запросов общества. Дальнейшее совершенствование, а порой и коренное преобразование школьной практики, настоятельно требовало научного обоснования принципов обучения, осуществляемое специалистами-дидактиками по схеме: практическая задача → научная проблема → замысел решения → гипотеза, способы ее проверки → теоретическая интерпретация результатов → принцип. Некоторые процедуры такого обоснования достаточно обстоятельно разработаны В. В. Краевским.

В основе принципов обучения лежат уже познанные законы и закономерности, которые и служат теоретической основой для выработки, постулирования принципов обучения и правил практической педагогической деятельности. Многие педагогические законы и закономерности настолько многогранны, что из них выводится не один, а несколько принципов. На разработку принципов влияют не только педагогические, но и социальные, философские, логические, психологические и иные закономерности. Кроме того, принципы обучения обусловливаются целями образования и воспитания, условиями среды, уровнем развития науки, характером освоенных обществом средств и способов обучения и, конечно, самой практикой, опытом обучения.

В последнее время в дидактике утвердилось понимание принципа как рекомендации о путях достижения целей обучения на основе его познанных закономерностей. Такая точка зрения, несомненно, отражает связь принципов и закономерностей, однако не раскрывает сущность ни самого принципа, ни характера связей между закономерностями и принципами. Действительно, двойственность, противоречивость в содержании некоторых принципов видна невооруженным глазом. Она отражена уже в их названиях: связь обучения с жизнью, теории — с практикой; сочетание педагогического руководства с активной деятельностью учащихся; сочетание индивидуальной и коллективной работы; связь обучения и самообразования, контроля и самоконтроля. Противоречивость других принципов раскрывается по мере углубления в их содержание, раскрытия закономерных связей, которые они отражают: например, переход от конкретного описания к обобщению и от объяснения к прогнозу и предсказыва-

нию в принципе научности обучения; соотношения части и целого, элемента и системы в принципе системности; движение от чувственного восприятия к абстрактному мышлению в принципе наглядности; достижение меры трудности, способствующей развитию обучаемого, в принципе прочности обучения. Но если принципы отражают направление, стратегию практических действий учителя и учащихся по достижению гармонии, синтеза противоположных начал, то источник этой направленности заключается в том, что педагогические законы «схватывают» и выражают противоположность педагогических явлений и процессов. Закон всегда имеет и объяснительную, и прогностическую функцию. Это такой компонент логической структуры педагогической науки, который, отражая объективные, внутренние, существенные и относительно стойкие связи педагогических явлений, способствует научному управлению воспитательной деятельностью, предвидению результатов того или иного управленческого решения, направленного на оптимизацию содержания, форм, средств и методов учебно-воспитательной деятельности. Таким образом, в соотношении рассматриваемых категорий очевидна следующая логическая последовательность (иерархия, зависимость): закон — закономерность — принцип — правило. В конечном счете, принцип обучения — это указание по использованию на практике законов и закономерностей, а правило — технология реализации принципов.

11.2. Характеристика законов и закономерностей обучения

Законы обучения. В дидактической литературе (Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин и др.) выделяют следующие законы обучения.

▶ *Закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения*. Он раскрывает объективный процесс определяющего влияния общественных отношений, социального строя на формирование всех элементов воспитания и обучения. Речь идет о том, чтобы, используя данный закон, полно и оптимально перевести социальный заказ на уровень педагогических средств и методов организации учебного процесса.

▶ *Закон развивающего и воспитывающего влияния обучения на учащихся*. Здесь подразумевается непременное влияние всех компонентов учебного процесса (содержания, стиля общения, характера заданий учащимся) на формирование ориентаций, личностных качеств, духовного мира, способностей, черт характера обучающихся.

▶ *Закон обусловленности результатов обучения характером деятельности и общения учащихся*. Этот закон раскрывает соотношение между педагогическим руководством и развитием собственной активности обучающихся, между способами организации обучения и его результатами; влияние формирующих личность процессов, в том числе познавательных, степени самостоятельности и продуктивности деятельности учащихся на результаты обучения (В. И. Загвязинский).

▶ *Закон целостности и единства педагогического процесса*. Он раскрывает соотношение части и целого в педагогическом процессе, обусловливает необходимость гармоничного единства рационального, эмоционального, сообщающего и поискового, содержательного, операционного и мотивационного компонентов деятельности, овладения знаниями и развития.

▶ *Закон взаимосвязи и единства теории и практики в обучении*. Этот закон подтверждает, что любое научное знание непосредственно или опосредовано служит практике и в конечном счете из нее выводится. А это значит, что в обучении необходимо опираться на общественную практику и жизненный опыт обучающихся, конкретизировать изучаемые научные положения и применять их на практике с учетом специфики учебного материала, уровня подготовленности обучающихся и условий обучения.

▶ *Закон взаимосвязи и взаимообусловленности индивидуальной, групповой, коллективной учебной деятельности*. Эти виды организации учебной деятельности в реальном учебном процессе могут выступать отдельно или совмещаться, взаимопроникать. Какой-то вид деятельности на том или ином этапе обучения может быть ведущим, но ни один из них не должен исключаться, а наоборот, предполагать друг друга.

Перечисленные законы носят объективный характер и действуют во всех ситуациях обучения.

Закономерности обучения. В отличие от законов закономерности обучения чаще всего отражают эмпирически

установленные зависимости компонентов обучения. Выделяют *внешние* и *внутренние закономерности процесса обучения*. Первые характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий: социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровня образования. К внутренним закономерностям процесса обучения относятся связи между его компонентами: целями, содержанием, методами, средствами, формами, т.е., по сути, между преподаванием, учением и изучаемым материалом. Таких закономерностей в педагогической науке установлено довольно много, большая их часть, как было отмечено, действует только при создании обязательных условий обучения. Укажем некоторые из таких закономерностей.

▶ *Связь между обучением и воспитанием*: обучающая деятельность преподавателя преимущественно носит воспитывающий характер. Воспитательное воздействие его зависит от ряда условий, в которых протекает обучение. Описание этих условий характеризует частные проявления указанной закономерности.

▶ *Зависимость между взаимодействием учителя и ученика и результатами обучения*: обучение не может состояться, если нет взаимообусловленной деятельности субъектов процесса обучения, отсутствует их единство. Частным, более конкретным проявлением этой закономерности является *связь между активностью ученика и результатами учения*: чем интенсивнее, сознательнее учебно-познавательная деятельность школьника, тем выше качество обучения. В свою очередь, частное выражение этой закономерности состоит в *соответствии целей учителя и учеников*: при рассогласовании целей эффективность обучения снижается.

Назовем еще ряд закономерностей, проявляющихся в обучении при наличии определенных условий.

▶ Прочность усвоения учебного материала зависит от систематического прямого и отсроченного повторения изученного, от включения его в ранее пройденный и в новый материал.

▶ Развитие умственных умений и навыков учащихся зависит от применения поисковых методов, проблемного обучения и других активизирующих интеллектуальную деятельность приемов и средств.

▶ Формирование понятий в сознании обучаемых может состояться в том случае, если будет организована специальная познавательная деятельность по выделению существенных признаков, явлений, объектов, операций по сопоставлению и разграничению понятий, установлению их содержания, объема и т.п.

Указанные закономерности подчеркивают одну важную педагогическую истину, суть которой заключается в том, что результаты обучения и воспитание личности зависят от характера деятельности, в которую включается учащийся. Именно поэтому они служат базой для выработки системы стратегических идей, которые составляют ядро современной педагогической концепции обучения. В сути своей эта концепция сводится к следующим идеям:

- нацеленность обучения и воспитания на формирование личности, индивидуальности, обладающей духовным богатством, общечеловеческими ценностями и моралью, всесторонне и гармонически развитой, способной к плодотворной и продуктивной деятельности;
- единство организации учебно-познавательной, поисковой, творческой деятельности учащегося как условие формирования личности;
- оптимизация содержания, методов, средств, установка на отбор методов, приносящих максимальный эффект при относительно небольших затратах времени и труда.

Напомним, что задача дидактики — устанавливать закономерности обучения и, давая знание об этом учителю, делать процесс обучения для него более сознательным, управляемым, эффективным. При этом следует помнить, что в процессе обучения действуют, проявляются и другие закономерности — психологические, физиологические, гносеологические и т.п. Их не надо путать с дидактическими закономерностями, которые касаются главным образом связей между учителем, учеником и изучаемым материалом. Дидактические закономерности устанавливаются с учетом данных психологии и других наук и на основе этих данных, но с позиции теории обучения и в ее терминологии. Таким образом, знание дидактических закономерностей протекания процесса обучения, наряду с психологическими и другими его характеристиками, позволяет педагогам построить его оптимально в самых разных конкретных случаях.

11.3. Принципы обучения как основной ориентир в преподавательской деятельности

Система принципов обучения и их характеристика. Как известно, *принципы обучения* — это руководящие идеи, нормативные требования к организации и проведению дидактического процесса. Они носят характер самых общих указаний, правил, норм, регулирующих процесс обучения. Принципы рождаются на основе научного анализа обучения и соотносятся с закономерностями процесса обучения, устанавливаемыми дидактикой. В современной дидактике имеется система принципов, которую составляют как классические, давно известные принципы, так и вновь появившиеся в ходе развития науки и практики. В основу выделения системы принципов положены личностно-деятельностный и управленческий подходы, отраженные в работах Ю. К. Бабанского, В. И. Загвязинского, М. Н. Скаткина и др. В соответствии с этапами формирования и осуществления цикла педагогического управления познавательной и практической деятельностью обучаемых, учитывая нацеленность всех принципов на формирование личности, индивидуальности каждого учащегося, выделяется следующая *система принципов обучения*: 1) принцип развивающего и воспитывающего обучения; 2) принцип культуро-природосообразности; 3) принцип научности и связи теории с практикой; 4) принцип систематичности и системности; 5) принцип сознательности и активности учащихся в обучении; 6) принцип наглядности; 7) принцип доступности; 8) принцип прочности результатов обучения и развития познавательных сил учащихся; 9) принцип положительной мотивации и благоприятного климата обучения; 10) принцип сочетания коллективных и индивидуальных форм обучения.

Перечисленные принципы неравнозначны. В представленной системе они подчинены ведущему принципу — принципу развивающего и воспитывающего обучения, духовно направленного на общечеловеческие ценности. В системе дидактических принципов этот принцип является центральным, системообразующим и находится в тесной взаимосвязи с принципом социокультурной и природной обусловленности (сообразности), а для профессионального образования — с принципом фундаментальности и профессиональной направленности. Все остальные принципы

являются производными от этих ведущих, конкретизируют их, раскрывают условия их реализации в педагогическом процессе.

▶ *Принцип развивающего и воспитывающего обучения* предполагает, что обучение направлено на цели всестороннего развития личности, на формирование не только знаний и умений, но и определенных нравственных и эстетических качеств, которые служат основой выбора идеалов и социального поведения. Реализация этого принципа требует подчинения всей учебно-воспитательной работы педагога в ходе обучения задачам всестороннего развития личности и индивидуальности ученика.

▶ *Принцип социокультурного соответствия* (*сообразности*) сочетает в себе два принципа: *культуросообразности* и *природосообразности* (так он представлен в трудах Я. А. Коменского, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого). Эти принципы предусматривают необходимость строить процесс обучения, сообразуясь с природой, внутренней организацией, задатками ребенка, подростка, юноши, а также с законами окружающей их природной и социальной среды. В настоящее время эти требования регулируются *принципом развивающего и воспитывающего обучения*, а законы и закономерности среды отражаются в требовании соответствия направленности и содержания образования содержанию культуры в ее широком понимании[1].

▶ *Принцип научности и связи теории с практикой*. В реальной деятельности педагога *принцип научности* реализуется через целый ряд правил: в процессе обучения ни в коем случае не следует сводить ознакомление учащихся с новыми идеями, восприятие нового к одному отдельному акту, а раскрывать каждое явление во всех новых связях и отношениях; раскрывать перед учащимися генезис научного знания, эмбриологию истины, методы и сложности познания; поощрять исследовательскую работу обучающихся и др. Преподавателю не следует забывать истинность изречения, приписываемого то Гексли, то Луи де Бройлю: «Нет более практичной вещи, чем хорошая теория». Но теорию, чтобы она не оставалась абстрактной, необходимо строить на основе уже накопленного обучающимися опыта, дать

[1] Культура в широком плане включает в себя основы наук (гуманитарных и естественных), основы техники и производства, опыт практической деятельности, обычаи и традиции, религию, мораль, философию, искусство, педагогику и др.

ей выход в практику, довести теоретические положения до стадии действий, операций, процедур, технологий; выработать у учащихся умение и навыки применения полученных знаний в нестандартных, жизненно важных ситуациях. При этом следует помнить, что не всякое научное знание, особенно историческое и философское, имеет непосредственный выход в практику, однако оно имеет выход опосредованный: на уровень миропонимания, оценочной деятельности, отношений, самопознания (В. И. Загвязинский).

Связь обучения с практикой предусматривает, чтобы процесс обучения стимулировал учеников использовать полученные знания в решении практических задач, анализировать и преобразовывать окружающую действительность, вырабатывая собственные взгляды. Для этого используется анализ примеров и ситуаций из реальной жизни, ознакомление учащихся с производством, общественными институтами, широко привлекается на уроках и внеклассных занятиях, аудиторных и неаудиторных занятиях местный краеведческий материал и т.п. Одним из значимых каналов реализации связи обучения с практикой, жизнью является *активное подключение обучающихся к общественно полезной деятельности* в школе и за ее пределами, к использованию окружающей действительности — как источника знания и как области их практического применения; вовлечение учащихся в посильную трудовую и другие виды деятельности. Причем, труд должен приносить учащимся удовлетворение от процесса созидания, творчества. Формы связи науки с практикой в процессе обучения весьма разнообразны: от ссылок на факты и события до практических работ, упражнений и экскурсий; в гуманитарных дисциплинах — не только упражнения, но и обсуждение морально-этических проблем, возможных вариантов событий, творческие работы и т.д.

Важным принципом в системе профессионального образования является *принцип фундаментальности образования и его профессиональной направленности*. Этот принцип ориентирует деятельность преподавателя на широкую эрудицию и узкую специализацию обучающихся, на фундаментальность и технологичность в процессе их подготовки и в результате обучения на успешное достижение в обучении целей общего развития личности специалиста и развития у него специальных профессиональных способностей.

Принцип научности и связи теории с практикой требует, чтобы содержание обучения знакомило учащихся

с объективными научными фактами, теориями, законами, отражало бы современное состояние наук. Этот принцип воплощается в учебных программах и учебниках, в отборе изучаемого материала, а также в том, что учащихся обучают элементам научного поиска, методам науки, способам научной организации учебного труда. Принцип научности нацеливает преподавателя на использование в организации учебной деятельности обучающихся проблемных ситуаций, вовлечение их в разнообразные наблюдения изучаемых явлений и процессов, научные споры, проведение анализа результатов собственных наблюдений, поиск дополнительной научной информации для обоснования сделанных выводов, доказательств своей точки зрения.

▶ *Принцип систематичности и системности* предполагает преподавание и усвоение знаний в определенном порядке, системе. Он требует логического построения как содержания, так и процесса обучения, что выражается в соблюдении ряда *правил*:

1) изучаемый материал планируется, делится на логические разделы — темы, устанавливая порядок и методику работы с ним;

2) в каждой теме необходимо установить содержательные центры, выделить главные понятия, основную идею, структурировать материал урока;

3) при изучении курса устанавливаются внешние и внутренние связи между теориями, законами, фактами, отражающие в сознании обучающегося не только понятия или даже законы, а теории и целостную научную картину мира. Это позволит учащемуся понять, как сочетаются элементы и система, часть и целое, отдельное и общее;

4) в качестве особого предмета изучения выделяются методологические знания, общие подходы и методы изучения конкретных знаний определенного класса.

Требование систематичности и системности в обучении нацелено на сохранение преемственности содержательной и процессуальной сторон обучения, при которой каждое отдельно взятое учебное занятие представляет собой логическое продолжение предыдущего как по содержанию изучаемого учебного материала, так и по характеру, способам учебно-познавательной деятельности. Следуя этому положению, исходные понятия изучаются раньше, а тренировочные упражнения, как правило, следуют за изучением теории.

▶ *Принцип сознательности и активности учащихся в обучении* — один из первостепенных принципов современной дидактической системы. Согласно данному принципу обучение эффективно тогда, когда ученики проявляют познавательную активность, являются субъектом учебной деятельности, включаются в процесс самостоятельного добывания знаний. Это выражается в том, что учащиеся осознают цели учения, планируют и организуют свою работу, умеют себя проверить, проявляют интерес к знаниям, ставят проблемы и умеют искать их решения. Ученика невозможно научить, если он не хочет учиться: только в процессе собственной активной деятельности ученик успешно овладевает знаниями и развивается. Существует несколько видов активности учения в обучении, важнейшими из них являются активность *репродуктивная* (воспроизводящая) и *продуктивная* (творческая). Активности и сознательности учащихся в процессе обучения можно добиться, если:

а) опираться на интересы учащихся и одновременно формировать мотивы учения, среди которых на первом месте — познавательные интересы, профессиональные склонности;

б) включать учеников в решение проблемных ситуаций, проблемное обучение, процесс поиска и решения научных и практических проблем;

в) использовать такие методы обучения, как дидактические игры, дискуссии, выявление дефицита информации, сопереживание, проблемные ситуации и др.;

г) стимулировать коллективные формы работы, взаимодействие учеников в учении.

Реализация рассматриваемого принципа способствует не только формированию знаний и развитию учащихся, но и их социальному росту, воспитанию.

▶ *Принцип наглядности* — один из старейших и важнейших в дидактике — означает, что эффективность обучения зависит от целесообразного привлечения органов чувств к восприятию и переработке учебного материала. Это «золотое правило» дидактики сформулировал еще Я. А. Коменский. В процессе обучения детям надо дать возможность наблюдать, измерять, проводить опыты, работать практически — и через это вести к знанию. Если нет возможности дать реальные предметы на всех этапах педагогического процесса, используются наглядные средства: модели, рисун-

ки, лабораторное оборудование и т.п. По линии возрастания абстрактности различают следующие *виды наглядности*:

- естественная (предметы объективной реальности);
- экспериментальная (опыты, эксперименты);
- объемная (макеты, фигуры и т.п.);
- изобразительная (картины, фотографии, рисунки);
- звуковая (аудиоматериалы);
- символическая и графическая (карты, схемы, графики, формулы);
- внутренняя (образы, создаваемые речью учителя).

Однако использование наглядности должно быть в той мере, в какой она способствует формированию знаний и умений, развитию мышления. Демонстрация и работа с предметами должны вести к очередной ступени развития, стимулировать переход от конкретно-образного и наглядно-действенного мышления к абстрактному, словесно-логическому.

▶ *Принцип доступности* требует учета особенностей развития учащихся, анализа материала с точки зрения их реальных возможностей и такой организации обучения, чтобы они не испытывали интеллектуальных, моральных, физических перегрузок. Я. А. Коменский сформулировал несколько правил реализации этого принципа: 1) переходить от изучения того, что близко (история родного края), к тому, что далеко (всеобщая история); 2) переходить от легкого к трудному, от известного к неизвестному. Непосильный для данного возраста и уровня подготовленности учащихся учебный материал вызывает их быстрое утомление, снижение мотивационного настроя на учение; ослабевает волевое усилие и как следствие — падает работоспособность обучающихся. Однако и излишнее упрощение учебного материала, системы заданий приводит к падению интереса учащихся к учению, искусственно тормозится развитие учащихся. Это экспериментально доказано и теоретически обосновано в дидактических системах В. В. Давыдова и Л. В. Занкова. Так, В. В. Давыдов пришел к заключению, что обучение уже в начальной школе надо начинать не с простого, близкого, а с общего и главного; не с элементов, частей, а со структуры, с целого. Л. В. Занков ввел *принцип обучения на высоком уровне трудности*, но и это положение отвечает принципу доступности: обучать в зоне ближайшего развития, т.е. на том уровне, которого ребенок может достичь под руководством взрослого. Таким образом, недо-

ступность обучения, трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся в ходе выполнения разнообразных учебных заданий, зависят в равной степени и от сложности содержания учебного материала, и от его методического структурирования, от характера, структуры организуемой учителем деятельности учащихся, применяемых педагогом методов обучения.

▶ *Принцип прочности результатов обучения и развития познавательных сил учащихся* требует, чтобы знания прочно закрепились в памяти учеников, стали частью их сознания, основой привычек и поведения. Психология учит, что запоминание и воспроизведение зависят не только от материала, но и от отношения к нему, поэтому для прочного усвоения требуется сформировать позитивное отношение, интерес к изучаемому материалу. Есть и другие правила реализации этого принципа. В частности:

- прочное усвоение происходит, если ученик проявляет интеллектуальную, познавательную активность;
- для прочного усвоения надо правильно организовать количество и периодичность упражнений и повторения материала, учесть индивидуальные различия;
- прочность знаний обеспечивается, когда материал структурируется, выделяется главное, обозначаются логические связи;
- прочность знаний обеспечивается систематическим контролем над результатами обучения, проверкой и оценкой.

Принцип прочности результатов обучения в первую очередь связывается со смысловой памятью, на основе которой в обучении ранее усвоенные знания, навыки и умения вводятся в структуру личного опыта ученика, а также с самостоятельным добыванием знаний, которые прочно оседают в сознании и постепенно переходят в убеждения. Реализация принципа прочности обучения в реальной педагогической практике осуществляется через упражнения в применении знаний, навыков и умений, обсуждения и дискуссии, доказательства и аргументированные выступления и т.п.

▶ *Принцип положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата обучения*. Этот принцип, получивший свое оформление на основе фундаментальных исследований Ш. А. Амонашвили, М. Н. Скаткина, Г. И. Щукиной и других видных специалистов-дидактиков, введен в систему принципов обучения сравнительно не-

давно. В противовес мотиву *долженствования*, согласно которому ученик обязан осознать необходимость учения и непрекословно выполнять все предписания педагога, гуманистический характер обучения предполагает *сотрудничество* и *сотворчество* педагога и обучающегося, а это возможно при постоянном стимулировании внутренних мотивов учения: интересов, потребностей, стремления к познанию, увлеченности процессом и результатом учения. Чтобы эти мотивы успешно формировались у обучающихся этот принцип предусматривает прежде всего преобладание на учебных занятиях спокойного, доброжелательного тона общения, уважение к внутреннему миру учащегося, оптимистический настрой и педагога, и учащихся, эмоциональный комфорт участников образовательного процесса. Как отмечает В. И. Загвязинский, указанный принцип регулирует прежде всего коммуникативную сторону обучения, характер отношений в учебном коллективе, предусматривает деловое сотрудничество и сотворчество педагога и учащихся, создание атмосферы доверия и благожелательности, отношений товарищества, взаимопомощи и здоровой состязательности между учащимися[1].

▶ *Принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм обучения*. В процессе обучения каждая из этих форм имеет и свой потенциал развития, и свои ограничения. Чрезмерная индивидуализация лишает ученика разнообразия общения, тормозит формирование опыта совместной работы и умения жить в коллективе. Коллективные формы, как правило, насаждают усредненный подход к учащимся, в силу чего «теряется» личность. Принцип рационального сочетания этих форм предполагает применение в процессе обучения различных вариантов групповой дифференцированной работы, взаимное дополнение коллективных и индивидуальных форм, а также насыщение коллективных форм работы элементами самостоятельной познавательной и профессиональной деятельности. С позиции современной трактовки теории обучения принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм обучения, способы организации учебной деятельности учащихся связаны с личностно-индивидуальной ориентацией, с опорой на индивидуальность каждого уче-

[1] См.: *Загвязинский, В. И.* Теория обучения. Современная интерпретация. — М., 2001. — С. 45.

ника, вплоть до определения индивидуальных траекторий обучения с правом выбора учеником уровня и методов овладения программами, с более широким использованием адаптированных к особенностям обучаемых компьютерных программ, но с включением каждого в коллективные формы работы.

В процессе обучения необходимо применять самые разнообразные формы обучения: урок, лекции, семинары, лабораторно-практические занятия, практикумы и др., а также различные способы взаимодействия учащихся в учебном процессе: индивидуальную работу и работу в постоянных и сменных парах, в малых и больших группах. Кроме того, обучение можно осуществлять в разнообразных видах внеучебной деятельности с применением многовариантных сочетаний коллективных и индивидуальных способов организации деятельности обучающихся: в походах, кружках, клубах, студиях и различных объединениях по интересам.

Взаимосвязь принципов обучения. Очевидно, принципы современной дидактики образуют систему, единство, скрепленное их тесной взаимосвязью. Реализация одного принципа связана с реализацией других: сознательность, активность и систематичность связаны с прочностью обучения, доступность с научностью и т.д. Все вместе они отражают основные особенности процесса обучения, как его понимает современная дидактика. Они дают учителю совокупность указаний к организации учебного процесса: от целеполагания до анализа результатов. Все рассмотренные принципы нацелены на осуществление первого, ведущего принципа воспитывающего и развивающего обучения. Именно эта направленность всей системы на решение задач воспитания и выступает первым интегративным свойством системы. Другим свойством является направленность на достижение гармоничности педагогических влияний. В представленную систему принципов обучения не включены непосредственно *общепедагогические принципы* воспитания в деятельности и труде, воспитания в коллективе, комплексного подхода, оптимизации и др., но их требования отражены в содержании образования и дидактических принципах. Это в полной мере относится и к *общим принципам организации деятельности*, таким как предвидение и целеполагание, соответствие методов целям и содержанию, зависимость

управленческих решений от конкретных условий, контроль, коррекция и т.п.

При всех подходах принципы дидактики должны сохранять *специфичность*, т.е. отражать особый характер связей именно внутри дидактической системы, иначе эти принципы теряют определенность, конкретность и превращаются в общие положения, несомненно верные, но не дающие конкретно-дидактических ориентиров. Это относится, в частности, к сформулированным некоторыми дидактиками принципам создания необходимых условий для обучения; сочетания различных методов и средств обучения в зависимости от его задач; сочетания различных форм обучения в зависимости от задач, содержания и методов обучения. Слово «обучение» в этих формулировках легко можно заменить названием многих других видов деятельности. Однако это не означает, что поиски современных ученых-педагогов, их стремление дать подлинно научное обоснование системы принципов обучения, сформулировать новые принципы организации обучения теряют свою актуальность и значимость. Принципы обучения не являются раз и навсегда установленными догмами, они вбирают в себя достижения современной дидактики и обновляются под их влиянием.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Каковы важнейшие закономерности обучения? Дайте их краткую характеристику.
2. Чем категория «принцип» отличается от близких по смыслу понятий «правило», «требование», «рекомендация», «предписание»?
3. Дайте краткую характеристику принципов обучения.
4. В чем различие понятий «систематичность» и «системность» в обучении?
5. Если ученику легко дается учение, должно ли это обрадовать или, наоборот, насторожить педагога, родителей?

Литература

Основная

1. *Загвязинский, В. И.* Теория обучения. Современная интерпретация. — М., 2001.
2. *Зорина, Л. Я.* Системность — качество знаний. — М., 1976.
3. *Лернер, И. Я.* Процесс обучения и его закономерности. — М., 1980.

Дополнительная

1. *Сериков, В. В.* Личностный подход в образовании: концепция и технология. — Волгоград, 1994.

2. *Сенько, Ю. В.* Формирование научного стиля мышления учащихся. — М., 1986.

3. *Снегуров, А. К.* Педагогика от А до Я. Полезная занимательная книга для детей и взрослых. — М., 1999.

4. *Хуторской, А. В.* Современная дидактика для вузов. — СПб., 2001.

Глава 12

МЕТОДЫ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Ценность любого инструмента определяется тем, чьи руки его держат.

Народная мудрость

12.1. Понятие и сущность метода и приема обучения

Методы обучения — категория историческая. Наблюдая за процессом обучения в школе, ученые-педагоги обратили внимание на огромное разнообразие видов деятельности учителей и учащихся на уроке. Эти виды деятельности они и стали называть *методами* обучения. Например, учитель объясняет новый материал — он использует метод объяснения; учащиеся самостоятельно изучают материал — это метод самостоятельной работы; ученик выполняет практическое задание — метод практической работы; учитель инструктирует учащихся о том, как надо выполнять то или иное задание — метод инструктажа; учитель использует на уроке наглядный материал — метод иллюстрации и т.д., и т.п. Такой подход к определению методов обучения послужил для разных авторов поводом выделять разное количество методов обучения и давать им разнообразные наименования. Например, Е. И. Перовский, Н. М. Верзилин выделяли словесные, наглядные и практические методы обучения; М. А. Данилов, Б. П. Есипов подразделяли методы обучения на методы приобретения знаний и методы формирования умений и навыков; Е. Я. Голант предлагал выделять две группы методов — активные и пассивные, хотя по характеру познавательной деятельности обе группы могут осуществляться по-разному. Однако, несмотря на различия

в подходах, большинство авторов склонны считать метод обучения *способом организации учебной деятельности*.

В педагогической практике под *методом* традиционно понимают упорядоченный способ деятельности по достижению учебно-воспитательных целей. При этом отмечают, что способы обучающей деятельности учителя (преподавание) и способы учебной деятельности учащихся (учение) тесно связаны между собой и находятся во взаимодействии.

Метод обучения характеризуется тремя признаками: он обозначает цель обучения, способ усвоения и характер взаимодействия субъектов обучения. Таким образом, понятие метода обучения отражает, во-первых, способы обучающей работы учителя и способы учебной работы учащихся в их взаимосвязи; во-вторых, специфику их работы по достижению различных целей обучения. Иными словами, *методы обучения* — это способы совместной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение задач обучения, т.е. дидактических задач. Каждый отдельно взятый метод обучения имеет определенную *логическую структуру* — индуктивную, дедуктивную или индуктивно-дедуктивную. Логическая структура метода обучения зависит от построения содержания учебного материала и учебной деятельности учащихся.

В последние годы в теории обучения был сделан значительный шаг в развитии рассматриваемого понятия, его конкретизации: предпринята попытка развести понятия «метод» и «способ» (метод может быть открыт, а способ — изобретен) и тем самым избежать тавтологии в определении метода через способ, и наоборот, и на этой основе значительно конкретизировать само понятие метода обучения. По утверждению Ю. Г. Фокина, *метод* обучения — это «система совместных действий преподавателя и субъектов учения, необходимых для возникновения специфических изменений в психике, в действиях субъектов учения, обеспечивающих освоение субъектами учения элементов и подструктур деятельности, которые могут включаться ими как освоенные объекты в реальной деятельности». Что же касается *способа* обучения, то это «избранная на основе использования имеющихся средств упорядоченная совокупность действий, реализующих метод или методы обучения, необходимые для решения на занятии дидактической задачи» [1].

[1] См.: *Фокин, Ю. Г.* Теория и технология обучения. Деятельностный подход. — С. 78, 79.

Каждый отдельно взятый метод обучения имеет определенную *логическую структуру* — индуктивную, дедуктивную или индуктивно-дедуктивную, которая зависит от построения содержания учебного материала и учебной деятельности учащихся.

Методы обучения реализуются в педагогической действительности в различных формах: в конкретных действиях, приемах, организационных формах и т.п., при этом методы и приемы жестко не привязаны друг к другу. Например, в таких приемах, как беседа или работа с книгой, могут найти воплощение разные методы обучения. Беседа может быть эвристической и проводить в жизнь частично-поисковый метод, а может носить репродуктивный характер, реализовывать соответствующий метод и быть нацеленной на запоминание и закрепление; то же можно сказать и о работе с книгой, и об экскурсии и т.д. Таким образом, *прием обучения* — понятие операционного уровня; его можно определить как *разновидность выполнения дидактической операции* (Ю. Г. Фокин). Необходимо отметить, что в зависимости от выбранного способа систематизации одни и те же виды деятельности могут быть отнесены к разным дидактическим категориям (например, те же беседа или работа с книгой могут быть отнесены по одной классификации к приемам, по другой — к методам), при этом число приемов обучения может бесконечно увеличиваться в зависимости от содержания учебного материала, новых целей и, конечно, творчества учителя, его педагогического мастерства.

Приемы обучения разнообразны по своей структуре и индивидуализированы по характеру исполнения, поскольку, как уже отмечалось, каждый преподаватель может внести свои особенности в реализацию одной и той же операции. Ю. Г. Фокин приводит большой перечень приемов обучения в деятельности преподавателя высшей школы, например такие приемы, нацеленные на *управление вниманием обучающихся*, как:

- сообщение в начале учебного занятия его плана и перечня рассматриваемых вопросов;
- вывешивание плаката со структурной схемой взаимосвязей или классификацией рассматриваемых понятий;
- демонстрация плановой схемы на экране с помощью проектора, телевизионной системы, вычерчивание схемы на доске, выдача студентам в виде раздаточного материала;

- изменение громкости изложения содержания лекции или темпа изложения; рассказ поучительного случая из практики и др.

Аналогичный набор приемов существует и для ориентации субъектов учения на освоение деятельности определенного вида, вариативных действий и т.д.

В реальной педагогической действительности методы и приемы обучения осуществляются различными *средствами обучения*, к которым относятся как материальные, так и идеальные объекты, помещаемые между учителем и учащимся и используемые для эффективной организации учебной деятельности обучающихся. В качестве такого рода средств выступают как различные виды деятельности (учебная, игровая, трудовая), так и предметы материальной и духовной культуры, слово, речь и др.

12.2. Классификация методов обучения

Одной из острых в современной дидактике является проблема классификации методов обучения. В настоящее время нет единой точки зрения по этому вопросу. В связи с тем, что разные авторы в основу подразделения методов обучения на группы и подгруппы кладут разные признаки, существует ряд классификаций. Наиболее ранней классификацией является деление методов обучения на методы работы учителя (рассказ, объяснение, беседа) и методы работы учащихся (упражнения, самостоятельная работа). Распространенной является классификация методов обучения по источнику получения знаний. Рассмотрим эту классификацию более подробно.

Классификация методов обучения по источнику получения знаний. В соответствии с таким подходом выделяют: *словесные методы* (источником знания является устное или печатное слово), *наглядные методы* (источником знаний являются наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия) и *практические методы* (учащиеся получают знания и вырабатывают умения, выполняя практические действия).

1. Словесные методы обучения. Они занимают ведущее место в системе методов обучения. Были времена, когда словесные методы обучения являлись почти единственным способом передачи знаний. Прогрессивные педагоги (Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский и др.) выступали против

абсолютизации их значения, доказывали необходимость их дополнения наглядными и практическими методами. В настоящее время их нередко называют устаревшими, неактивными. Однако к оценке этой группы методов надо подходить объективно. Словесные методы позволяют в кратчайший срок передать большую по объему информацию, поставить перед обучаемыми проблемы и указать пути их решения. С помощью слова учитель может вызвать в сознании детей яркие картины прошлого, настоящего и будущего человечества. Слово активизирует воображение, память, чувства учащихся.

Словесные методы подразделяются на следующие виды: рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой.

Рассказ. Метод рассказа предполагает устное повествовательное изложение содержания учебного материала. Этот метод применяется на всех этапах обучения, меняется лишь характер рассказа, его объем, продолжительность. К рассказу как методу изложения новых знаний обычно предъявляется ряд педагогических требований. В частности, рассказ должен:

- содержать только достоверные факты;
- включать достаточное количество ярких и убедительных примеров, фактов, доказывающих правильность выдвигаемых положений;
- иметь четкую логику изложения;
- быть эмоциональным;
- излагаться простым и доступным языком;
- отражать элементы личной оценки и отношения учителя к излагаемым фактам, событиям.

Объяснение. Под *объяснением* следует понимать истолкование закономерностей, существенных свойств изучаемого объекта, отдельных понятий, явлений. Объяснение — это монологическая форма изложения. К объяснению чаще всего прибегают при изучении теоретического материала различных наук, решении химических, физических, математических задач, теорем, раскрытии коренных причин и следствий в явлениях природы и общественной жизни. Использование метода объяснения требует:

- точного и четкого формулирования задачи, сути проблемы, вопроса;
- последовательного раскрытия причинно-следственных связей, аргументации и доказательств;

- использования сравнения, сопоставления, аналогии;
- привлечения ярких примеров;
- безукоризненной логики изложения.

Объяснение как метод обучения широко используется в работе с обучающимися разных возрастных групп, однако в связи с усложнением учебного материала и возрастающими интеллектуальными возможностями учащихся этот метод целесообразно использовать в работе со старшими возрастными группами.

Беседа. Это диалогический метод обучения, при котором учитель путем постановки тщательно продуманной системы вопросов подводит учеников к пониманию нового материала или проверяет усвоение ими уже изученного. Беседа относится к наиболее старым методам дидактической работы. Ее мастерски использовал Сократ, от имени которого и произошло понятие «*сократическая беседа*». В Средние века особенно распространенной была так называемая *катехизическая* (*поучающая*) *беседа*, суть которой сводилась к воспроизведению вопросов и ответов по учебнику или формулировкам учителя. В настоящее время подобного рода беседы не практикуются.

В зависимости от конкретных задач, содержания учебного материала, уровня творческой познавательной деятельности учащихся, места беседы в дидактическом процессе выделяют различные *виды бесед*: вводные, или вступительные, организующие; беседы-сообщения, или выявление и формирование новых знаний (сократические, эвристические); синтезирующие, систематизирующие или закрепляющие.

▶ Цель *вводной беседы* — актуализировать ранее усвоенные знания, сконцентрировать внимание, интеллектуальные, потенциальные и реальные возможности учащихся для активного включения их в предстоящую учебно-познавательную деятельность по решению стоящих перед ними задач. В ходе такой беседы выясняется степень понимания и готовности учащихся к новым видам деятельности, познанию нового.

▶ *Беседа-сообщение* (*эвристическая беседа*) предполагает включение ученика в сам процесс активного участия в добывании новых знаний, поиск способов их получения, формулирования собственных ответов на поставленные учителем вопросы. В ходе эвристической беседы преподаватель, опираясь на имеющиеся знания и практический опыт

обучающихся, подводит их к пониманию и усвоению новых знаний, формулированию правил и выводов. В результате такой совместной деятельности учащиеся приобретают новые знания путем собственных усилий, размышлений.

▶ *Синтезирующая* (*закрепляющая*) *беседа* нацелена на систематизацию уже имеющихся у учащихся теоретических знаний и способов их применения в нестандартных ситуациях, перенос их в решение новых учебных и научных проблем на межцикловой и межпредметной основе.

▶ В ходе *индивидуальной беседы* вопросы могут быть адресованы одному ученику, *фронтальной беседы* — учащимся всего класса, группы.

▶ Одной из разновидностей беседы является *собеседование*. Оно может проводиться как с классом в целом, так и с отдельными группами учеников. Особенно полезно организовывать собеседование в старших классах, колледжах, вузах, когда учащиеся проявляют больше самостоятельности в суждениях, могут ставить проблемные вопросы, высказывать свое мнение по тем или иным задачам, поставленным преподавателем на обсуждение.

Успех проведения бесед во многом зависит от правильности постановки вопросов: они должны быть краткими, четкими, содержательными, сформулированными таким образом, чтобы будить мысль ученика. Не следует ставить двойных, подсказывающих вопросов или наталкивающих на угадывание ответа. Не следует формулировать альтернативных вопросов, требующих однозначных ответов типа «да» или «нет». Правильно организованная беседа активизирует учебно-познавательную деятельность обучающихся, развивает их память и речь, делает открытыми знания обучающихся, имеет большую воспитательную силу, является хорошим диагностическим средством. Вместе с тем метод беседы не лишен недостатков:

- он требует много времени;
- содержит элемент риска (ученик может дать неправильный ответ, который воспринимается другими учащимися и фиксируется в их памяти);
- для проведения беседы необходим запас знаний.

Учебная дискуссия. Значительное место среди словесных методов обучения отводится *учебной дискуссии*. Ее главное назначение в процессе обучения — стимулирование познавательного интереса, вовлечение учащихся в активное обсуждение разнообразных научных точек зрения

по той или иной проблеме, побуждение их к осмыслива-нию различных подходов к аргументации чужой и своей позиции. Однако для этого необходимы, во-первых, обстоятельная предварительная подготовка учащихся как в содержательном, так и в формальном плане и, во-вторых, наличие по меньшей мере двух противоположных мнений по обсуждаемой проблеме. Без знаний дискуссия становится беспредметной, бессодержательной и неточной, а без умения выразить мысль, убедить оппонентов — лишенной привлекательности, запутанной и противоречивой (И. П. Подласый). Учебная дискуссия, с одной стороны, предполагает наличие у учащихся умения ясно и точно формулировать свои мысли, строить систему аргументированных доказательств, с другой стороны, учит их мыслить, спорить, доказывать свою правоту. Естественно, что в этой ситуации учитель должен сам демонстрировать перед учениками образец такого стиля аргументации, учить их точно излагать свои мысли и терпимо относиться к формулировкам оппонентов, уважительно вносить поправки в их аргументацию, ненавязчиво сохранять за собой право на последнее слово, не претендуя на обладание истиной в последней инстанции.

Учебная дискуссия частично может применяться в старших классах основной школы и в полную меру в классах полной средней школы, колледжах, вузах.

Хорошо проведенная дискуссия имеет большую обучающую и воспитательную ценность: она учит более глубокому пониманию проблемы, умению защищать свою позицию, считаться с мнениями других.

Лекция. Под *лекцией* понимается систематическое устное изложение учебного материала. Данный монологический способ изложения объемного материала используется, как правило, в старших классах, колледжах, вузах и занимает весь или почти весь урок, учебное занятие. Преимущество лекции заключается в возможности обеспечить законченность и целостность восприятия обучающимися учебного материала в его логических опосредованиях и взаимосвязях по теме в целом. Актуальность использования лекции в современных условиях возрастает в связи с применением блочного изучения нового учебного материала по темам или крупным разделам. Кроме того, лекция может применяться при повторении пройденного материала. Такие лекции называются *обзорными*, они проводятся по одной или нескольким темам для обобщения и систематизации изученного материала.

Применение лекции как метода обучения позволяет значительно активизировать познавательную деятельность учащихся, вовлечь их в самостоятельные поиски дополнительной научной информации для решения проблемных учебно-познавательных задач, выполнения тематических заданий, проведения самостоятельных опытов и экспериментов, граничащих с исследовательской деятельностью.

Работа с учебником и книгой. Это важнейший метод обучения. В начальных классах школы работа с книгой осуществляется главным образом на уроках под руководством учителя, в дальнейшем школьники все больше учатся работать с книгой самостоятельно. Существует ряд приемов самостоятельной работы с печатными источниками:

- *конспектирование* — краткое изложение, краткая запись содержания прочитанного. Конспектирование ведется от первого или от третьего лица. Конспектирование от первого лица лучше развивает самостоятельность мышления;
- *составление плана текста*. План может быть простой и сложный. Для составления плана необходимо после прочтения текста разбить его на части и озаглавить каждую часть;
- *тезирование* — краткое изложение основных мыслей прочтенного;
- *цитирование* — дословная выдержка из текста, при этом обязательно указывается источник цитирования (автор, название работы, место издания, издательство, год издания, страница);
- *аннотирование* — краткое, свернутое изложение содержания прочитанного без потери его смысла;
- *рецензирование* — написание краткого отзыва с выражением своего отношения к прочитанному;
- *составление справки*, т.е. сведений о чем-либо, полученных после поисков. Справки бывают статистическими, биографическими, терминологическими и т.д.;
- *составление формально-логической модели* — словесно-схематического изображения прочитанного;
- *составление тематического тезауруса* — упорядоченного комплекса базовых понятий по разделу, теме;
- *составление матрицы идей* — сравнительных характеристик однородных предметов, явлений в трудах разных авторов.

2. Наглядные методы. Под *наглядными методами обучения* понимаются такие методы, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых в процессе обучения наглядного пособия и технических средств. Наглядные методы используются во взаимосвязи со словесными и практическими методами и предназначены для наглядно-чувственного ознакомления учащихся с явлениями, процессами, объектами в их натуральном виде или в символьном изображении с помощью всевозможных рисунков, репродукций, схем и т.п. В современной школе с этой целью широко используются экранные технические средства.

Наглядные методы обучения условно можно подразделить на две большие группы: метод иллюстраций и метод демонстраций. *Метод иллюстраций* предполагает показ ученикам иллюстративных пособий, плакатов, таблиц, картин, карт, зарисовок на доске, плоских моделей и т.п. *Метод демонстраций* обычно связан с демонстрацией приборов, опытов, технических установок, кинофильмов, диафильмов и др. Подразделение средств наглядности на иллюстративные и демонстрационные является условным и не исключает возможности отнесения отдельных средств наглядности как к группе иллюстративных, так и демонстрационных (например, показ иллюстраций через эпидиаскоп или кодоскоп). Внедрение новых технических средств в учебный процесс (телевидения, видеомагнитофонов) расширяет возможности наглядных методов обучения.

В современных условиях особое внимание уделяется применению такого средства наглядности, как *персональный компьютер*. Применение компьютеров позволяет учащимся наглядно увидеть в динамике многие процессы, которые раньше усваивались из текста учебника. Компьютеры дают возможность моделировать определенные процессы и ситуации, выбирать из ряда возможных решений наиболее оптимальные по определенным критериям, т.е. значительно расширяют возможности наглядных методов в учебном процессе.

3. Практические методы. Эти методы обучения основаны на практической деятельности учащихся. К ним относятся упражнения, лабораторные и практические работы.

Упражнения. Под *упражнениями* понимают повторное (многократное) выполнение умственного или практического действия с целью овладения им или повышения

его качества. Упражнения применяются при изучении всех предметов и на различных этапах учебного процесса. Характер и методика упражнений зависят от особенностей учебного предмета, конкретного материала, изучаемого вопроса и возраста обучающихся. По своему характеру упражнения подразделяются на *устные*, *письменные*, *графические* и *учебно-трудовые*. При выполнении каждого из них учащиеся совершают умственную и практическую работу. По степени самостоятельности учащихся при выполнении выделяют упражнения: а) *воспроизводящие* — упражнения по воспроизведению известного с целью закрепления; б) *тренировочные* — упражнения по применению знаний в новых условиях. Если при выполнении действий ученик про себя или вслух проговаривает, комментирует предстоящие операции, то он осуществляет *комментированные упражнения*. Комментирование действий помогает учителю обнаруживать типичные ошибки, вносить коррективы в действия учеников.

Лабораторные работы. Под *лабораторными работами* понимается проведение учащимися по заданию учителя опытов с использованием приборов, применением инструментов и других технических приспособлений, т.е. изучение учащимися каких-либо явлений с помощью специального оборудования. Лабораторные работы проводятся в *иллюстративном* или *исследовательском* плане. Разновидностью исследовательских лабораторных работ могут быть длительные наблюдения учащихся за отдельными явлениями: ростом растений, развитием животных, погодой, ветром, облачностью и т.п. В порядке выполнения лабораторной работы также практикуется поручение школьникам сбора и пополнения экспонатами местных краеведческих, школьных музеев, изучение фольклора своего края и др. В любом случае учитель составляет инструкцию, а ученики записывают результаты работы в виде отчетов, числовых показателей, графиков, схем, таблиц.

Практические работы. Они проводятся после изучения крупных тем, разделов и носят обобщающий характер. Особый вид практических методов обучения составляют занятия с обучающими машинами, машинами-тренажерами и репетиторами.

Итак, мы рассмотрели краткую характеристику методов обучения с точки зрения источников получения знаний. В педагогической литературе данную классифика-

цию неоднократно и достаточно обоснованно подвергали критике. Главным ее недостатком считается то, что она не отражает характера познавательной деятельности учащихся в обучении, степени их самостоятельности в учебной работе. Тем не менее эта классификация пользуется наибольшей популярностью у учителей-практиков и ученых-методистов. Характер деятельности учителя и учащихся при использовании методов обучения, классифицируемых по источникам знания, представлен в табл. 2.

Таблица 2

Содержание деятельности учителя и учащихся при использовании различных методов обучения, классифицируемых по источникам получения учебной информации

Краткое содержание метода, методические приемы его реализации	Деятельность обучающего	Деятельность обучаемого
1. Словесные методы. Основное назначение данной группы методов — сообщение учебной информации при помощи слова (устного и печатного) с использованием логических, организационных и технических приемов. Основные методы: рассказ, беседа, лекция, работа с печатными изданиями	Постановка основного вопроса, подлежащего изучению; выявление признаков, определение исходных позиций в анализе процессов и объектов; сравнение, обобщение, формулирование выводов. Указанная деятельность осуществляется при использовании различных методических приемов	Восприятие и осмысление получаемой информации, выполнение различных записей, зарисовок, чертежей, схем, работа с дидактическим материалом и т.д.
2. Наглядные методы. Основное назначение данной группы методов — сообщение учебной информации при помощи различных средств наглядности. Основные методы: демонстрация опытов; наглядных объектов;	Постановка основного вопроса, подлежащего изучению, на основании данных, полученных из различных наглядных источников, которые демонстрирует сам преподаватель или обучаемый.	Наблюдение за демонстрациями, которые проводит преподаватель или сам обучаемый, осмысление полученных данных и принятие основной дидактической цели

Окончание табл. 2

Краткое содержание метода, методические приемы его реализации	Деятельность обучающего	Деятельность обучаемого
пособий (предметов, схем, таблиц, муляжей, макетов и т.п.); кино- и видеофильмов, телепередач и др. Наглядные методы реализуются через применение логических, организационных и технических приемов	Указанная деятельность осуществляется при использовании различных методических приемов	конкретного учебного занятия, выполнение различных записей, схем, зарисовок и т.п.
3. Практические методы. Основное назначение данной группы методов — получение информации на основании практических действий, выполненных обучающим или обучаемыми в процессе постановки различных практических работ. Основные методы: практические, лабораторные работы; решение задач; моделирование ситуаций и объектов и др.	Постановка основного вопроса, подлежащего изучению, на основании данных, полученных в процессе различных практических работ, выполненных самим обучающим. Указанная деятельность осуществляется при использовании различных методических приемов	Осмысление практических действий обучающего, своих практических действий, выполнение различных записей, зарисовок, схем, принятие основной дидактической цели урока, лекции и т.д.

Заслуга авторов классификации методов обучения по источникам знания заключается в том, что они взамен попытке универсализировать какой-либо один метод обучения обосновали необходимость применять в школе разнообразные методы: систематическое изложение знаний учителем, работу с книгой, учебником, письменные работы и т.д. Однако, взяв за основу своей классификации методов обучения внешние формы деятельности учителя и ученика, они упустили главное, существенное в учебном процессе — *характер познавательной деятельности уча-*

щихся, от которого зависит и качество усвоения знаний, и умственное развитие обучающегося. Данные теоретических исследований педагогов и психологов свидетельствуют, что усвоение знаний и способов деятельности происходит на трех уровнях: 1) уровне осознанного восприятия и запоминания (внешне это проявляется в точном и близком к оригиналу воспроизведении учебного материала); 2) уровне применения знаний и способов деятельности по образцу или в сходной ситуации; 3) уровне творческого применения знаний и способов деятельности. Методы обучения призваны обеспечить все уровни усвоения. Исходя из этого обстоятельства, ученые-педагоги уже с середины прошлого века стали все больше внимания уделять разработке классификации методов обучения с учетом названных уровней усвоения учащимися знаний и способов деятельности.

Дидактические игры как метод обучения. В 1960-е гг. большой популярностью в образовании стали пользоваться *методы дидактических игр* — некоторые ученые относят их к практическим методам обучения, другие выделяют в особую группу. В пользу выделения метода дидактических игр в особую группу говорит, во-первых, тот факт, что они выходят за пределы наглядных, словесных и практических методов, вбирая в себя их элементы, а во-вторых, то, что они имеют особенности, присущие только им. *Дидактическая игра* — это активная учебная деятельность по имитационному моделированию изучаемых систем, явлений, процессов. Главное отличие игры от другой деятельности заключается в том, что ее предметом выступает сама человеческая деятельность. В дидактической игре основным типом деятельности является учебная деятельность, которая вплетается в игровую и соответственно приобретает черты *игровой учебной деятельности*. Таким образом, дидактическая игра — это такая коллективная целенаправленная учебная деятельность, когда каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на выигрыш. Игру, организованную в целях обучения, можно назвать *учебной игрой*. Ее основными структурными элементами являются:

- моделируемый объект учебной деятельности;
- совместная деятельность участников игры;

- правила игры;
- принятие решения в изменяющихся условиях;
- эффективность применяемого решения.

Технология дидактической игры — конкретная технология проблемного обучения. При этом игровая учебная деятельность обладает важным свойством: в ней познавательная деятельность учеников представляет собой *самодвижение*, поскольку информация не поступает извне, а является внутренним продуктом, результатом самой деятельности. Полученная таким образом информация порождает новую, которая, в свою очередь, влечет за собой следующее звено, пока не будет достигнут конечный результат обучения.

Цикл дидактической игры представляет собой непрерывную последовательность учебных действий в процессе решения задач. Этот процесс условно расчленяется на следующие этапы:

1) подготовка к самостоятельным занятиям;
2) постановка главной задачи;
3) выбор имитационной модели объекта;
4) решение задачи на ее основе;
5) проверка, коррекция;
6) реализация принятого решения;
7) оценка его результатов;
8) анализ полученных итогов и синтез с имеющимся опытом;
9) обратная связь по замкнутому технологическому циклу.

Дидактическая игра как метод обучения содержит в себе большие потенциальные возможности активизации процесса обучения. Вместе с тем школьная практика и результаты проведенных экспериментов показали, что дидактические игры могут сыграть в обучении положительную роль только тогда, когда они используются как фактор, обобщающий широкий арсенал традиционных методов, а не как их заменитель.

Классификация методов обучения в зависимости от характера познавательной деятельности учащихся. Довольно распространенной является классификация методов обучения в зависимости от характера познавательной деятельности учащихся по усвоению изучаемого материала (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер). Основываясь на данном критерии, выделяют следующие методы обучения:

1) объяснительно-иллюстративные; 2) репродуктивные; 3) проблемное изложение; 4) частично-поисковые (эвристические); 5) исследовательские.

▶ Суть *объяснительно-иллюстративного метода* обучения состоит в том, что учитель сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти. Объяснительно-иллюстративный метод — один из наиболее экономных способов передачи информации, однако при его использовании не формируются умения и навыки пользоваться полученными знаниями: для приобретения учащимися этих умений и навыков используется репродуктивный метод.

▶ Суть *репродуктивного метода* обучения состоит в повторении (многократном) способа деятельности по заданию учителя. Деятельность учителя заключается в разработке и сообщении образца, а деятельность ученика — в выполнении действий по образцу.

▶ Суть *метода проблемного изложения* заключается в том, что учитель ставит перед учащимися проблему и сам показывает путь ее решения, вскрывая возникающие противоречия. Назначение этого метода состоит в том, чтобы показать образцы научного познания, научного решения проблем. Учащиеся при этом следят за логикой решения проблемы, получая эталон научного мышления и познания, образец культуры развертывания познавательных действий.

▶ *Частично-поисковый* (*эвристический*) *метод* обучения используется в целях постепенного приближения учащихся к самостоятельному решению познавательных проблем. Суть его состоит в том, что учитель расчленяет проблемную задачу на подпроблемы, а учащиеся осуществляют отдельные шаги поиска ее решения. Каждый шаг предполагает творческую деятельность, но целостное решение проблемы пока отсутствует — этой цели служит исследовательский метод.

▶ *Исследовательский метод* обучения призван обеспечить творческое применение знаний: учащиеся овладевают методами научного познания, у них формируется опыт исследовательской деятельности.

В обобщенном виде содержание деятельности учителя и учащихся при использовании различных методов обучения, классифицируемых по уровням познавательной деятельности, представлено в табл. 3.

Таблица 3

Деятельность учителя и учащихся при использовании различных методов обучения

Краткое содержание метода, методические приемы его реализации	Деятельность обучающего	Деятельность обучаемого
1. Объяснительно-иллюстративный метод (информационно-рецептивный). Основное назначение метода — организация усвоения информации обучаемыми путем сообщения им учебного материала и обеспечение его успешного восприятия. Объяснительно-иллюстративный метод — один из наиболее экономных способов передачи обучаемым обобщенного и систематизированного опыта человечества	Сообщение учебной информации с использованием различных дидактических средств: слова, различных пособий, в том числе кино- и диафильмов и т.д. Обучающий широко использует беседу, демонстрацию опытов и т.п.	Восприятие, осмысление и запоминание сообщаемой информации
2. Репродуктивный метод. Основное назначение метода — формирование навыков и умений использования и применения полученных знаний	Разработка и применение различных упражнений и задач, использование различных инструкций (алгоритмов) и программированного обучения	Овладение приемами выполнения отдельных упражнений в решении различных видов задач, овладение алгоритмом практических действий
3. Проблемный метод (проблемное изложение). Основное назначение метода — раскрытие в изучаемом учебном материале различных проблем и показ способов их решения	Выявление и классификация проблем, которые можно ставить перед обучаемым, формулировка гипотез и показ способов их проверки. Постановка проблем в процессе проведения опыта, наблюдений в природе,	Не только восприятие, осмысление и запоминание готовых научных выводов, но и прослеживание за логикой доказательств,

Продолжение табл. 3

Краткое содержание метода, методические приемы его реализации	Деятельность обучающего	Деятельность обучаемого
	логического умозаключения. При этом обучающий может пользоваться словом, логическим рассуждением, демонстрацией опыта, анализом наблюдений и т.д.	движением мыслей обучающего (проблема, гипотеза, доказательство достоверности или ложности выдвинутых предложений и т.д.)
4. Частично-поисковый (эвристический) метод. Основное назначение метода — постепенная подготовка обучаемых к самостоятельной постановке и решению проблем	Подведение обучаемых к постановке проблемы; демонстрация способа поиска доказательств, формулирования выводов из приведенных фактов, составления плана проверки фактов и т.д. Обучающий широко применяет эвристическую беседу, в процессе которой ставит систему взаимосвязанных вопросов, каждый из которых является шагом к решению проблемы	Активное участие в эвристических беседах, овладении приемами анализа учебного материала с целью постановки проблемы и нахождения путей ее решения
5. Исследовательский метод. Основное содержание метода — обеспечить овладение обучаемыми методами научного познания, развить и сформировать у них основы творческой деятельности, обеспечить условия успешного формирования мотивов творческой деятельности, способствовать формированию осознанных, оперативно и гибко используемых знаний.	Предъявление обучаемым новых для них проблем, постановка и разработка исследовательских заданий и т.п.	Освоение приемов самостоятельной постановки проблем, нахождении способов их решения

Окончание табл. 3

Краткое содержание метода, методические приемы его реализации	Деятельность обучающего	Деятельность обучаемого
Сущность метода — обеспечение организации поисковой творческой деятельности обучаемых по решению новых для них проблем		

Рассмотренная нами дидактическая система методов обучения, являясь частью целостной дидактической теории, охватывает все цели воспитывающего и развивающего обучения, все формы и аспекты методов обучения, соотнесения каждого акта обучения с потребностями и мотивами учащихся. Согласно указанной классификации методы обучения отличаются друг от друга характером познавательной деятельности, осуществляемой учащимися при усвоении различных видов содержания материала и характером деятельности учителя, организующего эту разнообразную деятельность учеников. На основе методологии целостного подхода к процессу обучения исследователи (в частности Ю. К. Бабанский) выделяют три группы методов.

1. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности: словесные, индуктивные и дедуктивные, репродуктивные и проблемно-поисковые, методы самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя.

2. Методы стимулирования и мотивации: стимулирования и мотивации интереса к учению; стимулирования и мотивации долга и ответственности в учении.

3. Методы контроля и самоконтроля в обучении: устного контроля и самоконтроля; письменного контроля и самоконтроля; лабораторно-практического контроля и самоконтроля.

Существуют и другие классификации методов обучения. Большое количество подходов к систематизации методов обучения объясняется сложностью объекта исследования и серьезностью задач, поставленных обществом перед современной школой. В свете новых требований ученые и учителя ищут такие методы и приемы обучения,

которые бы наилучшим образом способствовали решению этих задач. Вот почему, оценивая подходы к классификации методов обучения, необходимо отметить, что поиски, предложения многих ученых-педагогов использовать в процессе обучения информационные методы, а также и другие методы, дающие возможность «взрыхлить почву» человеческого ума, можно считать правильными и необходимыми, ведь эти поиски нацелены на то, чтобы, с одной стороны, стимулировать функциональность пассивных знаний, преобразовывая их в активные; с другой стороны, способствовать усвоению новых знаний и применению их на практике.

12.3. Общие формы организации учебной деятельности обучающихся

В науке понятие «форма» рассматривается с позиции как чисто лингвистической, так и философской. В толковом словаре С. И. Ожегова понятие «форма» трактуется как вид, устройство, тип, структура, конструкция чего-либо, обусловленные определенным содержанием. Иными словами, форма — это наружный вид, внешнее очертание, определенный установленный порядок. Форма всякого предмета, процесса, явления обусловлена его содержанием и, в свою очередь, оказывает на него обратное влияние. В «Философской энциклопедии» понятие «форма» определяется как внутренняя организация содержания; форма «обнимает систему устойчивых связей предмета»[1] и, таким образом, выражает внутреннюю связь и способ организации, взаимодействия элементов и процессов явления как между собой, так и с внешними условиями. Форма обладает относительной самостоятельностью, усиливающейся тем более, чем большую историю имеет данная форма.

Применительно к обучению *форма* — это специальная конструкция процесса обучения, характер которой обусловлен содержанием процесса обучения, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся. Эта конструкция обучения представляет собой *внутреннюю организацию содержания*, которым в реальной педагогиче-

[1] Философ. энцикл. — М., 1970. — Т. 4. — С. 383.

ской деятельности выступает процесс взаимодействия, общения учителя с учениками при работе над определенным учебным материалом[1]. Это содержание — основа развития процесса обучения, способ его существования; оно обладает собственным движением и заключает в себе возможности беспредельного совершенствования, что и обусловливает его ведущую роль в повышении эффективности обучения. Таким образом, *форму обучения* надо понимать как конструкцию отрезков, циклов процесса обучения, реализующихся в сочетании управляющей деятельности учителя и управляемой учебной деятельности учащихся по усвоению определенного содержания учебного материала и освоению способов деятельности. Представляя собой наружный вид, внешнее очертание отрезков — циклов обучения, форма отражает систему их устойчивых связей и связей компонентов внутри каждого цикла обучения и как дидактическая категория обозначает *внешнюю сторону организации учебного процесса*, которая связана с количеством обучаемых, временем и местом обучения, а также порядком его осуществления.

Некоторые исследователи считают, что в педагогике есть необходимость указать на различие двух терминов, включающих слово «форма»: «форма обучения» и «форма организации обучения». В первом случае это коллективная, фронтальная и индивидуальная работа учащихся на уроке или любом учебном занятии; во втором случае — какой-либо вид занятия (урок, лекция, семинарские, практические и лабораторные занятия, диспут, конференция, зачет, предметный кружок и т.п.)[2]. В философии под *организацией* понимается «упорядочение, налаживание, приведение в систему некоторого материального или духовного объекта, расположения, соотношения частей какого-либо объекта». Причем важны именно эти «два значения понятия организации, относящиеся как к объектам природы, так и социальной деятельности и характеризующие организацию как расположение и взаимосвязь элементов некоторого целого (предметная часть организации), их действия и взаимодействия (функциональная часть)»[3]. Исходя из такой трактовки термина «организация» справедливо кон-

[1] См.: *Чередов, И. М.* Система форм организации обучения в советской школе. — М., 1987. — С. 16—30.

[2] См.: *Махмутов, М. И.* Современный урок. — М., 1985. — С. 49.

[3] Философ. энцикл. — Т. 4. — С. 160—161.

статируется, что форма организации обучения предполагает «упорядочивание, налаживание, приведение в систему» взаимодействия учителя с учащимися при работе над определенным содержанием материала (И. М. Чередов). Организация обучения преследует цель обеспечить оптимальное функционирование процесса управления учебной деятельностью со стороны учителя. Построенная на оптимальном сочетании компонентов процесса как целостной динамической системы, она способствует его результативности. Организация обучения предполагает конструирование конкретных форм, которые обеспечивали бы условия для эффективной учебной работы обучающихся под руководством учителя.

Вот один из примеров такой организации. Учебное занятие начинается с чтения учащимися параграфа, главы учебника под углом зрения какого-либо задания, при этом они выписывают вопросы, возникающие в ходе чтения, фиксируют непонятное. Учитель в свою очередь собирает эти вопросы, классифицирует, отмечает их качество и глубину, содержательность, устанавливает их связь с предыдущей темой, другими учебными предметами, актуальными проблемами производства, экономики, культуры, жизни. После того как каждый учащийся в своем темпе познакомился с новым материалом, уточняются и разбираются вопросы учащихся. На них отвечают наиболее подготовленные ученики. Учитель по мере необходимости уточняет, дополняет ответы учеников, отвечает на самые сложные вопросы, используя известные ему методы и приемы обучения. Затем начинаются практические занятия: упражнения, решения задач, лабораторные работы. Тут учитель оценивает уже не только знания, но и умения их применять. При этом он может привлекать для помощи слабым ученикам более сильных, создавая творческие группы, расширяя столь необходимое деловое общение. По итогам практических работ выставляются оценки. Не справившиеся с заданием прорабатывают материал изучаемой темы в резервное время (внеурочное, внеаудиторное) вместе с учителем и сильными учениками.

В таком характере учебного занятия очень четко просматриваются формы организации учебной деятельности обучающихся, формы организации обучения. Приведенный пример организации учебной работы означает, что одна и та же форма обучения (например, урок, лекция) может иметь различную модификацию и структуру в зависимости от задач и методов учебной работы, организуемой учителем.

Истории мировой педагогической мысли и практике обучения известны самые разнообразные формы организации обучения. Их возникновение, развитие, совершенствование, постепенное отмирание отдельных из них связаны с требованиями, потребностями развивающегося общества, ибо каждый новый исторический этап в развитии общества

накладывает свой отпечаток на организацию обучения. В результате педагогическая наука накопила значительный эмпирический материал в этой области. Встал вопрос о необходимости систематизации разнообразия форм организации обучения, вычленения наиболее эффективных, соответствующих духу времени, исторической эпохе. В связи с этим учеными были выделены такие основания для классификации форм организации обучения, как количество и состав учащихся, место учебы, продолжительность учебной работы. По этим основаниям формы обучения делятся соответственно на *индивидуальные*, *индивидуально-групповые*, *коллективные*, *классные*, *аудиторные*, *внеклассные*, *внеаудиторные*. Заметим, что эта классификация не является строго научной и далеко не всеми учеными-педагогами признается, вместе с тем такой подход к классификации форм организации обучения позволяет немного упорядочить их разнообразие.

Эпохальным явлением не только в истории развития педагогической мысли, но и в истории развития общества в целом стало обоснование Я. А. Коменским *классно-урочной системы обучения*, основной единицей учебных занятий в которой выступил *урок*. К достоинствам такой системы относятся:

а) четкая организационная структура, обеспечивающая упорядоченность всего учебно-воспитательного процесса; простота управления им;

б) возможность взаимодействия детей между собой в процессе коллективного обсуждения проблем, коллективного поиска решения задач;

в) постоянное эмоциональное воздействие личности учителя на учащихся, их воспитание в процессе обучения;

г) экономичность обучения, поскольку учитель работает одновременно с достаточно большой группой учащихся;

д) создание условий для привнесения соревновательного духа в учебную деятельность школьников и в то же время обеспечение систематичности и последовательности в их движении от незнания к знанию.

Отмечая эти достоинства, нельзя не увидеть в классно-урочной системе и ряд существенных недостатков. Так, классно-урочная система ориентирована в основном на среднего ученика: она создает непосильные трудности для слабого и задерживает развитие способностей более сильных учеников; создает для учителей трудности в учете индивидуальных особенностей учеников в организаци-

онно-индивидуальной работе с ними как по содержанию, так и по темпам и методам обучения; не обеспечивает организованное общение между старшими и младшими учащимися и др.

Наряду с уроком система общих форм организации учебной деятельности обучающихся включает целый комплекс форм организации учебного процесса, таких как лекция, семинарские, практические и лабораторные занятия, диспут, конференция, зачет, экзамен, факультативные занятия, консультации; формы внеклассной, внеаудиторной работы (предметные кружки, студии, научные общества, олимпиады, конкурсы) и т.д.

В частности, *лекция* — это органичное единство метода обучения и организационной формы, заключающееся в систематическом, последовательном, монологическом изложении учителем (преподавателем, лектором) учебного материала, носящего, как правило, ярко выраженный теоретический характер.

Семинар — одна из основных форм организации практических занятий, специфика которой состоит в коллективном обсуждении учащимися (студентами) сообщений, докладов, рефератов, выполненных ими самостоятельно под руководством преподавателя. Цель семинара — углубленное изучение темы или раздела курса.

Лабораторно-практические занятия — одна из форм взаимодействия педагога с учащимися. Она заключается в проведении обучающимися по заданию преподавателя опытов с использованием приборов, применением инструментов и других технических приспособлений. В процессе лабораторно-практических занятий имеют место наблюдения, анализ и сопоставление данных наблюдений, формулирование выводов. Мыслительные операции сочетаются с физическими действиями, моральными актами, поскольку учащиеся при помощи технических средств воздействуют на изучаемые вещества и материалы, вызывают интересующие их явления и процессы, что существенно повышает продуктивность познавательного интереса.

Факультатив — один из видов дифференциации обучения по интересам; необязательный учебный предмет, изучаемый учащимися высших и средних учебных заведений по их желанию для расширения общекультурного и теоретического кругозора или получения дополнительной специальности.

Диспут — коллективное обсуждение актуальных проблем, лежащих в сфере жизнедеятельности участников и их социального опыта. Диспут дает возможность его участникам применить имеющиеся знания и опыт в осмыслении и разрешении обсуждаемой проблемы[1].

Заметим, что в рамках этих форм обучения может быть организована коллективная, групповая, индивидуальная, фронтальная работа учащихся как дифференцированного, так и недифференцированного характера. Когда одно и то же задание дается всему классу, всей учебной группе (письменная работа, лабораторное или даже практическое задание в мастерских), то это пример *недифференцированной индивидуальной работы фронтального характера*. Когда класс, учебная группа в целом или каждая подгруппа в отдельности коллективно решает одну проблему, совместно овладевает общей темой, то имеет место *коллективная*, *фронтальная* или *групповая работа*.

Важнейшей особенностью перечисленных выше форм организации учебной деятельности является и то, что на любой из них учащийся учится работать: слушать, обсуждать вопросы при коллективной работе; сосредоточиваться и организовывать свою работу, высказывать свои суждения, выслушивать других, опровергать их доводы или соглашаться с ними, аргументировать свои доказательства и дополнять чужие, составлять конспекты, компоновать тексты докладов, составлять библиографию, работать с источниками знания, организовывать свое рабочее место, планировать свои действия, укладываться в отведенное время и т.д.

При групповой работе учащиеся усваивают элементы организационной деятельности лидера, сотрудника, подчиненного; формируют опыт контактов со средой взрослых — в естественных деловых, производственных, социальных отношениях; учатся адаптироваться к производственному, жизненному ритму. Большую роль выполняют организационные формы обучения и в воспитании учащихся, где на первый план выступает характер самоуправления личностью.

---

[1] Мы дали краткую характеристику лишь некоторых общих форм организации учебной деятельности обучающихся. Об остальных перечисленных выше формах организации учебного процесса см.: Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков, под общ. ред. П. И. Пидкасистого. — М., 2005.

12.4. Технология организации учебной деятельности обучающихся

В предыдущем параграфе мы рассмотрели отдельные формы организации учебной работы учащихся на уроке, других формах учебных занятий. Теперь остановимся на анализе достоинств и недостатков каждой из них; постараемся понять, как сочетать между собой эти формы работы учащихся в конкретной педагогической деятельности учителя.

Фронтальная форма организации учебной деятельности учащихся. Это такой вид деятельности учителя и учащихся, когда все ученики одновременно выполняют *одинаковую*, *общую для всех работу*, обсуждают, сравнивают и обобщают ее результаты. Учитель ведет работу *со всеми одновременно*, общается с учащимися непосредственно в ходе своего рассказа, объяснения, показа, вовлекает учащихся в обсуждение рассматриваемых вопросов и т.д. Подобная форма работы способствует установлению особенно доверительных отношений и общения между учителем и учащимися, а также учащихся между собой, воспитывает в них чувство коллективизма, позволяет учить обучающихся рассуждать и находить ошибки в рассуждениях своих товарищей по классу, группе, курсу обучения, формировать устойчивые познавательные интересы, активизировать их деятельность.

От учителя, естественно, требуются большое умение найти посильную работу мысли для всех учащихся, заранее проектировать, а затем и создавать учебные ситуации, отвечающие задачам учебного занятия; умение и терпение выслушать всех желающих высказаться, тактично поддержать их и в то же время внести необходимые коррекции в ходе обсуждения. В силу своих реальных возможностей ученики, конечно, могут в одно и то же время делать обобщения и выводы, рассуждать по ходу урока или другой формы занятия на разном уровне глубины. Педагог должен учитывать это обстоятельство и опрашивать учащихся соответственно их возможностям. Такой подход учителя при фронтальной работе позволяет учащимся и активно слушать, и делиться своими мнениями, знаниями с другими; внимательно выслушивать чужие мнения, сравнивать их со своими; находить ошибки в чужом мнении, вскрывать его неполноту. В этом случае на уроке царит дух коллективного думанья. Учащиеся работают не просто рядом, когда каждый в оди-

ночку решает учебную задачу, — от них требуется совместно активно участвовать в коллективном обсуждении. Что же касается учителя, то он, применяя фронтальную форму организации работы учащихся, получает возможность свободно влиять на весь коллектив класса, учебной группы, излагать учебный материал всему классу, достигать определенной ритмичности в деятельности учащихся на основе учета их индивидуальных особенностей. Все это несомненные достоинства фронтальной формы организации учебной деятельности учащихся на уроке — вот почему в условиях массового обучения эта форма организации учебной работы учащихся является незаменимой и наиболее распространенной в работе современной школы.

Фронтальная форма организации обучения может быть реализована в виде проблемного, информационного и объяснительно-иллюстративного изложения и сопровождаться репродуктивными и творческими заданиями. При этом творческое задание может быть расчленено на ряд относительно простых заданий, что позволит привлечь всех учащихся к активной работе. Учителю это дает возможность соотносить сложность заданий с реальными учебными возможностями каждого ученика, учитывать индивидуальные возможности учащихся, создавать на занятии атмосферу дружественных отношений между учителем и учащимися, вызывать у них чувство сопричастности к общим достижениям класса, группы.

Вместе с тем, как отмечают ученые-педагоги (И. М. Чередов, Ю. Б. Зотов и др.), фронтальная форма учебной работы имеет ряд существенных недостатков. Она по своей природе нацелена на некоего абстрактного ученика, в силу чего в практике работы школы весьма часто проявляются тенденции к нивелированию учащихся, побуждению их к единому темпу работы, к чему ученики в силу своей разноуровневой работоспособности, подготовленности, реального фонда знаний, умений и навыков не готовы. Ученики с низкими учебными возможностями работают медленно, хуже усваивают материал, им требуется больше внимания со стороны учителя, больше времени на выполнение заданий, больше различных упражнений, чем ученикам с высокими учебными возможностями. Сильные же ученики нуждаются не в увеличении количества заданий, а в усложнении их содержания, в заданиях поискового, творческого типа, работа над которыми способствует развитию учащих-

ся и усвоению знаний на более высоком уровне. Поэтому для максимальной эффективности учебной деятельности учащихся необходимо использовать наряду с данной формой организации учебной деятельности на уроке и другие формы учебной работы. Так, по мнению Ю. Б. Зотова, при изучении нового материала и его закреплении наиболее эффективна фронтальная форма организации учебной деятельности, а вот применение полученных знаний в измененных ситуациях лучше всего организовать, максимально используя индивидуальную работу. Лабораторные работы организуют фронтально, однако и здесь надо искать возможности для максимального развития каждого ученика. Например, можно заканчивать работу ответом на вопросы-задания различной степени сложности. Таким образом удается оптимально сочетать на одном уроке лучшие стороны разных форм обучения.

Индивидуальная форма организации работы учащихся. Эта форма организации предполагает, что каждый ученик получает для *самостоятельного выполнения задание, специально для него подобранное* в соответствии с его подготовкой и учебными возможностями. В качестве таких заданий может выступать работа с учебником, другой учебной и научной литературой, разнообразными источниками (справочники, словари, энциклопедии, хрестоматии и т.д.); решение задач, примеров; написание изложений, сочинений, рефератов, докладов; проведение всевозможных наблюдений и т.д. Индивидуальная работа широко используется в программированном обучении.

В педагогической литературе выделяют два вида индивидуальных форм организации выполнения заданий: *индивидуальную* и *индивидуализированную*. В первом случае деятельность ученика по выполнению общих для всего класса заданий осуществляется без контакта с другими школьниками, но в едином для всех темпе. Индивидуализированная работа предполагает учебно-познавательную деятельность учащихся над выполнением специфических заданий. Именно она позволяет регулировать темп продвижения в учении каждого ученика сообразно его подготовке и возможностям.

Таким образом, одним из наиболее эффективных путей реализации индивидуальной формы организации учебной деятельности являются *дифференцированные индивидуальные задания*, особенно задания с печатной основой, которые

освобождают учащихся от механической работы и позволяют при меньшей затрате времени значительно увеличить объем эффективной самостоятельной работы. Однако этого недостаточно: не менее важным является *контроль учителя за ходом выполнения заданий*, его своевременная помощь в разрешении возникающих у учащихся затруднений. Причем для слабоуспевающих учеников дифференциация должна проявляться не столько в дифференциации заданий, сколько в мере оказываемой учителем помощи. Учитель наблюдает за работой учеников, следит, чтобы они пользовались правильными приемами, дает советы, наводящие вопросы, а когда обнаруживает, что многие ученики не справляются с заданием, может прервать индивидуальную работу и дать всему классу дополнительное разъяснение.

Индивидуальную работу целесообразно проводить на всех этапах учебного занятия, при решении различных дидактических задач: для усвоения новых знаний и их закрепления; формирования и закрепления умений и навыков; обобщения и повторения пройденного; для контроля; овладения исследовательским методом и т.д. Конечно, проще всего использовать эту форму организации учебной работы при закреплении, повторении, организации различных упражнений. Однако она не менее эффективна и при самостоятельном изучении нового материала, особенно при его предварительной домашней проработке. Например, при изучении литературного произведения можно дать заблаговременно индивидуальные задания каждому или группе учащихся. Общим для всех является прочтение художественного произведения. В процессе этого чтения учащиеся готовят ответ на «свой» вопрос или вопросы. Здесь важны два обстоятельства: 1) каждый работает на пределе своих возможностей; 2) каждый выполняет необходимую часть анализа литературного произведения. На занятии учащиеся объясняют свою часть нового материала.

Степень самостоятельности индивидуальной работы учащихся является разной. «Первоначально учащиеся выполняют задания с предварительным и фронтальным разбором, подражая образцу, или по подробным инструкционным карточкам. По мере овладения учебными умениями степень самостоятельности возрастает: ученики могут работать по более общим, недетализированным заданиям, без непосредственного вмешательства учителя. Например, в старших классах, получив такое задание, каждый ученик

сам составляет план работы, подбирает материалы, приборы, инструменты, выполняет необходимые действия в намеченной последовательности, фиксирует результаты работы. Постепенно все больший удельный вес приобретает работа исследовательского характера»[1]. Для слабоуспевающих учащихся необходимо составлять такую систему заданий, которые бы содержали в себе образцы решений и задачи, подлежащие решению на основе изучения образца; различные алгоритмические предписания, позволяющие ученику шаг за шагом решить определенную задачу: различные теоретические сведения, поясняющие теорию, явление, процесс, механизм процессов и т.д., позволяющие ответить на ряд вопросов, а также всевозможные требования сравнивать, сопоставлять, классифицировать, обобщать и т.п. Такая организация учебной работы учащихся на уроке дает возможность каждому ученику в силу своих возможностей, способностей, собранности постепенно, но неуклонно углублять и закреплять полученные и получаемые знания, вырабатывать необходимые умения, навыки, опыт познавательной деятельности, формировать у себя потребность в самообразовании. В этом заключаются достоинства индивидуальной формы организации учебной работы учащихся, ее сильные стороны. Однако эта форма организации содержит и серьезный недостаток: способствуя воспитанию самостоятельности учащихся, организованности, настойчивости в достижении цели, индивидуализированная форма учебной работы несколько ограничивает их общение между собой, стремление передавать свои знания другим, участвовать в коллективных достижениях. Этот недостаток можно компенсировать в практической работе учителя сочетанием индивидуальной формы организации учебной работы учащихся с такими формами коллективной работы, как фронтальная и групповая.

Групповая (звеньевая) форма организации учебной деятельности учащихся. Главными признаками групповой работы учащихся на уроке являются:

1) деление класса на группы для решения конкретных учебных задач;

2) получение каждой группой определенного задания (либо одинаковое, либо дифференцированное) и выполне-

[1] Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина. — 2-е изд. — М., 1982. — С. 238.

ние его сообща под непосредственным руководством лидера группы или учителя;

3) выполнение заданий в группе таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы;

4) непостоянный состав группы, который подбирается с учетом того, чтобы с максимальной эффективностью для коллектива могли реализоваться учебные возможности каждого члена группы.

Величина групп различна. Она колеблется в пределах трех — шести человек. Состав группы непостоянный, меняется в зависимости от содержания и характера предстоящей работы, при этом не менее половины его должны составлять ученики, способные успешно заниматься самостоятельной работой. Руководители групп и сам их состав могут быть разными на разных учебных предметах, они подбираются по принципу объединения учащихся разного уровня обученности, внеурочной информированности по данному предмету, совместимости учащихся, что позволяет им взаимно дополнять и компенсировать достоинства и недостатки друг друга. В группе не должно быть негативно настроенных друг к другу учащихся.

Однородная групповая работа предполагает выполнение небольшими группами учащихся одинакового для всех задания, *дифференцированная групповая работа* — выполнение различных заданий разными группами. В ходе работы членам группы разрешается совместное обсуждение хода и результатов работы, обращение за советом друг к другу.

Результаты совместной работы учащихся в группах, как правило, всегда значительно выше по сравнению с выполнением того же задания каждым учащимся индивидуально. Это объясняется тем обстоятельством, что члены группы помогают друг другу, несут коллективную ответственность за результат отдельных членов группы, а также потому, что работа каждого ученика в группе особенно индивидуализируется при регулировании темпа продвижения в изучении какого-либо вопроса.

При групповой форме работы учащихся на уроке в значительной степени возрастает индивидуальная помощь каждому нуждающемуся в ней ученику как со стороны учителя, так и учащихся-консультантов. При фронтальной и индивидуальной формах урока учителю труднее помогать всем ученикам: пока он работает с одним-двумя учениками,

остальные, нуждающиеся в помощи, вынуждены дожидаться своей очереди. Совсем иное положение таких учащихся в группе: они получают помощь и от учителя, и со стороны сильных учеников-консультантов в своей группе, и от других групп. Причем помогающий ученик получает при этом не меньшую помощь, чем ученик слабый, поскольку его знания актуализируются, конкретизируются, приобретают гибкость, закрепляются именно при объяснении своему однокласснику. Консультант руководит работой группы по определенному предмету, по другому предмету он является рядовым членом группы, работает под руководством своего более подготовленного, знающего, информированного одноклассника-консультанта. Сменяемость консультантов предупреждает опасность появления зазнайства у отдельных учащихся.

Групповая форма работы учащихся наиболее применима и целесообразна при проведении практических работ, лабораторных и работ-практикумов по естественно-научным предметам; при отработке навыков разговорной речи на уроках иностранного языка (работа в парах); на занятиях трудового, производственного обучения при решении конструктивно-технических задач; изучении текстов, копий исторических документов и т.п. В ходе такой работы максимально используются обсуждение результатов, взаимные консультации при выполнении сложных измерений или расчетов, изучении исторических документов и т.д. Все это сопровождается интенсивной самостоятельной работой.

Исключительно эффективна групповая организация учебной деятельности учащихся при подготовке тематических учебных конференций, диспутов, докладов по теме, дополнительных занятий всей группы, выходящих за рамки учебных программ или за рамки урока. В этих условиях, как и в условиях урока, степень эффективности зависит, конечно, от самой организации работы внутри группы (звена). Такая организация предполагает, что все члены группы активно участвуют в работе; слабые не прячутся за спины более сильных, а сильные не подавляют инициативу и самостоятельность более слабых учеников. Правильно организованная групповая работа представляет собой вид коллективной деятельности, она успешно может протекать при четком распределении работы между всеми членами группы, взаимной проверке результатов работы каждого, постоянной поддержке учителя, его оперативной помощи. Без

тщательной направляющей деятельности учителя группы не могут эффективно работать. Содержание этой деятельности сводится прежде всего к обучению учащихся умению работать самостоятельно, советоваться с одноклассниками, не нарушая общей тишины на уроке; созданию системы заданий для отдельных групп учащихся; обучению их умениям распределять эти задания между членами группы, чтобы были учтены темп работы и возможности каждого. Как справедливо пишет Т. А. Ильина, все это, естественно, требует от учителя уделять необходимое и достаточное внимание каждой группе, а следовательно, и определенных затрат труда, но в конечном результате это помогает ему решить такие важные задачи воспитания, как развитие у учащихся самостоятельности, активности, умения сотрудничать с другими при выполнении общего дела, формирования социальных качеств личности. Успех групповой работы учащихся зависит прежде всего от мастерства учителя, от его умения распределять свое внимание таким образом, чтобы каждая группа и каждый ее участник в отдельности ощущали заботу учителя, его заинтересованность в их успехе, в нормальных плодотворных межличностных отношениях. Всем своим поведением учитель выражает заинтересованность в успехе как сильных, так и слабых учащихся, вселяет в них уверенность в успехе, проявляет уважительное отношение к слабым ученикам.

Итак, достоинства групповой организации учебной деятельности учащихся на уроке очевидны. Результаты совместной работы учащихся весьма ощутимы как в приучении их к коллективным методам работы, так и в формировании положительных нравственных качеств личности. Однако это отнюдь не свидетельствует о том, что данная форма организации учебной работы идеальна. Ее нельзя универсализировать и противопоставлять другим формам. Каждая из рассмотренных форм организации обучения решает свои специфические учебно-воспитательные задачи. Они взаимно дополняют друг друга.

Групповая форма несет в себе и ряд недостатков. Среди них наиболее существенными являются, в частности, трудности комплектования групп и организации работы в них. Кроме того, учащиеся в группах не всегда в состоянии самостоятельно разобраться в сложном учебном материале и избрать самый экономный путь его изучения. В результате слабые ученики с трудом усваивают материал, а сильные

нуждаются в более трудных, оригинальных заданиях. Только в сочетании с другими формами обучения учащихся на уроке — фронтальной и индивидуальной — групповая форма организации работы учащихся приносит ожидаемые положительные результаты. Сочетание указанных форм, выбор наиболее оптимальных вариантов такого сочетания определяется учителем в зависимости от решаемых на уроке учебно-воспитательных задач, от учебного предмета, специфики содержания, его объема и сложности; специфики класса и отдельных учеников, уровня их учебных возможностей и, конечно, от стиля отношений учителя и учащихся, отношений учащихся между собой, от той доверительной атмосферы, которая установилась в классе, группе, и постоянной готовности оказывать друг другу помощь.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте определение категорий «метод обучения», «методический прием» и покажите, что методы обучения не тождественны принципам обучения.
2. Раскройте исходные позиции классификации методов обучения и определите, какая из них, на ваш взгляд, наиболее удачна?
3. На материале конкретного учебного занятия покажите пути активизации учащихся в процессе использования различных методов обучения.
4. Что общего и особенного в различных методах обучения? Покажите, как в одном учебном предмете можно использовать в комплексе разнообразные методы обучения.
5. Какие условия определяют выбор методов обучения? Перечислите их, приведите примеры.
6. Что такое организационные формы обучения? Дайте их характеристику.
7. Охарактеризуйте основные формы организации учебной деятельности в процессе обучения.

Литература

Основная

1. *Анисимов, В. В.* Общие основы педагогики / В. В. Анисимов, О. Г. Грохольская, Н. Д. Никандров. — М., 2006.

2. *Вульфов, Б. З.* Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках : учеб. пособие / Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов. — М., 2000.

3. *Леренер, И. Я.* Дидактические основы методов обучения. — М., 1981.

4. Педагогика : учеб. для студ. педагогич. учеб. заведений / под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 2008.

5. *Чередов, И. М.* Система форм организации обучения в советской школе. — М., 1987.

Дополнительная

1. Выбор методов обучения в средней школе / под ред. Ю. К. Бобанского. — М., 1981.

2. *Гузеев, В. В.* Методы и организационные формы обучения. — М., 2001.

3. *Пидкасистый, П. И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. — М., 1980.

4. *Пидкасистый, П. И.* Организация учебно-познавательной деятельности студентов. — М., 2004.

5. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков, под общ. ред. П. И. Пидкасистого. — М., 2004.

6. *Талызина, Н. Ф.* Формирование познавательной деятельности учащихся. — М., 1983.

7. *Фокин, Ю. Г.* Теория и технология обучения. Деятельностный подход. — 2-е изд. — М., 2007.

Глава 13

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Отдельное средство может быть положительным или отрицательным. Решающим моментом является не его прямая логика, а действие системных средств, гармонически организованных.

А. С. Макаренко

13.1. Понятие о средствах обучения и их классификация

Педагогические средства — это инструменты, с помощью которых достигаются педагогические цели. По данным ЮНЕСКО, человек запоминает 15% речевой информации, 25% информации, получаемой по зрительному каналу, и 65% информации при совмещении обоих каналов ее получения. Педагогические средства позволяют выйти за рамки учебной аудитории, сделать видимым то, что невозможно увидеть невооруженным глазом, имитировать любые ситуации. Необходимость их применения обусловлена значительным усложнением объектов обучения. Например, невозможно продемонстрировать сложное техническое устройство, микросхему или технологический процесс только вербальными средствами и с помощью мела и доски. Образование, ориентированное на знаниевый и практический опыт обучаемого, приспосабливало педагогические средства к различным видам предметной деятельности, в которой обретался соответствующий опыт.

Многообразие педагогических целей всегда порождало и разнообразие средств их достижения. История образования и воспитания показывает, что на протяжении длительной педагогической практики человечества педагогические цели и средства менялись и дополнялись в соответствии с доминирующими социальными целями и мировоззрением, трансформировались в качественно новые педагогические системы. Изучению средств обучения посвятили свои работы такие исследовали, как С. И. Архангельский, В. П. Беспалько, Т. В. Габай, И. А. Зимняя, Е. А. Климов, Г. М. Коджаспирова, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, А. Ф. Меняев, Е. С. Полат, К. Ф. Талызина, Н. М. Шахмаев и др.

Понятие «средство» можно рассматривать с различных точек зрения — психологической, педагогической, философской. Так, в свое время Георг Гегель писал о средстве: «Человек ставит себя в опосредованное отношение с объектом и вставляет между собой и им другой объект, заставляет его вместо себя изнурять себя внешней работой, обрекает его на истощение и, заслоняя им себя, сохраняет себя от механического насилия»[1]. В сущности, аналогичное понятие средства использовал Л. С. Выготский в исследованиях по развитию высших психических функций: «Примерами психологических орудий и их сложных систем могут служить язык, различные формы нумерации и счисления, мнемотехнические приспособления, алгебраическая символика, произведения искусства, письмо, схемы, диаграммы, карты, чертежи, всевозможные условные знаки и т.д.»[2]. Таким образом, Выготский подчеркивает то общее, что характерно для средств всех видов человеческой деятельности. Средства, применяемые в деятельности с материальными вещами, являются материальными же вещами: это собственно *орудия*. В деятельности же с информационными системами субъект применяет специфические средства, носящие информативный характер: фактически это *сигналы*. Средства, действующие на информационную систему, выступают для нее в качестве ориентиров или критериев выбора того или иного типа состояния или активности. Иногда понятие «средство» имеет очень широкий смысл — все то, что стоит между субъектом и продуктом деятельности: понятия, материальные объекты, а также методы этой деятель-

[1] *Гегель, Г. В. Ф.* Наука логики. — М., 1997. — С. 200.

[2] *Выготский, Л. С.* Собр. соч. : в 6 т. — М., 1982. — Т. 2. — С. 103.

ности. С. Л. Рубинштейн писал: «Поскольку конечная цель деятельности достигается в целом ряде действий, результат каждого из этих действий, будучи по отношению к конечной цели средством, является вместе с тем для данного частного действия целью»[1]. Рассуждая о средствах обучения, Н. Ф. Талызина отмечала: «Не процесс усвоения должен приспосабливаться к техническим возможностям машины, а наоборот: внутренняя логика этого процесса должна задавать требования к обучающим и контролирующим устройствам... разработка перспективных и эффективных технических средств обучения невозможна в отрыве от современной науки, раскрывающей закономерности учебного процесса... Построение научно-обоснованного учебно-воспитательного процесса в высшей школе и внедрение в него современных технических средств не должны идти как независимые линии работ. Очень важно органически согласовать их между собой, причем ведущей здесь должна быть первая линия — научная организация обучения»[2].

В настоящее время в практике обучения широко распространены три подхода к разработке, конструированию и использованию средств обучения. Согласно первому подходу разработка средств обучения не относится к преподаванию, поэтому необходимо использовать только то, что уже имеется в материальном оборудовании учебного заведения. Второй подход абсолютизирует роль средств обучения, которые в нем рассматриваются как главные, единственно обеспечивающие достижение цели, а все остальные компоненты (педагогические методы, различные формы организации и т.д.) должны соответствовать специфике средств обучения. В соответствии с третьим подходом средства обучения рассматриваются в системе деятельности учителя и учеников, и в этом смысле они выполняют определенные функции и обеспечивают (наряду с другими компонентами) качество знаний и умственное развитие обучающихся.

Средства обучения — это орудия деятельности преподавателя и учащихся, используемые для достижения целей обучения, вовлекаемые в образовательный процесс в качестве носителей информации и обеспечивающие учебный

---

[1] *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии. — СПб., 1998. — С. 466.

[2] *Талызина, Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний (Психологическая основа). — М., 1984. — С. 28.

процесс; орудия организации учебного материала и взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся в процессе обучения. Но для того чтобы средства обучения выполняли роль инструмента, с помощью которого происходит процесс познания, необходима научно разработанная система таких средств. Однако вопрос о системе средств обучения, ее элементах и функциях в науке разработан недостаточно. В частности, нет однозначного определения самого понятия средств обучения. Среди сотен публикаций о средствах обучения работ, рассматривающих их как систему, очень мало.

Классификация средств обучения. В педагогической науке разработаны различные подходы к их систематизации. В частности, Т. В. Габай разработана классификация средств обучения: 1) по отношению средств к применяющему их субъекту и полноте охвата их функций; 2) по видам предмета опосредствуемых деятельностей; 3) по природе объектов, используемых в качестве средств[1]. Первое направление (*средство и субъект деятельности*) включает пять групп средств:

- всевозможные оптические, акустические приборы, а также ряд устройств, позволяющих человеку воспринимать информацию, представленную в чувственных модальностях;
- объекты, используемые при выполнении функций эффекторных органов субъекта;
- материальные объекты, несущие информацию о процедуре выполняемой деятельности (книги, руководства, механические и электронные устройства, а также другие люди — носители умения выполнять эту деятельность);
- устройства, обеспечивающие субъекта дополнительной энергией (роботы, автоматы, машины);
- протезы и аппараты телевизионного зрения для слепых.

Второе направление (*средство и предмет деятельности*) представлено *материальными* (собственно орудия) и *информационными* средствами (сигналы, выступающие в качестве стимулов, знаков, ориентиров и критериев выбора). Наконец, в качестве еще одного основания классификации средств деятельности выступает *природа самого объекта*,

[1] См.: *Габай, Т. В.* Учебная деятельность и ее средства. — М., 1988. — С. 66.

выполняющего функцию проводника воздействий субъекта на предмет деятельности. В этой связи выделяются *живые* и *неживые* средства. Разновидностью живых средств можно считать другого человека и домашних животных.

И. А. Зимняя отождествляет *средства обучения* и *средства учебной деятельности*, при этом, по мысли автора, средства учебной деятельности нужно рассматривать в трех планах. Во-первых, как лежащие в основе познавательной и исследовательской функций учебной деятельности *интеллектуальные действия* — анализ, синтез, обобщение, классификация и др., без которых никакая умственная деятельность невозможна. Во-вторых, как *знаковые, языковые, вербальные средства*, в форме которых усваивается знание, рефлексируется и воспроизводится индивидуальный опыт. В-третьих, как *фоновые знания*, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт, тезаурус обучающегося.

Е. А. Климов считает, что средства могут быть не только вещественными, но и процессуальными, функциональными; система средств обучения складывается с учетом специфики будущей профессиональной деятельности. Он представил свою классификацию средств, подразделив их на четыре группы: а) вещественные средства познания (приборы, машины); б) вещественные средства воздействия (применяемые в социальных, природных и технических системах); в) функциональные внешние средства, присущие субъекту; г) функциональные внутренние средства труда (несловесные и словесно-логические)[1].

Основным звеном в системе образования выступает содержание образования. По мнению В. В. Краевского, оно является тем системообразующим элементом, который должны усвоить учащиеся в единстве образовательного и воспитательного аспектов. Именно содержание образования является ядром, вокруг которого «нарастают» методы его освоения, средства, формы организации учебной деятельности и весь процесс обучения, воспитания и развития учащегося. Содержание образования определяет способ усвоения и необходимые для этого состав и взаимосвязи средств обучения, поэтому исходным основанием для классификации средств обучения явилась предложенная рядом

[1] См.: *Климов, Е. А.* Психология профессионала : избр. психолог. тр. — М. — Воронеж, 2003. — С. 260.

авторов (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. В. Краевский) классификация содержания образования[1].

А. Ф. Меняев рассматривает средство обучения как материальный или идеальный объект, который используется учителем и учащимися для усвоения новых знаний. По мнению автора, средства обучения можно классифицировать по различным основаниям: субъекту деятельности; составу объектов; функции в учебном процессе; отношению к учебной информации и т.д.[2] Классификация средств обучения по А. Ф. Меняеву представлена в табл. 4.

Таблица 4

Классификация средств обучения (по А. Ф. Меняеву)[3]

Основания для классификации средств обучения	Названия средств	Составляющие средств
По субъекту деятельности	Средства преподавания	Речь преподавателя
	Средства обучения	Речь преподавателя
По составу объектов	Материальные средства *А. Наглядные*: 1) объемные пособия (модели, коллекции, приборы, аппараты); 2) печатные пособия (картины, плакаты, портреты, графики, таблицы); 3) проекционный материал (кинофильмы, видеофильмы, слайды, диски, дискеты)	Учебники, пособия, таблицы, наглядные пособия, модели, макеты, учебно-технические средства, лабораторное оборудование, помещения, мебель; микроклимат; расписание занятий

[1] См.: *Краевский, В. В.* Основы обучения: дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. — М., 2007. — С. 28—34.

[2] См.: Педагогика : учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 2008. — С. 225, 226.

[3] Источник: Педагогика : учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 2008. — Гл. 10. Средства обучения, организации и управления учебным процессом. — С. 225—243.

Окончание табл. 4

Основания для классификации средств обучения	Названия средств	Составляющие средств
	Б. Идеальные (ранее усвоенные знания и умения; орудия освоения культурного наследия, новых культурных ценностей)	Речь, письмо, схемы, условные обозначения, чертежи, диаграммы, произведения искусства, художественной литературы
По отношению к учебной информации	Средства изучения нового материала	
	Средства запоминания	
	Средства повторения	
	Средства закрепления	
	Средства контроля качества знаний (в том числе тесты)	
	Средства организации учебного процесса	
	Средства управления учебным процессом	
	Информационные	Персональные компьютеры, информационная управляющая система преподавателя; электронные доска, учебник; электронная почта; обучающие компьютерные игры, чаты, электронные журналы, видеоконференции; навигация по Сети, обучающие услуги в Интернете
По функциям в учебном процессе	Средства коммуникации (общения)	
	Средства учебной работы	

А. В. Хуторской выделяет следующие основания для классификации средств обучения[1]:

- по составу объектов — *материальные* (помещения, оборудование, мебель, компьютеры, расписание занятий) и *идеальные* (образные представления, знаковые модели, мысленные эксперименты, модели Вселенной);
- по отношению к источникам появления — *искусственные* (приборы, картины, учебники) и *естественные* (натуральные объекты, препараты, гербарии);
- по сложности — *простые* (образцы, модели, карты) и *сложные* (видеомагнитофоны, компьютерные сети);
- по способу использования — *динамичные* (видео) и *статичные* (кодопозитивы);
- по особенностям строения — *плоские* (карты), *объемные* (макеты), *смешанные* (модель Земли), *виртуальные* (мультимедийные программы);
- по характеру воздействия — *визуальные* (диаграммы, демонстрационные приборы), *аудиальные* (магнитофоны, радио) и *аудиовизуальные* (телевидение, видеофильмы, авторские видеозаписи);
- по носителю информации — *бумажные* (учебники, картотеки), *магнитооптические* (фильмы), *электронные* (компьютерные программы, электронные учебники), *лазерные* (CD-ROM, DVD);
- по уровням содержания образования — средства обучения на *уровне урока* (текстовый материал и др.), *на уровне предмета* (учебники), *на уровне всего процесса обучения* (учебные кабинеты);
- по отношению к технологическому прогрессу — *традиционные* (наглядные пособия, музеи, библиотеки), *современные* (средства массовой информации, мультимедийные средства обучения, компьютеры), *перспективные* (web-сайты, локальные и глобальные компьютерные сети, системы распределенного образования).

В учебном процессе традиционно используются следующие средства обучения.

1. *Идеальные*: языковые системы знаков, используемые в устной и письменной речи; произведения искусства и иные достижения культуры (живопись, музыка, литература); средства наглядности (схемы, рисунки, чертежи, диаграм-

[1] См.: *Хуторской, А. В.* Практикум по дидактике и современным методикам обучения. — СПб., 2004. — С. 181.

мы, фотоматериалы и др.), учебные компьютерные программы; организующе-координирующая деятельность учителя; формы организации учебной деятельности на занятиях.

2. *Материальные*: отдельные тексты из учебника, пособий и книг; отдельные задания, упражнения, задачи из учебников, задачников, дидактических материалов; текстовый материал; средства наглядности (предметы, действующие макеты, экспонаты); технические средства обучения; лабораторное оборудование.

Материальные и идеальные средства не противостоят, а дополняют друг друга. Влияние всех средств обучения на качество знаний учащихся многосторонне: материальные средства связаны в основном с возбуждением интереса и внимания, осуществлением практических действий, усвоением существенно новых знаний; идеальные средства — с пониманием материала, логикой рассуждения, запоминанием, культурой речи, развитием интеллекта. Между сферами влияния материальных и идеальных средств нет четких границ: часто оба вида влияют в совокупности на становление тех или иных качеств личности учащихся[1].

Виды наглядных средств обучения. Средства наглядности — важный элемент системы средств обучения. *Наглядность* — универсальное средство обучения и воспитания, которое отражает многообразие конкретных явлений, предметов окружающего мира; организует восприятие и наблюдение учащимся реальной действительности; оказывает значительное влияние на сенсорную сферу обучающегося, развивает его наблюдательность, мышление, воображение; стимулирует познавательную и творческую активность, помогает развитию интереса к учению; способствует обобщениям; повышает качество усвоения и т.д. Однако, несмотря на ценнейшие достоинства наглядности, неумелое ее использование может подменить учебную цель ярким средством, стать препятствием на пути к глубокому овладению знаниями, познанию существенных связей и закономерностей. Принцип наглядности сформулировал и обосновал Я. А. Коменский: «...все, что только можно, представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое — для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обоня-

[1] См.: *Меняев, А. Ф.* Средства обучения // Педагогика : учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 2002. — Гл. 10. — С. 286.

нием, подлежащее вкусу — вкусом, доступное осязанию — путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами»[1]. Этот принцип актуален и в наше время. Он находит свое отражение в многообразии видов наглядности и их классификаций.

Подходов к систематизации наглядных средств достаточно много. Рассмотрим две таких классификации. В соответствии с одной из них (А. Ф. Меняев) наглядные средства объединяются в три группы: 1) объемные пособия (модели, коллекции, приборы, аппараты и т.д.); 2) печатные пособия (картины, плакаты, портреты, графики, таблицы и т.д.); 3) проекционный материал (кинофильмы, видеофильмы, слайды и т.п.)[2]. Согласно другой классификации (Г. М. Коджаспирова) наглядные средства делятся на две группы: предметные и изобразительные. Носителями *предметной наглядности* выступают натуральные объекты или их заменители, которые создают ясные впечатления и представления о предмете. *Изобразительная наглядность*, в свою очередь, подразделяется на *словесную*, *образную* и *символическую*. Преподаватель может создать яркий образ не только при помощи видимых предметов, он располагает для этого выразительнейшими средствами языка. Применение «словесного рисования», живое и образное описание событий с использованием деталей обстановки, отрывков из художественных произведений с ярким и красочным изображением образов главных героев или быта той или иной эпохи, страны, крылатые выражения, меткие эпитеты — все это наглядные средства, назначение которых — создать представления, эмоциональные впечатления, яркие образы. К образным средствам относятся макеты, муляжи, модели, картины, иллюстрации, рисунки; к символическим — схемы, чертежи, карты, символы.

В. Ф. Шаталов разработал методику интенсификации учебного процесса, включающую в себя новые приемы преподавания, подготовки наглядных пособий и их использования[3]. Центральное звено в ней — *опорные сигналы*. В от-

---

[1] *Коменский, Я. А.* Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения. — М., 1982. — С. 302—303.

[2] Педагогика : учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 2008. — С. 227—228.

[3] Подробнее см.: *Шаталов, В. Ф.* Точка опоры : [об эксперим. методике преподавания]. — М., 1987.

личие от традиционной наглядности, это не изображения, а *коды* предметов, явлений, процессов, понятий, событий, расположенные в некоей последовательности и пространстве, образующие соответствующую картинку, иллюстрацию или плакат и способствующие более быстрому и прочному запоминанию. Психологической основой данной методики является мнемотехника.

Классификация наглядных средств по их *содержанию* является одной из наиболее распространенных. В соответствии с данным критерием выделяют:

- естественную монументальную наглядность — подлинные монументальные памятники прошлого и памятные места (например, пирамиды Древнего Египта, Колизей, Софийский собор в Новгороде, Красная площадь в Москве и др.);
- подлинные предметы материальной культуры (археологические находки, вещественные остатки: орудия труда, зерна, плоды, кости, денежные знаки, оружие, украшения и др.);
- специально изготовленную предметную наглядность (макеты, модели, реконструкции предметов быта, труда);
- изобразительную наглядность (учебные картины, репродукции);
- условно-графическую наглядность (схематические рисунки, карты, аппликации, схемы, графики, диаграммы, печатно-раздаточный материал);
- технические средства обучения — кинофильмы (кинофрагменты), диафильмы, диапозитивы, аудиозаписи, авторские видеозаписи, компакт-диски.

Остановимся несколько подробнее на таком средстве наглядности, как *авторская видеозапись*, которая используется в учебном процессе вуза. Это видеозапись учебного назначения, созданная вне профессиональной студии, предполагающая синтез деятельности и аудиовизуализации, благодаря которому обеспечивается непроизвольное запоминание, включаются зрительный и слуховой анализаторы, что позволяет студентам максимально овладеть необходимым учебным материалом. Авторская видеозапись призвана решать конкретные учебные задачи для определенной группы студентов с учетом их интересов, психолого-педагогических особенностей и уровнем подготовки на данном отрезке времени. Организация деятельности по созданию авторских видеозаписей и их последующего применения в учебном

процессе вуза включает в себя два блока: информативный и документальный.

Информативный блок реализуется на двух уровнях сложности: 1) создание видеосредства преподавателем или группой преподавателей; 2) создание видеосредства студентами при ведущей организаторской роли преподавателя. В структуру информативного блока входят: *создание* видеосредства (определение учебной цели, написание плана, разработка сценария, видеосъемка); *применение* видеосредства (выявление уровня первоначальных знаний, умений и навыков, снятие языковых и технических трудностей, выполнение подготовительных упражнений, просмотр созданного видеофильма, выполнение условно-коммуникативных упражнений, включающих озвучивание видеофильма, выполнение коммуникативных упражнений на базе видеофильма, выявление полученного уровня знаний, умений и навыков и сравнение полученных результатов).

Документальный блок также имеет два уровня сложности: 1) документализация студенческих монологов, диалогов, полилогов, где главными действующими лицами являются сами студенты; 2) документализация проектов, созданных самостоятельно студенческой группой. В структуру документального блока также входят: *создание* видеосредства (определение учебной цели, написание плана, разработка сценария, разучивание ролей, снятие психологических, технических трудностей, съемка пробного монолога, основная съемка: монолог, диалог, полилог, проект); *применение* видеосредства (выявление уровня сформированности первичных умений и навыков, просмотр первичной видеозаписи, анализ результатов по схеме: студент — группа — преподаватель, вторичная съемка и анализ ее результатов, выявление достигнутого уровня сформированности умений и навыков и сравнение их с первоначальными результатами).

Критериями результативности применения авторской видеозаписи являются обученность и рефлексивность.

В учебном процессе наглядные средства выполняют *информационную* и *познавательную функции*: ознакомление с явлениями и процессами, которые не могут быть воспроизведены; с внешним видом предмета в его современном виде и в историческом развитии; наглядное представление о сравнении или изменении характеристик явления или

процесса; об устройстве предмета и принципе его действия, управлении им, технике безопасности и т.д. Группируясь вокруг речи преподавателя и взаимодействуя, наглядные средства призваны обеспечить формирование образного представления, полноценное раскрытие учебного материала, проиллюстрировать ту или иную зависимость.

К наглядным средствам, используемым в процессе обучения, предъявляются определенные требования[1]:

1) точное соответствие реальному объекту или явлению;

2) ясное осознание преподавателем цели, времени и места введения наглядности;

3) эстетическое оформление наглядного средства;

4) адекватность объекта или его изображения стоящей учебной задаче;

5) учет уровня развития и обученности студентов;

6) мера в использовании наглядного средства на одном занятии; при использовании нескольких наглядных средств на одном занятии они должны предъявляться по мере необходимости, будучи закрытыми для восприятия до момента использования;

7) наглядный объект не должен содержать ничего лишнего, чтобы не создавать побочных ассоциаций у студентов.

Вербальные средства обучения. Требования к речи преподавателя. Теоретическое мышление преподавателя выступает в обучении в качестве образца для обучающихся, которые воспроизводят его в своем внутреннем мире. Факт этого воспроизведения становится возможным благодаря коммуникативной взаимосвязи преподавания и учения, в ходе которой преподаватель вербализует свои знания. Коммуникация в обучении представляет собой обмен информацией между участниками учебного процесса, протекающий в виде общения, беседы, дискуссии, сообщения, доклада, лекции и т.п. В учебном процессе используется три вида средств коммуникации: *лингвистические* (устная и письменная речь), *семиотические* (абстрактно-символьные знаки, уравнения, графики и т.д.) и *паралингвистические* (жесты, мимика, тембр голоса и др.).

Речь как средство обучения многоаспектна: она отражает уровень умственного развития говорящего, опосредует процессы восприятия, воздействует и управляет, обеспечивает познание и общение, выражает отношение и позицию лич-

[1] См.: *Коджаспирова, Г. М.* Педагогика : учеб. — М., 2004. — С. 311.

ности к информации и слушателям. *Речь преподавателя* является определяющим фактором его *коммуникативного поведения*, под которым понимается не только процесс говорения, передачи информации, но и такая организация речи и соответствующего ей речевого поведения преподавателя, которые влияют на создание эмоционально-психологической атмосферы общения обучающего и обучающихся, характер отношений между ними, стиль их работы. *Основными функциями* речи преподавателя являются информационная, интерактивная, аффективная, самопрезентативная и социально-перцептивная.

Условиями эффективности речи преподавателя являются: соблюдение *закона риторики* (качество речи определяется качеством и количеством мыслей в ней в единицу занятого места и времени); осознание педагогической задачи и цели речевого общения; авторитетность преподавателя; характер его взаимоотношений с учащимися; эмоциональная окраска ситуации; убежденность и аргументированность; новизна идей и мыслей; выразительность (образность, яркость, эмоциональность); *общая речевая культура* (нормативное использование слов и речевых оборотов, нормативное построение речи и ее фонетическое воспроизведение); тон речи; характер мимики, жестов, сопутствующих речи.

Среди компонентов *речевых способностей* особенно выделяют хорошую вербальную память, богатство лексики, правильный отбор языковых средств, логическое построение и изложение высказывания, умение ориентировать речь на собеседника, высокий уровень антиципации (предвосхищения влияния речи на слушателей), умение слушать.

Управление вниманием слушателей достигается с помощью таких средств, как соответствие содержания речи интересам и установкам слушателей; хорошая организация речи; наличие конфликтной или проблемной ситуации в речи; интонационное подчеркивание отдельных моментов речи; повторение наиболее важных мыслей; динамичность речи; яркая аргументация; соответствие длительности речи особенностям аудитории (временна́я мера); умение поставить себя на место слушателей; наличие зрительного контакта; тщательная отработка текста в свободном речевом оформлении; речевое рефлексирование; использование приемов восстановления или усиления внимания (голосовые приемы, паузы, жесты, движения, вопросы, элементы

диалога и дискуссии, наглядные средства, юмор, неожиданные возвращения к ранее сказанному и др.).

В процессе обучения речь является и средством преподавания, и обучения. Для учащихся речь выступает и как средство усвоения новой информации, и как предмет освоения духовной культуры.

13.2. Основные виды технических средств обучения и их характеристика

Технические средства обучения (ТСО) — это совокупность технических устройств с дидактическим обеспечением, применяемых в учебном процессе с целью его оптимизации для предъявления и обработки информации. Технические средства обучения объединяют два понятия: *технические устройства* (аппаратура) и *дидактические средства обучения* (носители информации), которые с помощью этих устройств воспроизводятся. ТСО способствуют более эффективному восприятию обучаемыми программного материала, проверке степени его усвоения, выработке умений и практических навыков применения полученных знаний, а также механизируют трудоемкие процессы в ходе обучения. Возможности применения ТСО позволяют использовать большой объем информации и тем самым повысить производительность труда преподавателя; «переносить» аудиторию обучаемых к месту событий; показывать сложные процессы в их динамике; предъявлять изображение событий и их звуковое сопровождение обучаемым в нужный момент времени; «ускорить» или «замедлить» изучаемый процесс, чтобы восприятие его могло стать более доступным; обеспечить объективный и оперативный самоконтроль учащихся.

Классификация ТСО. Наиболее целесообразно систематизировать ТСО по таким основным критериям, как назначение, принцип устройства и работы, род обучения, логика работы, характер воздействия на органы чувств, характер предъявления информации[1].

1. *В зависимости от назначения* ТСО подразделяют на следующие классы: а) технические средства передачи учебной информации; б) технические средства контроля

[1] См.: *Коджаспирова, Г. М.* Технические средства обучения и методика их использования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. — М., 2008. — С. 58.

знаний; в) технические средства самообучения; г) тренажерные технические средства; д) вспомогательные технические средства. Каждый класс ТСО содержит несколько видов технических средств, различающихся по принципу действия и устройству.

▶ *Технические средства передачи учебной информации* (ТСИ) — это устройства, позволяющие раскрыть содержание материала учебных дисциплин. Они могут быть широкого или целевого назначения. К ТСИ *широкого назначения* относятся *экранная* (*проекционная*) аппаратура (диапроекторы, кинопроекторы, графопроекторы, видеопроекторы) и *звуковая* аппаратура (магнитофоны, музыкальные центры, проигрыватели и усилители речи). ТСИ широкого назначения могут быть представлены и аппаратурой *комбинированного типа*, передающей как визуальную, так и звуковую информацию (кинопроекторы, киноустановки, телевизоры, видеомагнитофоны, ПЭВМ и т.д.). К ТСИ *целевого назначения* относятся динамические электрические или электромеханические стенды, действующие макеты или модели механизмов, несущие информацию о принципах работы устройства или о взаимодействии его элементов. Такие устройства, как правило, однопрограммны.

▶ *Технические средства контроля знаний* (ТСК) — это устройства, при помощи которых можно быстро получить сведения об уровне усвоения учащимися переданной им информации. К ним относятся как простые карты, кассеты, билеты, так и различные специальные компьютерные программы, применяющиеся для проведения текущего контроля знаний учащихся, проверки в целях допуска к лабораторным занятиям, для контроля решения задач в отдельных случаях, например, при проведении зачетов или экзаменов. ТСК могут быть предназначены как для *индивидуального*, так и для *коллективного* пользования (для учебной группы или даже потока), но с индивидуальной оценкой знаний. ТСК используются и для самоконтроля знаний обучаемых в процессе их самостоятельной работы.

▶ *Технические средства обучения и самообучения* (ТСС) — это обучающие системы, которые обеспечивают, во-первых, предъявление учебной информации обучаемым по определенным программам, заложенным в технические устройства; во-вторых, самоконтроль усвоения знаний. Такие программы подают учебный материал в виде небольших доз, после каждой из которых следует контрольный

вопрос. Скорость усвоения материала устанавливается в зависимости от индивидуальных возможностей, потребностей и способностей обучаемого.

▶ *Тренажерные технические средства* (ТТС) предназначены для обеспечения выработки практических навыков выполнения логических задач или физических действий при работе с аппаратурой, включения сложных агрегатов, проведения измерений, настройки или управления сложными устройствами или процессами. ТТС создаются и используются в вузах и учебных центрах. Они могут быть как широкого, так и целевого назначения.

▶ *Вспомогательные технические средства* (ВТС) — это устройства механизации трудоемких процессов, экономящие учебное время: интерактивные доски; устройства дистанционного управления комплексами ТСО; устройства оргтехники; электронная почта, электронные конференции, информационные ресурсы Интернета, системы мультимедиа и др.

2. *По принципу устройства* ТСО подразделяются:

- на *механические* и *электромеханические* — макеты, электрифицированные стенды и некоторые типы лабораторных установок;
- *оптические* — различная проекционная аппаратура;
- *электронные* — электронные измерительные устройства (осциллографы, демонстрационные измерительные устройства и т.п.); различные компьютерные программы, которые применяются для моделирования физических процессов вместо проведения сложных натуральных экспериментов;
- *звукотехнические* — различная звукозаписывающая и звуковоспроизводящая аппаратура, музыкальные центры и т.п.;
- *комбинированные* — они строятся на базе свето- и звукотехнических устройств (звуковое кино, телевидение, видеомагнитофоны, компьютерная техника и т.д.).

3. *По роду обучения* ТСО подразделяются на устройства индивидуального, группового и поточного использования.

4. *По логике работы* ТСО классифицируются на средства с *линейной* программой работы, т.е. не зависящие от обратной связи, и средства с *разветвленной* программой, обеспечивающей различные режимы работы в зависимости от полноты поданной обратной связи; а также ТСО с *адаптивной* программой, обеспечивающие обучаемому посильную для него подпрограмму.

5. *По характеру воздействия на органы чувств* ТСО различаются способами воздействия на органы зрения, слуха или те и другие одновременно, т.е. экранные, звуковые и экранно-звуковые средства.

Отдельно следует выделить различного рода *информационно-предметные среды*: в прямом смысле средствами обучения они не являются, но создают своеобразную среду, в которой при использовании определенных педагогических технологий происходит процесс познания, интеллектуального развития обучающихся.

Требования, предъявляемые к ТСО. К техническим средствам, используемым в учебном процессе, предъявляются определенного рода требования:

- *функциональные* — способность аппаратуры обеспечивать необходимые режимы работы (громкость и качество звучания; вместимость кассет аудиовизуальных средств, достаточная для проведения занятия с минимумом перезарядок; универсальность прибора);
- *педагогические* — соответствие возможностей ТСО тем формам и методам учебно-воспитательного процесса, которые согласуются с современными требованиями;
- *эргономические* — удобство эксплуатации; минимальное количество операций при подготовке и работе с аппаратом; низкий уровень шума; удобство осмотра, ремонта, транспортирования;
- *эстетические* — гармония формы (наглядное выражение назначения, масштаб, соразмерность); целостность композиции, товарный вид;
- *экономические* — относительно невысокая стоимость при высоком качестве и долговечности технических средств.

Функции ТСО. В учебном процессе технические средства обучения выполняют следующие функции:

а) *коммуникативную*, т.е. функцию передачи информации;

б) *управленческую*, предполагающую подготовку студентов к выполнению заданий и организацию их выполнения (отбор, систематизация, упорядочивание информации), обеспечение обратной связи в процессе восприятия и усвоения информации и коррекцию этих процессов;

в) *кумулятивную*, предусматривающую хранение, документализацию и систематизацию учебной и учебно-методической информации. Эта функция реализуется через

комплектование и создание фоно- и видеотек, накопление, сохранение и передачу информации с помощью современных информационных технологий;

г) *научно-исследовательскую*, которая связана с преобразованием учащимися получаемой с помощью ТСО информации в исследовательских целях, с поиском вариантов использования технических средств обучения преподавателем, моделированием содержания и форм подачи информации.

Дидактические основы использования ТСО. Широкие возможности применения в процессе обучения разного рода технических средств обусловлены рядом их особенностей.

1. ТСО являются источником информации, рационализируют формы преподнесения учебной информации, повышают степень наглядности, конкретизируют понятия, явления, события.

2. ТСО организуют и направляют восприятие, обогащают круг представлений обучаемых, удовлетворяют их любознательность, наиболее полно отвечают их научным и культурным интересам и запросам, создают эмоциональное отношение к учебной информации.

3. ТСО усиливают интерес к учебе путем применения оригинальных, новых конструкций, технологий машин, приборов; активизируют познавательную деятельность, способствуют сознательному усвоению материала, развитию мышления, пространственного воображения, наблюдательности; являются средством повторения, обобщения, систематизации и контроля знаний.

4. ТСО иллюстрируют связь теории с практикой; создают условия для использования наиболее эффективных форм и методов обучения, реализации основных принципов целостного педагогического процесса и правил обучения (от простого к сложному, от близкого к далекому, от конкретного к абстрактному).

5. Наконец, ТСО экономят учебное время за счет уплотнения учебной информации и ускорения темпа передачи учебной информации.

ТСО обладают следующими особенностями:

- информационной насыщенностью;
- возможностью преодолевать существующие временные и пространственные границы; возможностью глубокого проникновения в сущность изучаемых явлений и процессов; показом изучаемых явлений в развитии, динамике;

- реальностью отображения действительности; выразительностью, богатством изобразительных приемов, эмоциональной насыщенностью.

Дидактические свойства компьютера как одного из видов ТСО. Из всех видов ТСО, применяемых в настоящее время, только *компьютер* в полной мере обеспечивает, во-первых, *адаптивность* учебного материала (в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся); во-вторых, *многотерминальность* (одновременная работа группы пользователей); в-третьих, *интерактивность* (взаимодействие ТСО и учащегося, имитирующее в известной степени естественное общение); в-четвертых, *подконтрольность* индивидуальной работы обучающегося во внеаудиторное время. Это обусловлено спецификой компьютера, которая состоит в следующем.

1. Значительный объем памяти современных компьютеров позволяет хранить и оперативно использовать большие массивы учебной информации (формулировки заданий, тексты, упражнения, примеры и образцы, справочную, корректирующую и консультирующую информацию, разнообразные ремарки — реакции на те или иные действия обучаемых).

2. Высокое быстродействие компьютера (сотни тысяч операций за секунды) позволяет значительно повысить реактивность данного вида ТСО. В среднем скорость реакции ЭВМ на запрос или ответ учащегося составляет 1-3 секунды.

3. Компьютер обладает способностью анализировать ответы и запросы студентов.

4. Диалоговый режим связи учебного материала (компьютерной программы) с обучаемым позволяет имитировать некоторые функции преподавателя. Только компьютер способен осуществить столь разнообразную по форме и содержанию связь с обучаемым (информативную, справочную, консультирующую, результативную, вербальную, невербальную — графика, цвет, звуковая сигнализация).

5. Существенным достоинством данного вида ТСО является наличие *обратной связи*, т.е. возможности осуществления коррекции самим обучаемым с опорой на консультирующую информацию, которая выбирается из памяти компьютера либо самим обучаемым, либо на основе автоматической диагностики ошибок, допускаемых им в ходе работы. Способ предъявления подобного рода информации зависит от типа учебной компьютерной программы.

6. К достоинствам компьютерных программ относится *адаптивность*: проработка (изучение, тренировка, повторение и контроль) одного и того же материала может осуществляться с различной степенью глубины и полноты, в индивидуальном темпе или в индивидуальной (часто выбираемой самим обучающимся) последовательности.

7. Наконец, компьютер обладает возможностью в автоматическом режиме проводить многофакторный сбор и анализ статистической информации о работе группы, получаемой в процессе компьютеризованного занятия, без нарушения естественности протекания занятия.

Однако как бы ни были многофункциональны новые информационные технологии, ведущей в учебном процессе по-прежнему остается роль преподавателя, а учащийся превращается в субъекта педагогического процесса.

Роль ТСО в различных моделях обучения. Ранее мы уже рассматривали различные модели обучения: объяснительно-иллюстративные, или информационно-рецептивные; репродуктивные; проблемного изложения; частично поисковые, или эвристические; исследовательские (см. гл. 10). Рассмотрим теперь, какую роль играют ТСО в тех или иных формах и методах учебно-воспитательного процесса.

▶ Как известно, основное назначение *объяснительно-иллюстративных методов* — передача и организация усвоения информации обучающимися. Готовая информация сообщается разными способами преподавателем, учащиеся воспринимают, осознают и фиксируют ее в памяти (первый уровень усвоения материала). ТСО в этом случае увеличивают количество источников информации. Выполняя информационную функцию при объяснительно-иллюстративном обучении, ТСО могут использоваться как наглядно-иллюстративный материал при другом основном источнике информации или как основной источник информации.

▶ *Репродуктивное обучение* используется для формирования навыков и умений пользоваться знаниями, т.е. для применения знаний о мире в знакомой ситуации и осуществления способов деятельности по образцу, когда учащиеся обучаются воспроизведению этих знаний и способов деятельности. Для того чтобы организовать репродуктивное обучение, используются различные задания, упражнения и т.п. В этом случае, помимо устных объяснений, непо-

средственного показа, широко применяют различные ТСО: это может быть и демонстрация кинофрагмента в качестве инструктажа, и использование тренажеров для отработки практических действий, и применение технических средств автоматизированного контроля в сочетании с программированными пособиями, позволяющими осуществлять контроль и самоконтроль (внешнюю и внутреннюю связь).

▶ *Проблемное изложение* позволяет не только передавать учебный материал, но и показывать возможный путь познания, ход мыслительного процесса при решении проблемы. В настоящее время появились экранные, звуковые и экранно-звуковые пособия, которые построены так, что их можно органично вводить в данную модель обучения.

▶ Переход к исследовательскому методу происходит постепенно, через *частично поисковый* (*эвристический*) *метод*, который приближает учащихся к самостоятельному решению проблемы путем обучения отдельным этапам исследовательской деятельности. Применяемые здесь ТСО должны помочь обучаемым увидеть проблему, сформулировать ее, найти доказательство, сделать выводы, произвести самоконтроль и т.д., т.е. выполнить те самостоятельные шаги, которые и определяют поисковый характер их деятельности. Эти этапы поиска должны быть запланированы, вариативно предусмотрены.

▶ *Исследовательский метод* обеспечивает усвоение знаний на самом высоком уровне (применение знаний в новой ситуации) и одновременно является опытом творческой деятельности. Основная его функция — учить самостоятельно выполнять познавательную деятельность. Данная модель обучения дает преподавателю широкие возможности для применения ТСО. Они помогают ему построить задания, выполняя которые учащиеся прилагают свои знания для решения новых проблем. ТСО позволяют организовать дифференцированный подход при решении этих проблем, контролировать и направлять ход работы, проверять итоги исследовательской деятельности. Обучаемые могут применять ТСО на таких этапах своей исследовательской деятельности, как наблюдение и изучение фактов и явлений; постановка проблемы, связанной с выявлением неизученных явлений; осуществление плана исследования; проверка найденного решения.

Ученые выделяют следующие тенденции развития современных средств обучения[1]:

1) сокращение номенклатуры пособий (принципы комплектности, необходимости и достаточности);

2) расширение их функциональных возможностей (принцип полифункциональности);

3) создание условий для комплектования средств обучения и разработки их систем (принцип комплексности);

4) разработка комплектов для самостоятельных занятий, в том числе исследовательских и практических работ для разных уровней обучения (принцип вариативной дифференциации);

5) создание модульных (в том числе компьютерных) комплектов специального назначения для специализированных и интегрированных практикумов, обеспечивающих внедрение новых технологий обучения (принцип модульности и интерактивности).

Таким образом, эффективность средств обучения определяется их соответствием конкретным учебно-воспитательным целям, задачам, специфике учебного материала, формам и методам организации деятельности преподавателя и учащихся, материально-техническим условиям и возможностям учебного заведения. Необходимость применения средств обучения, которые могут воздействовать на различные органы чувств, несомненна. Использование их для отбора, передачи, преобразования и отображения информации позволяет автоматизировать те интеллектуальные процессы, которые всегда были прерогативой человека, — управление, проектирование, прогнозирование и т.д.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. По каким основаниям классифицируются средства обучения?
2. Перечислите различные типы средств предъявления информации.
3. Приведите по одному примеру слуховых, зрительных и аудивизуальных средств предъявления информации и укажите их достоинства и недостатки.
4. Какие требования предъявляются к применению авторской видеосъемки на занятиях?

---

[1] См.: *Назарова, Т. С.* Средства обучения (перспективы развития) // Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / Т. С. Назарова, Е. С. Полат. — М., 1999. — С. 178—180.

5. Назовите и проиллюстрируйте дидактические возможности современных ТСО.

6. Назовите и объясните дидактические особенности ТСО.

7. Покажите на примере, как ТСО обеспечивают реализацию принципов организации педагогического процесса.

8. Назовите разницу между требованиями к ТСО и функциями ТСО.

9. Перечислите известные вам комбинированные ТСО.

10. Поясните назначение вспомогательных ТСО.

Литература

Основная

1. *Габай, Т. В.* Учебная деятельность и ее средства. — М., 1988.

2. *Коджаспирова, Г. М.* Технические средства обучения и методика их использования : учеб. пособие / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. — М., 2008.

3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат. — М., 2008.

4. *Талызина, Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний (Психологическая основа). — М., 1984.

Дополнительная

1. *Краевский, В. В.* Основы обучения: дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. — М., 2007.

2. Педагогические технологии дистанционного обучения : учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат. — М., 2006.

3. *Федоров, А. В.* Медиаобразование и медиаграмотность : учеб. пособие для вузов. — Таганрог, 2004.

Глава 14

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ[1]

Подходить ко всем обучающимся с одинаковой меркой, стричь всех под одну гребенку недопустимо.

В. А. Сухомлинский

14.1. Понятие качества образования

Одним из приоритетных понятий в общественных представлениях о том, каким должно быть современное российское образование, является понятие *качества* образования. В ряде государственных документов последних лет подчеркивается, что образование, которое не сказывается на успешности граждан, эффективности экономики, не приводит к усилению позиций государства на мировой арене и не может считаться качественным. *Требования* к качественному образованию определяются с учетом интересов *развития личности* человека, связанных со становлением и обогащением его творческого потенциала и духовного мира; интересов *развития общества* (подготовка квалифицированных работников, формирование сознательных и активных граждан, принимающих общественные ценности), с учетом необходимости *гармонизировать интересы личности, общества и государства*. Таким образом, под термином «качество образования» следует понимать:

[1] При написании данной главы использован материал учебного пособия «Педагогика» (1995 г., гл. 14, автор В. В. Воронов) и учебника «Педагогика» (5-е изд., 2008 г., гл. 12, автор В. М. Полонский). И учебное пособие, и учебник вышли под редакцией П. И. Пидкасистого.

а) *социальную категорию*, определяющую состояние и результативность процесса образования, его соответствие потребностям и ожиданиям отдельной личности, общества (различных социальных групп) в формировании и развитии гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности;

б) *определенный уровень знаний и умений*, умственного, нравственного и физического развития, профессиональной компетентности, которого достигают обучаемые на определенном этапе в соответствии с планируемыми целями.

К сожалению, в современной педагогической науке и практике отсутствует единство в трактовке данного понятия. Что касается практиков (учителя и профессорско-преподавательский состав высшей школы), то одни из них сводят качество образования к проценту учащихся, закончивших учебный год на «4» и «5». Другие понимают качество образования как качество обучения и воспитания, но содержательно его не конкретизируют. Третьи определяют качество образования как количество выпускников, поступивших в вузы; четвертые — как готовность выпускника к жизни по шести позициям: готовность к труду, защите Родины, семейной жизни, разумному проведению досуга, продолжению образования, заботе о своем здоровье.

Нет четкого определения указанного понятия и во мнениях ученых-педагогов. Так, по мнению И. М. Осмоловской, «качество образования понимается двояко: как совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих один объект от другого, придающих ему определенность; как соответствие результата образования поставленной цели»[1]. Академик РАО В. И. Андреев дает этому понятию следующее определение: «Качество образования — это интегративная характеристика показателей и признаков, отражающих высокий уровень процессов и результатов образования, которые соответствуют требованиям образовательных стандартов или превосходят их»[2].

В. А. Мижериков утверждает, что качество образования — это «социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (раз-

[1] *Осмоловская, И. М.* Дидактика. — М., 2006. — С. 147.

[2] *Андреев, В. И.* Педагогика : учеб. курс для творч. саморазвития. — 3-е изд. — Казань, 2006. — С. 461.

личных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности; определенный уровень знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития, которого достигают обучаемые на определенном этапе в соответствии с планируемыми целями; степень удовлетворения ожиданий различных участников образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг». По мнению автора, качество образования прежде всего измеряется его соответствием образовательному стандарту и зависит от уровня престижности образования в общественном сознании и системе государственных приоритетов, финансирования и материально-технической оснащенности образовательных учреждений, современной технологии управления ими[1].

Наиболее четкое, на наш взгляд, определение этому понятию дает А. М. Моисеев. Он считает, и мы разделяем эту позицию, что качество образования надо рассматривать как совокупность свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворить потребности самих обучающихся, общества, заказчиков образования[2]. Иными словами, необходимо точно (диагностично) определить цели образования и соотнести намеченные цели с полученными результатами. Мера их соответствия друг другу и может быть принята как мера качества образования.

Результаты образования. Современная педагогическая наука рассматривает следующие результаты образования, которые можно зафиксировать с большей или меньшей степенью точности[3]. Эти показатели в полной мере применимы и в практике вузовского образования.

▶ *Знания, умения, навыки* — пожалуй, главные, наиболее значимые результаты образовательного процесса, к которым, однако, недопустимо сводить всю оценку качества образования. К этой же группе результатов образования можно отнести и сформированность как общеучебных

[1] См.: Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков, под общ. ред. П. И. Пидкасистого. — С. 139—140.

[2] См.: Управление школой : словарь-справочник руководителя образовательного учреждения / под ред. А. М. Моисеева, А. А. Хлана. — М., 2005. — С. 101—102.

[3] См.: *Поташник, М. М.* Управлением качеством образования : практико-ориентированная моногр. и методич. пособие. — М., 2000. — С. 42—53.

(надпредметных), так и специальных профессиональных учебных умений, способов когнитивной и профессиональной деятельности.

▶ *Показатели личностного развития специалиста*: уровень развитости интеллектуальной, эмоциональной, волевой, мотивационной сторон личности; познавательных и других интересов и потребностей. Кроме того, к этой группе также относятся и сформированность устойчивой мотивации познания, и уровень креативности обучающегося, его умение самоопределяться во всем, быть субъектом собственного образования и развития, а также степень нравственной, эстетической, физической, экологической и других качеств развитости.

▶ *Отрицательные эффекты* (*последствия*) *образования*: перегрузка и переутомление, появление дефектов здоровья (стойкое падение или повышение артериального давления, появление дефектов зрения и т.д.), возникновение отвращения к учению, отрицательный жизненный опыт. Особенно важным представляется в данном случае необходимость проявить заботу о сохранении психики обучающегося, которая подвергается интенсивным воздействиям на всем протяжении учебы в школе и вузе. В настоящее время появились так называемые *психосберегающие технологии обучения*, в рамках которых выполняются как минимум четыре требования: 1) учет индивидуальных особенностей учащегося; 2) недопущение чрезмерной нагрузки; 3) поддержание только благоприятного морально-психологического климата в учебном коллективе; 4) стремление не только не приносить вреда субъекту учения, но и обучить его средствам психологической самозащиты.

▶ *Изменения профессиональной компетентности учителя, преподавателя и их отношения к работе*. Известно, что возможности учителя, преподавателя на первом, пятом, десятом, двадцатом и сороковом году работы сильно разнятся: они приобретают как положительный профессиональный опыт, так и негативный. У некоторых со временем возникает явление профессиональной амортизации, одни последовательно движутся к своему апогею, другие исчерпывают свои психические и физические возможности, становятся неспособными к восприятию инноваций и т.д.

▶ *Изменение престижа учебного заведения в социуме*, выражающееся либо в притоке, либо оттоке обучающих и обучающихся. Авторитет конкретной школы, вуза является

прямым следствием оценки результатов образовательного процесса непосредственными заказчиками качественного образования.

Очевидно, что перечень названных результатов образования можно было бы продолжить, однако и приведенный список позволяет сделать существенный вывод: необходимо определить все возможные результаты образования, установить соответствие между ними и предпринимать действия по ликвидации или, хотя бы, минимизации отрицательных результатов, всегда определяя, какой ценой достигнуты успехи, из-за каких недостатков возникли проблемы.

▶ Любые результаты образования можно различать не только по их сущностной принадлежности, но и под другими углами зрения, среди которых совершенно необходимым является различение *по способу* и *возможности определения*. Нам тут видятся три группы.

I группа: результаты образования, которые можно определить *количественно*, в абсолютных значениях — процентах или каких-то иных, но обязательно измеряемых параметрах.

II группа: результаты образования, которые можно определить только *квалиметрически* (от лат. qualis — какой по качеству и греч. metreo — измеряю), т.е. *качественно*, описательно, или в виде *балльной шкалы*, где любому баллу соответствует определенный уровень проявления качества, причем этот уровень должен быть настолько подробно описан, чтобы им можно было корректно пользоваться. Вместо баллов может быть использована *уровневая шкала* с самым разнообразным набором качественно описанных уровней (высокий, средний, низкий, достаточный, необходимый, оптимальный, допустимый, недопустимый и т.д.).

III группа: результаты образования, которые невозможно легко и явно обнаружить в силу того, что они относятся к внутренним переживаниям личности обучающегося (например, преодоления самого себя, чувство исполненного долга и др.). Оценка этих скрытых результатов может быть проведена *экспертным путем* — на основе интуиции, наблюдений за учащимися в специально созданных условиях, в которых они могут проявиться и быть зафиксированы внимательным педагогом.

В заключение отметим, что понятие «качество образования» в литературе и в жизни часто сопряжено с понятием *образованности*, которая также является и обобщенной

характеристикой выпускника, отражает степень развитости его личности в широком понимании этого слова. Термины «образованность» и «качество образования» нередко употребляют как синонимы, а потому способы определения и характеристики качества образования вполне могут рассматриваться и как способы определения и характеристики образованности выпускника школы и вуза. В этом смысле контроль хода учения является одним из наиболее сложных компонентов системы обучения в любом учебном заведении (тем более в системе высшего образования) и в то же время важнейшим показателем ее эффективности.

14.2. Способы оценки результатов качества образования

Как показывает практика изучения деятельности различных групп работников образовательной сферы, многие из них осознанно или неосознанно считают, что результаты образования в принципе определить невозможно, поскольку для абсолютного большинства современных образовательных учреждений характерно управление, ориентированное на процесс, а не на конкретный результат. Действительно, некоторые образовательные результаты находятся в прямой зависимости от большого количества как регулируемых (управляемых), так и нерегулируемых, случайных и даже не зависящих от школы и педагогов факторов, и потому их в самом деле невозможно учесть. Некоторые результаты образования (например, то, что относится к сфере духовной развитости личности) не могут быть выявлены даже у выпускников образовательного учреждения (например, уровень сформированности гражданственности, патриотизма, готовности к семейной жизни и др.). Однако из этого вовсе не следует, что никакие результаты образования вообще невозможно определить. Во-первых, всякой сознательной деятельности присущи целенаправленность, которая должна быть достигнута в ее итоге. Проверить степень достижения цели можно единственным способом: сопоставив цель и результат. Во-вторых, теория и практика управления неизбежно предполагают прогнозирование результатов управляемой образовательной деятельности и их четкое определение. В-третьих, рассуждая с точки зрения программно-целевого (проектного) подхода в управлении (который начинается с основополагающего ответа

на вопрос: какие результаты работы нас не устраивают и какие из них необходимо и можно изменить?), становится ясно, что отрицание возможности определения результатов управляемой образовательной деятельности неизбежно влечет за собой и отрицание возможности развития школьника, студента, образовательного учреждения. Наконец, те, кто считают невозможным определять результаты, качество образования, вольно или невольно, но неизбежно подталкивают школу, вуз к низкому качеству образовательного процесса; полной утрате ответственности за управленческую и педагогическую деятельность; возможности «свалить» все неудачи на общество, семью и неблагоприятные внешние факторы, которые всегда можно найти.

Следует отметить, что качество образования сильно зависит от уровня престижности образования в общественном сознании и системе государственных приоритетов, уровня финансирования и материально-технической оснащенности образовательных учреждений, уровня владения руководителем образовательного учреждения современными технологиями управления.

Трехуровневая система оценки качества образования. В современной образовательной практике качество образования может быть определено по крайней мере на трех разных уровнях в зависимости от того, кто выступает в качестве заказчика, а следовательно, и потребителя результатов образования.

▶ На *государственном уровне* качество образования определяется установленным в ходе различных оценочных процедур (например, единый государственный экзамен) соответствием результатов образования требованиям *государственных образовательных стандартов*. Данный уровень является *минимально возможным*, обязательным на всей территории Российской Федерации, но предполагается, что каждый обучающийся может в индивидуальном плане поднимать этот уровень, насколько это соответствует его потребностям и возможностям.

▶ На *уровне образовательного учреждения* качество образования определяется соответствием его результатов *образовательному стандарту*, действующему в пределах данного учреждения и зафиксированного в соответствующих *образовательных программах*, которые, как правило, превышают требования государственных образовательных стандартов. И здесь этот уровень также является минимально возмож-

ным, обязательным для всех обучающихся данного образовательного учреждения. Предполагается, что каждый индивид может в порядке личной инициативы, следуя индивидуальной образовательной траектории, поднимать этот уровень, насколько это соответствует его потребностям и возможностям. Качество образования выпускника образовательного учреждения (образованность) измеряется (оценивается) в процессе его итоговой аттестации (экзаменов).

▶ На *уровне родителей* текущая оценка качества образования находит свое выражение в *отметках*, выставляемых учителями в журнале, тетрадях и дневнике; *результатах выпускных экзаменов*, которые многими воспринимаются как промежуточные, внутренние, не имеющие большого значения для выпускника школы. Но наступает пора *вступительных экзаменов*, и вот здесь-то и обнаруживается зазор между результатами школьного образования и требованиями независимых экспертов — экзаменаторов учреждений профессионального образования, у которых свои требования к качеству образования (вернее, к качеству знаний) абитуриентов. Когда этот зазор минимален и преодолим, говорят о хорошем качестве школьного образования. В противном случае в дело вступают репетиторы, или изыскиваются другие способы, снимающие указанные проблемы. На преодоление этого зазора и направлен, в определенной мере, *единый государственный экзамен* (ЕГЭ), по итогам которого две процедуры оценивания качества образования могут быть заменены одной, и успешно сдавший ЕГЭ выпускник общеобразовательной школы может быть зачислен в вуз по выбору.

В высшей школе текущая оценка качества образования находит свое выражение в *сессионных отметках*, зафиксированных преподавателем-экзаменатором и выставляемых в зачетно-экзаменационных книжках. Итоговую оценку качества образования, образованности выпускника вуза, уровня его компетенции как специалиста определяет комиссия государственного экзамена в ходе защиты выпускных работ (дипломных работ и дипломных проектов) и сдачи *государственных экзаменов*, определяющих качество, готовность выпускаемого вузом специалиста к выполнению своих функциональных обязанностей.

Сложности в определении результатов оценивания качества образования. Внешние методы оценки. Работа по выявлению и оценке результатов образования достаточно сложна по ряду причин. Прежде всего, многие результаты

образования трудноопределяемы, для их фиксации, как правило, нужны специальные измерения, описания, характеристики, параметры и т.д. Кроме того, некоторые результаты образовательной деятельности в полной мере проявляются только после окончания школы, вуза, спустя годы, и нередко вообще вне сферы образования, и потому непосредственно в ходе образовательного процесса не могут быть точно зафиксированы. Далее, оценить образовательную деятельность однозначно как только положительную или только отрицательную нередко невозможно, поскольку сами результаты могут быть оценены, с одной стороны, как положительные, а с другой — как отрицательные (или же, например, положительный эффект образовательного процесса в одном обязательно производит отрицательный эффект в другом и т.д.). Результаты образования очень трудно интегрируются, а иногда даже не суммируются, что приводит к большим трудностям в оценке образовательного процесса и его управлении. Наконец, некоторые результаты образования зависят от огромного числа не только управляемых, но и случайных, неуправляемых факторов, вследствие чего очень трудно установить точно, в итоге каких именно педагогических и управленческих действий, каких причин, какого компонента школьного или внешкольного образовательного процесса возник тот или иной положительный или отрицательный результат образования. Отсюда огромные трудности в установлении механизмов управляемости результирующих параметров[1].

Тем не менее для оценки качества образования как качества образовательных результатов предлагаются следующие *внешние методы оценки*, ориентированные:

1) на *индивидуальное развитие учащихся*, определяемые их успехами в изучении учебных предметов и традиционными показателями (сюда не входят отметки, выставляемые самим учителем, вузовским преподавателем);

2) *ключевые компетенции* (информационная, вычислительная, коммуникативная; самостоятельное решение проблем; групповая работа). Для измерения указанных параметров предлагается использовать такие инструменты, как тестирование по завершению изучения того или иного учебного предмета, цикла предметов и промежуточное тестирование после окончания семестра, курса; ЕГЭ; индиви-

[1] См.: *Поташник, М. М.* Указ. соч. — С. 41—42.

дуальный портфолио; показатели динамики здоровья обучающихся и др.

Количественные и качественные методы оценивания. В современной педагогической практике применяются количественные и качественные методы оценивания. *Количественные* методы однозначно предполагают наличие точки отсчета, единицы измерения. К такого рода методам можно отнести, например, определение темпа чтения по числу слов в минуту, темпа письма, выставление балльной оценки за диктант (качество обучения языку) в зависимости от количества допущенных орфографических или синтаксических ошибок (по имеющимся количественным нормативам). В большинстве случаев оценивание результатов образования, например уровня личностного развития, различных сторон воспитанности, готовности поступать тем или иным образом в обычной или экстремальной ситуации, степени креативности и т.д., осуществляется *качественным* (квалиметрическим) путем.

Несмотря на наличие трудностей в точном определении результатов образования, их преимущественно качественный характер, следует признать необходимость и возможность их прогнозирования, проектирования и оценки. Нужно помнить, что даже в такой деликатной сфере, какой является воспитание, может быть принят во внимание критерий *факта*, который хотя и является весьма общим, но очень часто и вполне диагностичным, например, в логике «да — нет». Любая ситуация из жизни школы всегда подвергается той или иной оценке обучающимися, педагогом, руководителем (поступок, характеризующий человека, — честный или бесчестный; тот или иной факт имел место или нет и т.п.).

▶ В настоящее время школа имеет в своем распоряжении хорошо известные и широко применяемые *квалиметрические* (*описательные*) *методики определения результатов и качества образования*, в частности:

1) достижение прогноза, сделанного педагогом (как одним из экспертов) в зоне ближайшего развития обучающегося;

2) оценка поведения учащегося в различных (в том числе экстремальных) естественно возникших ситуациях;

3) оценка поведения обучающихся в специально сконструированных педагогами диагностических ситуациях;

4) достижение высшей качественной оценки по шкале критериев, разработанных самой школой;

5) использование совокупности так называемых *сквозных* (т.е. годных для оценки любых действий, поступков и т.п.) психологических показателей, например:

а) знает, как надо (интеллектуальный показатель);

б) способен реализовать (волевой показатель);

в) хочет реализовать (эмоциональный показатель).

▶ *Уровневый способ* квалиметрической (качественной) оценки результатов образовательного процесса применяется в отечественной педагогике в течение нескольких десятилетий (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин). Данный способ включает следующие уровни:

1-й уровень — *знание* (запоминание и воспроизведение);

2-й уровень — *понимание* (объяснение, изложение, интерпретация);

3-й уровень — *применение* (по образцу, в сходной, измененной ситуации);

4-й уровень — *обобщение и систематизация* (выделение части из целого и комбинации элементов для получения целого, обладающего новизной); это уровень *творчества*;

5-й уровень — *эмоционально-ценностное отношение*.

Следует помнить, что каждый более высокий уровень включает в себя требования предыдущего.

▶ Еще один известный метод квалиметрической оценки любого результата образования, который нельзя измерить, — *педагогический консилиум*, являющийся разновидностью метода экспертной оценки любого параметра, характеризующего качество образования.

Таким образом, можно прогнозировать цели образования по каждому обучающемуся, оценивать промежуточные, конечные и отдаленные показатели качества образования.

Уровни оценки показателей обученности. Как известно, под качеством образования дидактика понимает процесс сравнения достигнутого обучающимися уровня владения знаниями, умениями и навыками с эталонными представлениями, описанными в учебной программе и квалификационных характеристиках выпускников-специалистов. Как процесс оценка знаний, навыков и умений реализуется в ходе контроля (проверки) последних. Условным отражением оценки является отметка, обычно выражаемая в баллах. В отечественной дидактике принята 4-хбалльная система отметок:

«5» — владеет в полной мере (отлично);

«4» — владеет достаточно (хорошо);

«3» — владеет недостаточно (удовлетворительно);
«2» — не владеет (неудовлетворительно).

Приведенная шкала, однако, не может дать объективных результатов оценки практической педагогической деятельности без достаточно четкого представления преподавателя об оцениваемых показателях владения знаниями, навыками и умениями, способами учебной и профессиональной деятельности. В современной дидактике существуют различные подходы к конструированию таких показателей, ориентированных на цели обучения различным учебным предметам в той или иной области профессиональной деятельности. Это естественным образом приводит к значительным сложностям в их осмыслении как обучающим, так и обучающимся и, как следствие, к формальному использованию оценки в ущерб ее объективности. Преодоление этого недостатка является уже предметом частных методик.

Общедидактический уровень оценки показателей обученности. В последние десятилетия в дидактике формируется надпредметный, общедидактический уровень осмысления показателей обученности, сформированности профессионального опыта специалиста. Причем показатели знаний описываются через владение их элементами, выражающимися в выполнении обучающимися интеллектуальных операций, поддающихся объективному измерению. В дидактическом плане обобщенная система надпредметных показателей обученности может быть представлена следующим образом[1].

▶ *Показатели сформированности знаний.*

1. *Владение понятиями*:

- узнавание и определение понятий (сопоставление терминов и определений, конструирование определений, понятий);
- раскрытие объема понятий (характеристика номенклатуры объектов и явлений, обобщенных понятием и их классификация);
- раскрытие содержания понятия (характеристика существенных признаков объектов или явлений, отраженных данным понятием);

[1] Для описания надпредметных показателей обученности частично использован материал учебного пособия «Педагогика» (под ред. П. И. Пидкасистого (2-е изд. — М., 1996), автор А. А. Елизаров).

• установление логики взаимосвязей между понятиями в понятийной системе (выделение иерархических и ассоциативных связей между понятиями, построение логически упорядоченных терминологических схем);

• характеристика действий, вытекающих из содержания понятия (описание возможных практических и интеллектуальных решений, выполняемых на основе содержания понятия).

2. *Владение фактами*:

• знание фактов (описание фактов, отнесение их к контексту изучаемого материала, времени и др.);

• установление логики взаимосвязи между фактами (выделение иерархических и ассоциативных отношений между ними).

3. *Владение научной проблематикой*:

• узнавание научных проблем в контексте обучения;

• формулирование проблем, исходя из представлений о той или иной проблемной ситуации;

• наличие представлений о возможных путях решения данной проблемы.

4. *Владение теориями*:

• узнавание теории (соотнесение теории с контекстом изученного материала);

• раскрытие содержания (характеристика основных положений, доказательств, выводов);

• характеристика действий, осуществляемых на основе теории (представления о ее практических приложениях, прогностических возможностях и др.).

5. *Владение закономерностями и правилами*:

• узнавание правила, закономерности (соответствие с контекстом изученного материала);

• формулирование закономерности, правила;

• раскрытие содержания правила, закономерности (характеристика сущности, условий и границ проявления, применения);

• характеристика действий, связанных с применением правила, закономерности.

6. *Владение методами и процедурами*:

• узнавание метода, процедуры в контексте изученного материала;

• раскрытие содержания метода, процедуры (характеристика действий и операций, составляющих сущность ме-

тода, процедуры и логической последовательности их применения);

- характеристика условий применения метода, процедуры.

▶ *Показатели сформированности умений.*

Диагностическими показателями владения умениями обычно являются конкретные действия и их комплексы, выполняемые относительно конкретно поставленных задач в контексте обучения. Вместе с тем в структуре любого действия можно выделить *общие элементы*, реализация которых необходима при воспроизведении каждого конкретного умения:

- построение алгоритма (последовательности) операций выполнения конкретных действий в структуре умения;
- моделирование (планирование) практического выполнения действий, составляющих данное умение;
- выполнение комплекса действий, составляющих данное умение;
- самоанализ результатов выполнения действий, составляющих умение в сопоставлении с целью деятельности.

Владение этими элементами может служить объективными показателями сформированности умения.

▶ *Показатели сформированности навыков.*

Обобщенные показатели сформированности навыков совпадают с показателями сформированности умений. Однако, поскольку навык предполагает автоматизацию действий, оцениваются обычно еще и время его выполнения, например, изменение скорости чтения при изучении иностранного языка; чтения технических чертежей при изучении специальных инженерных дисциплин и т.п.

Приведенная система показателей обученности может быть использована в работе преподавателя любой учебной дисциплины. Необходимо только иметь в виду, что оценка и отметка — понятия не тождественные. *Оценка* составляет, по существу, процесс измерения уровня освоения изученного и является одной из фундаментальных и труднорешаемых проблем дидактики — проблемой педагогических измерений. В результате наблюдается большой разброс оценок, поставленных разными преподавателями за один и тот же ответ. Таким образом, оценка является неточной, грубой, да и сама шкала измерений — условно-числовой балл — тоже дает очень общее представление об уровне знаний, теорети-

ческой и практической подготовке обучающихся. Балльная *отметка* несет в себе очень мало сведений о качестве учебного процесса и не дает информации для его совершенствования, тем не менее в силу удобства пользования, дешевизны имеет повсеместное распространение.

Итак, оценка знаний, умений и навыков, подготовленности обучающегося в той или иной форме является необходимой частью учебного процесса. Однако формы и методы ее могут меняться, не ограничиваясь давно известными. Существующая система оценки знаний, умений и навыков имеет много резервов и может использоваться более эффективно. Об этом свидетельствуют многочисленные изыскания прогрессивных преподавателей, педагогов-теоретиков, которые в неуклонных своих поисках доказали, что методы и формы оценки должны определяться преподавателем в зависимости от целей обучения, темы, учебного предмета и индивидуальных особенностей обучающихся. При этом необходим дифференцированный подход, учет многообразия дидактических и воспитательных функций оценки в учебном процессе.

Так, известный отечественный дидактик В. П. Беспалько предлагает в рамках педагогической технологии свою систему объективного контроля и оценки знаний учащихся, основанную на разработке диагностических целей обучения, описания уровней усвоения знаний и включающую инструментарий подсчета по 12-балльной шкале. В частности, если преподаватель ставит перед собой задачу оценить уровень знаний обучающегося, сравнить этот уровень с заданным эталоном, то на первый план выступает объективность оценки. Наиболее удобно и просто выразить это отношение в виде балла. Другая задача: найти пробел в знаниях обучающегося, недостатки в освоении изученного материала. Главное в этом случае — выявить вопросы, которые плохо усвоены обучающимся, и наметить систему мер по ликвидации отмеченных недостатков. Здесь важно достаточно качественно охарактеризовать ответ обучающегося, указать его положительные и отрицательные стороны, а оценка ответа в баллах совсем не обязательна. Во всех случаях педагог должен быть хорошим психологом, способным предвидеть все положительные и отрицательные последствия оценки, ее воспитательный эффект. Оценка, которая не стимулирует дальнейшую работу обучающегося, лишается своей ценности и превращается в бессмысленное мерило.

Итак, педагогическая наука делает активные попытки решить проблему объективного контроля и оценки знаний, повышения качества образования, но при этом сталкивается с рядом сложностей, в том числе организационных и психологических. Дело в том, что учителями школ и вузовскими преподавателями неохотно принимаются нововведения по контролю результатов обучения, так как от них требуются усилия понять новые системы и потратить время на их освоение и применение.

14.3. Содержание, формы, методы и виды контроля качества образования

Учебный процесс в школе или вузе, осуществляемый разными методами обучения, не будет управляемым, целенаправленным, если не налажены система контроля за его ходом, своевременная проверка и оценка знаний, навыков и умений обучаемых, ход и степень сформированности профессионального мастерства, степень овладения опытом самообразовательной профессиональной деятельности. Контроль и оценка результатов образования должны быть постоянными, целенаправленными и объективными.

Виды контроля. В теории и практике обучения выделяют следующие виды контроля:

а) *предварительный* — его суть заключается в выявлении степени готовности обучающихся к изучению учебной дисциплины и разделу, которые будут изучаться в определенный период времени;

б) *текущий*, т.е. повседневный, на каждом учебном занятии. Цель такого рода контроля — проверка усвоения предыдущего материала и выявление пробелов в знаниях;

в) *периодический*, или, как его еще называют, *рубежный*, тематический; он проводится в форме зачетов после изучения темы, раздела программы, а также по отдельным учебным предметам пропедевтического характера. Цель контроля — систематизация знаний, навыков и умений, способов их применения в дальнейшей познавательно-практической учебной деятельности;

г) *итоговый* — он проводится в форме экзаменов по всей учебной дисциплине; государственные экзамены — *заключительная форма* контроля. Естественно, все эти виды контроля органично между собой связаны и дополняют друг друга.

Формы и методы контроля. Каждый из перечисленных выше видов контроля осуществляется в различных *формах*: индивидуальной, групповой, фронтальной. Например, в вузовском учебном процессе наиболее теоретически обоснованы и практически осуществимы индивидуальные беседы, проверка конспектов, контроль в процессе семинарских, лабораторно-практических занятий, коллоквиумов (контрольные собеседования), зачеты по важнейшим разделам курса, отдельные занятия методологического характера, письменные работы, деловые игры и др. Разновидностью фронтального контроля является *комплексная проверка*. Она основана на оценке результатов различных видов работы студента на учебных занятиях: ответов на вопросы преподавателя, дополнений к ответам других студентов, выполнении письменных, графических и практических заданий, в том числе творческих (исследовательских, конструкторских) и др. В результате комплексной проверки могут выставляться текущие оценочные баллы, которые затем учитываются при зачете-автомате.

К *методам* контроля относятся: устный опрос, письменный контроль, практический контроль, машинный контроль, комбинированный, или уплотненный, контроль. *Устная проверка* — наиболее гибкий метод контроля, применяется на всех этапах обучения и помогает легко поддерживать контакт с обучающимися, следить за их мыслями и действиями, корректировать ответы. *Письменный контроль* позволяет экономить время на занятии, давая возможность сразу выявить и подготовленность всей учебной группы, и каждого учащегося в отдельности, однако такой вид контроля требует больших затрат времени на проверку выполненных работ.

В процессе обучения учащиеся обладают различными знаниями, навыками и умениями, опытом познавательно-практической профессиональной деятельности. На основе одних знаний можно решать частные вопросы, на основе других — более широкие, общие проблемы. Аналогичная картина наблюдается и при контроле системы знаний: проверка одних вопросов позволяет судить об усвоении частных понятий, умений и навыков, проверка других указывает на знание обобщенных понятий, владение широким кругом умений, навыков и способов учебной и профессиональной деятельности.

Синтезированный метод проверки результатов обучения. Наиболее обобщенные знания, умения, навыки мы назвали *синтезированными*. Они включают в себя частные, их составляющие. Графически такие знания можно представить в виде графа-дерева, вершинами которого являются исходные понятия, а корнем — образующиеся синтезированные. Выполнение синтезированной учебной деятельности означает одновременно и овладение частными действиями и операциями, которые являются ее составляющими. Таким образом, контроль усвоения всей системы знаний и умений предполагает подбор таких заданий или вопросов, ответы на которые требуют усвоения максимального числа исходных понятий и действий. Если учащийся выполняет эти задания, отвечает на поставленные вопросы, то он усвоил данную систему знаний, умений, навыков.

В основе метода лежит подбор наиболее обобщенных понятий и деятельности, отражающих усвоение этих понятий. Для контроля системы знаний с помощью синтезированного метода необходимо:

1) определить цель контроля, т.е. знания, умения, навыки и другие результаты обучения, которых планировалось достигнуть при изучении темы, раздела, курса;

2) выписать все понятия в данной системе знаний, усвоение которых характеризует тему;

3) определить учебную деятельность (вопросы задания, ответы на которые отражают усвоение отдельных понятий в данной теме);

4) проанализировать отдельные виды учебной деятельности и найти общую, синтезированную деятельность, которая объединяет все частные исходные виды деятельности;

5) составить задания на проверку данной синтезированной деятельности.

Вероятностный метод проверки результатов обучения. Для разных учебных предметов и составляющих их тем взаимосвязь между знаниями неодинакова: она может быть более ясно обусловленной или весьма опосредованной. В одном случае, чтобы усвоить определенную тему, надо обязательно знать предыдущую. В другом случае эта зависимость проявляется не так жестко: учащийся может выучить одну тему, один вопрос, совершенно не зная другие темы, другие вопросы. В таких случаях можно говорить только о *вероятности* усвоения. Для контроля системы таких знаний и предлагается применять *вероятностный ме-*

тод. С этой целью вводится понятие *диагностического веса опроса*, определяемое как вероятность ответа на все вопросы при условии ответа на данный вопрос или их группу. Для того чтобы проверить всю систему знаний, нужно задавать вопросы, ответы на которые с наибольшей вероятностью показывают усвоение всей системы знаний, т.е. вопросы с наибольшим диагностическим весом.

Для реализации вероятностного метода контроля необходимо:

1) определить цель контроля;

2) составить список заданий, вопросов, ответы на которые свидетельствуют об усвоении всех формируемых знаний, умений, навыков;

3) определить эмпирическим путем частоту правильных ответов на каждый вопрос или группу вопросов;

4) вычислить диагностический вес вопроса или группу вопросов;

5) вести контроль системы знаний по вопросам с наибольшим диагностическим весом.

Для того чтобы вычислить диагностический вес вопроса, надо знать число учащихся, которые правильно ответили на все вопросы по данной теме, и число учащихся, которые правильно ответили на данный вопрос или данную группу вопросов. Разделив первое число на второе, мы получим диагностический вес вопроса.

С помощью вероятностного и синтезированного методов контроля системы знаний можно сравнивать вопросы по их диагностической ценности, отбирать минимум вопросов для проверки усвоения всего или части курса, выставлять отметки на основе диагностического веса вопросов.

Определение последовательности вопросов при контроле знаний. Обычно последовательность вопросов выбирается преподавателем интуитивно. Между тем порядок вопросов должен определяться, прежде всего, задачей контроля. Если задача заключается в отборе лиц, которые усвоили весь курс или его основную часть, то контроль системы знаний наиболее рационально проводить, начиная с самых трудных вопросов и затем переходя к менее трудным (от вопросов с наибольшим диагностическим весом к вопросам с меньшим весом). Если задача контроля заключается в том, чтобы отобрать учащихся, которые не усвоили определенный минимум знаний, то последовательность вопросов должна быть обратной: от вопросов с наименьшим

диагностическим весом к вопросам с большим весом. Это понятно: если ученик ответил на самый трудный вопрос, то вполне вероятно, что он ответит и на более легкий, и наоборот, если ученик не отвечает на легкие вопросы, то, скорее всего, он не ответит и на более трудные.

Модульно-рейтинговые технологии контроля знаний. Компьютеризация обучения открывает большие возможности для индивидуальной и коллективной проверки и оценки результатов обучения, преодоления неуспеваемости. С помощью компьютера можно легко подсчитать все ответы учащихся на вопросы, определить диагностический вес вопросов, выбрать рациональную последовательность контрольных заданий, соотнести ответ обучающегося на вопрос с определенной отметкой. В этой связи наряду с традиционными методами проверки и оценки знаний в высшей школе все большее распространение получают *модульно-рейтинговые технологии контроля знаний*. Учебный курс разбивается на темы, подтемы (модули). К каждому модулю разрабатывается соответствующая система исходных, текущих и итоговых заданий, отражающих его усвоение. Знания студентов оцениваются с помощью стандартизованных тестовых заданий и многобалльных шкал. Модульно-рейтинговые технологии дают возможность более наглядно увидеть, как усваивается та или другая тема (модуль) курса, какое место (рейтинг) занимает учащийся среди других, определять эффективность обучения в разных учебных заведениях по единым критериям.

Педагогическое тестирование. Дидактические тесты являются сравнительно новым методом (средством) проверки результатов обучения. В дидактике известны два типа тестов, различающихся в зависимости от объекта измерения: *тесты достижений*, измеряющие уровень знаний, и *личностные тесты*, которые обнаруживают социально-психологические качества личности, — по существу, это психологические тесты, адаптированные к нуждам дидактики.

Дидактический тест (тест достижений) — это набор стандартизированных заданий по определенному материалу, устанавливающий степень усвоения его обучающимися. Тесты достижений имеют преимущество перед экспертной оценкой: считается, что они более объективны. Однако точность и объективность оценки зависит от качества теста, в частности, от того, какие критерии положены в его

основание, какие выделены показатели для обнаружения и оценки знаний и какова система оценок. Например, в тестах по биологии проверяются умения называть (описывать) биологические объекты, явления, процессы, законы, теории, приводить примеры биологических объектов, процессов и явлений, происходящих в природе; распознавать и объяснять особенности строения, процессов жизнедеятельности, индивидуального и исторического развития организмов, основные систематические категории, теории, законы, понятия; определять и классифицировать биологические объекты и явления; устанавливать причинно-следственные связи между строением и функциями органоидов клетки, органов, систем органов и организмов в экосистемах, средой обитания и приспособленностью организмов к ней, между движущими силами и результатами эволюции; сравнивать биологические объекты, процессы, явления, происходящие на всех уровнях организации живого, пути и направления эволюционного процесса; применять биологические знания в практических ситуациях; решать биологические задачи; обосновывать значение знаний биологических объектов, процессов, явлений, достижений биологической науки в жизни и хозяйственной деятельности человека, роль многообразия видов, популяций, круговорота веществ в сохранении равновесия в биосфере; уметь анализировать тесты, рисунки, таблицы, схемы для выполнения заданий и решения биологических задач, оценивать и прогнозировать состояние окружающей среды, последствия деятельности человека в биосфере, их влияние на здоровье человека.

Широкое распространение дидактические тесты получили в англоязычных странах с 1920-х гг. Ученые-педагоги и педагоги-практики видели преимущества такого рода тестов прежде всего в их *объективности*, подразумевающей независимость проверки и оценки знаний, навыков и умений обучающегося от проверяющего и оценивающего учителя, преподавателя. Естественно, что сегодня педагогическая наука, рассматривая его как измерительный инструмент, прибор, предъявляет более высокие требования к тесту: кроме объективности он должен обладать надежностью и валидностью. *Надежность* теста означает, что он показывает те же результаты неоднократно, в сходных условиях; *валидность* — что тест обнаруживает и измеряет уровень освоения именно тех знаний, навыков, умений и опыта при-

менения их в стандартных условиях учебной деятельности, которые хочет измерить разработчик теста.

Разумеется, создание теста требует от разработчика специальных знаний и достаточно много времени, поэтому учителя и преподаватели должны получить готовые тесты. В педагогической практике (школе, вузе) чаще всего используют тесты, в которых задания требуют ответа на вопрос, при этом учащемуся либо необходимо заполнить промежуток в тексте, либо выбрать один из предложенных ответов (обычно из 3—5). Тесты подобного рода преобладают в практике обучения.

Тесты различаются по видам целей обучения. Имеется четыре таксономические категории целей образования и соответствующие им виды тестов:

1) тест на проверку знания фактов, понятий, законов, теорий, т.е. всех сведений, которые требуются запомнить и воспроизвести. Такого рода тесты предусматривают репродуктивные ответы;

2) тест на проверку умения выполнять мыслительные операции на основе приобретенных знаний; в основном это решение типовых задач;

3) тест на проверку умения давать самостоятельную критическую оценку изученного;

4) тест на проверку умения решать новые конкретные задачи в измененной ситуации на основе полученных сведений.

Имеются различные методики обработки результатов тестовых исследований. Наиболее распространенная состоит в том, что ученый — разработчик тестов присваивает каждому ответу определенный *вес*, выраженный баллом, процентом. В теории и практике обучения наметилось два подхода к анализу результатов тестов. В одном случае результаты тестов сравнивают со средним результатом по какой-либо группе, который принимается за норму: это так называемые *тесты, ориентированные на норму.* Второй подход дает *тесты, ориентированные на критерий.* Он имеет большое распространение сегодня и состоит в том, что индивидуальные результаты тестирования сопоставляются с заранее определенными критериями. Большое значение в этом случае имеет разработка *критериев*, основанная на анализе учебного материала и определяющая, что собственно должны знать и уметь обучающиеся по определенной учебной дисциплине, курсу.

В отечественной дидактике тестирование до недавнего времени считалось вредным, так как на его основе, полагали ученые, происходит селекция обучающихся и ограничение возможностей их развития. Это отчасти верно по отношению к тесту интеллекта (IQ). Тесты же достижений, или тесты школьной, вузовской успеваемости, проверяют исключительно знания, навыки, умения и поэтому наряду с другими методами являются эффективным средством контроля.

Метод портфолио. Как альтернативная форма тестовым заданиям все большее применение находит форма проверки достижений обучающихся с помощью *портфолио* (итал. portfolio — папка с документами). Данный метод позволяет отбирать, фиксировать и оценивать материализованные продукты учебно-познавательной, творческой, коммуникативной и других видов деятельности учащихся в период обучения, включает не только оценку, но и самооценку, а также всесторонне характеризует личность обучающегося, его интересы, склонности, прогресс и достижения в различных областях.

Существует множество форм реализации данного метода: портфолио документов; портфолио достижений; портфолио отзывов; шотландский дневник; европейское языковое портфолио, включающее набор языковых умений, позволяющих учащемуся самому оценить свои знания, умения в этой области, определить ступень, на которой он находится, и наметить стратегию дальнейшего самообучения. Спектр собранных документов зависит от конкретных целей обучения, датирования документов и материалов, свидетельствующих о достижениях в соответствующей области. Учитываются проектные и исследовательские работы, которые выполнил школьник или студент, участие в олимпиадах, конкурсах; результаты технического творчества (изготовленные модели, макеты, приборы); работы по искусству; участие в художественной самодеятельности, театре, хоре; занятия в учреждениях дополнительного образования на различных факультативных и учебных курсах; языковая, социальная, трудовая, профессиональная практика; спортивные достижения. Результатом собранных данных становится некоторый *паспорт* ученика или студента, который показывает академические или профессиональные знания, приобретенные ими в процессе обучения, трудовой практики и внепрофессиональной подготовки. Особое внимание уделяется оценке общих для всех профессий трудовых и социально-психологических умений и навыков — так

называемых *навыков подготовки к занятости* (*Employability skills*), характеризующих конкурентоспособность выпускников на рынке труда. Полученные таким образом материалы помогают выпускникам более осознанно совершить переход от учебного процесса к трудовой деятельности, выбрать профиль дальнейшего обучения.

Внедрение портфолио весьма трудоемко. Эта деятельность требует от педагога специальной подготовки и больших затрат времени для реализации, чем традиционная система оценки. Вместе с тем такой подход показывает направление дальнейшего развития традиционной системы проверки и оценки знаний, новой организации учебно-воспитательного процесса.

Сегодня качество образования нуждается в дальнейшей конкретизации, уточнении его содержания, определении параметров и путей совершенствования методов, форм педагогического контроля и оценки результатов обучения.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте понятие «качество образования» и охарактеризуйте, как проблема оценки качества образования решается в психологии и педагогике.
2. Определите, каковы назначение и функции педагогического контроля в системе образования.
3. Каково психологическое отличие учебной оценки и отметки в определении качества образования?
4. Какие методы и формы педагогического контроля вам известны? Дайте их характеристику.
5. Определите диагностический вес вопросов по какой-либо избранной вами теме.
6. Составьте схему синтезированного контроля знаний по какой-либо теме учебного курса.
7. Предложите разные варианты заданий для проверки одного и того же учебного материала.
8. Учащийся ответил на вопрос преподавателя. Назовите возможные варианты оценки его ответа, кроме отметок.
9. Каковы, на ваш взгляд, преимущества и недостатки тестового контроля знаний?

Литература

Основная

1. *Андреев, В. И.* Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс : учеб. пособие. — Казань, 2005.

2. *Анищенков, В. Г.* Пути совершенствования оценивания учебной деятельности студентов высшей школы / В. Г. Анищенков, О. Г. Лейкина, Ю. Г. Фокин. — М., 1994.

3. *Лернер, И. Я.* Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? — М., 1978.

4. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. — Ростов н/Д, 2002.

Дополнительная

1. *Амонашвили, Ш. А.* Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников. — М., 1984.

2. *Амонашвили, Ш. А.* Обучение. Оценка. Отметка. — М., 1980.

3. *Анисимов, В. В.* Тесты по педагогике / В. В. Анисимов, О. Г. Грахольская. — М., 1999.

4. *Беспалько, В. П.* Слагаемые педагогической технологии. — М., 1989.

5. *Загвяздинский, В. И.* Теория обучения. Современная интерпретация. — М., 2004.

6. *Ингенкамп, К.* Педагогическая диагностика : пер. с нем. — М., 1991.

7. *Полонский, В. М.* Оценка знаний школьников. — М., 1981.

Глава 15

ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ НРАВСТВЕННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ

> Человек должен быть умен, прост, справедлив, смел и добр. Только тогда он может носить это высокое звание — Человек.
>
> *К. Г. Паустовский*

15.1. Индивид, личность, индивидуальность

В различных областях наук и обыденной практике широко используется триада понятий «индивид — личность — индивидуальность». Каждое из этих понятий имеет свои внешние и внутренние специфические характеристики, несовпадающие проявления, и в силу этого они не могут рассматриваться как тождественные, равнозначные понятия. Исходя из этого, в отечественной психологии активно разрабатывается сложная теоретическая проблема соотношения указанных категорий.

Индивид и индивидные свойства. В различных сферах человекознания человек анализируется как *индивид* (от лат. individuum — неделимый, т.е. не разложимая на составляющие частица какого-либо целого), представитель вида Homo sapiens. Как индивиды люди отличаются друг от друга не только внешними морфологическими особенностями (такими как рост, телесная конституция, цвет глаз), но и внутренними, скрытыми от наблюдения (биохимическими, половозрастными особенностями, темпераментом, эмоциональностью). Индивид — это биологический организм, носитель общих наследственных свойств биологического вида (индивидом рождается каждый че-

ловек), поэтому в понятии «индивид» фиксируется факт принадлежности к человеческому роду. Индивидом мы можем назвать и взрослого, нормального человека, и новорожденного, и идиота, неспособного усвоить язык и простейшие навыки. Человек рождается индивидом: он имеет обусловленные природой особенности — генотип. Индивид — это врожденное и прижизненно складывающееся в человеке, но чем выше мы поднимаемся по лестнице биологической эволюции, чем сложнее становятся жизненные проявления индивидов и их организация, тем более выраженными становятся различия в их прирожденных и прижизненно приобретаемых особенностях: индивиды индивидуализируются.

Понятие индивида охватывает как момент единичности, отдельности, так и характеристику биологическую, которая определяет диапазон формирования психических свойств в условиях взаимодействия с окружающим миром. Индивид включается в деятельность опосредствованно через социальные условия, и те индивидные свойства, которые вовлечены в социальные контакты, облегчают или затрудняют их, оцениваются другими людьми. В таком виде индивидные предпосылки влияют на развитие личности. Таким образом, врожденное свойство способно влиять на развитие личности, когда оно отклоняет его от «нормального», эталонного. Пока человек ничем не отличается от других по индивидным свойствам, он вместе с другими включается в социальные контакты, но когда человек демонстрирует необычные индивидные характеристики, он становится предметом социальных реакций.

Структура индивидных свойств. Различают два широких класса индивидных свойств: класс *возрастно-половых свойств*, выраженных в связи с индивидуальными свойствами, и класс *индивидуально-типических свойств*. В свою очередь, индивидуально-типические свойства расчленяются на три группы: 1) конституциональные особенности (телосложение и биохимические свойства индивида); 2) нейродинамические свойства; 3) особенности индивида, связанные с функциональной асимметрией больших полушарий (Б. Г. Ананьев).

▶ *Конституциональные особенности* как индивидуально-типические свойства включают особенности телосложения и биохимические свойства индивида. Такие свойства

рассматривал Э. Кречмер, выделяя три типа морфологической конституции:

- *астенический*, характеризующийся малым количеством жира в подкожной клетчатке, тонкими длинными частями тела, общим слабым (астеник) типом сложения;
- *атлетический*, характеризующийся сильным, мощным телосложением, широким торсом, узкими бедрами, развитой мускулатурой, крепкими конечностями;
- *пикнический*, характеризующийся большим количеством жира в подкожной клетчатке, округлыми формами.

Эти конституциональные свойства связывают с психическими свойствами личности.

▶ *Нейродинамические свойства* как индивидуально-типические выражены в особенностях нейродинамических процессов, состояний. Нейродинамические свойства, или свойства нервной системы (сила, подвижность, уравновешенность нервных процессов), выступают основой формирования типов высшей нервной деятельности и темперамента.

▶ *Особенности индивида, связанные с функциональной асимметрией*, выражены в специфике психических и психофизиологических характеристик у людей с разными особенностями функциональной асимметрии. Так, у людей с доминированием правого полушария (левши) выражены эмоциональность, образность, интуиция, беспорядочность. У людей с доминированием левого полушария (правши) выражены склонность к четкому анализу, последовательности в поведении, волевой упорядоченности действий.

Роль индивидных свойств в регуляции поведения личности. В психологии личности могут быть выделены следующие общие особенности, характеризующие роль индивидных свойств человека в регуляции поведения личности (А. Г. Асмолов).

1. Индивидные свойства характеризуют преимущественно формально-динамические особенности поведения личности, энергетический аспект протекания психических процессов. Так, например, темперамент не определяет содержание отношения личности к действительности, а оказывает влияние лишь на форму выражения этого отношения в поведении человека. То же касается и других индивидных свойств, поскольку между ними и особенностями личности не существует простого параллелизма.

2. Индивидные свойства (тип нервной системы, конституция, задатки, экстраверсия или интроверсия и т.п.) опре-

деляют диапазон возможностей выбора той или иной деятельности в границах, не имеющих социально существенного приспособительного значения. Например, речевые или соматические дефекты могут уменьшить вероятность выбора социальной роли и профессии.

3. Превращение индивидных свойств в знаки или средства корректировки их функции в регуляции динамики поведения и развития личности. В реальных жизненных ситуациях многие индивидные свойства человека выступают как автономно регулирующиеся подсистемы индивида, подчиненные децентрализованному управлению. Например, вес или показатели сердечно-сосудистой системы (частота пульса, артериальное давление), другие показатели в случае систематического контроля при смене экологической ситуации могут смениться режимом централизованного управления (занятия йогой, аутотренинг, соблюдение диеты).

Управление индивидными особенностями и их коррекция лежат в основе формирования индивидуально-стилевых особенностей поведения личности. *Индивидуальный стиль* включает наиболее развитые индивидные свойства и создает условия для компенсации, коррекции природных способов реагирования.

Понятие личности. Это одна из базовых категорий не только психологии, педагогической науки и практики, но и медицины, экономики, юриспруденции и др. Понятие личности широко используется не только в учебной или профессиональной деятельности, но и в повседневном общении. Недаром, когда хотят охарактеризовать какого-то человека, говорят «сильная личность», «настоящая личность», или: «Нет, это не личность. Так, ни то ни сё». Вследствие такой широты употребления указанной категории ее изучение характеризуется многогранностью феноменологии личности и междисциплинарным статусом данной проблемы. Видимо, такое положение в определенной мере затрудняет выработку общепринятой дефиниции и выражается в том, что ни одно из имеющихся (а их около 50!) определений личности не является всеобъемлющим и общепризнанным.

В своем становлении понятие «личность» претерпело удивительные метаморфозы, которые, кажется, еще продолжаются. Первоначально латинское слово *persona* (персона) означало маску, личину. В античном театре актер надевал ту маску, которая характеризовала основное содержание изображаемого им персонажа. Потом маска как бы «приросла» и стала

обозначать внутреннюю суть самого действующего лица. «Персона» сошла с театральных подмостков и шагнула в жизнь. В Древнем Риме «персона» уже обозначала «лицо перед законом», поэтому выражение «потерять лицо», которое есть во многих языках, означает утрату своего места и статуса в определенной иерархии. При этом раб, тело и труд которого принадлежали господину, персоны иметь не мог, т.е. личностью не признавался.

В русском языке слово «личность» долго имело оскорбительный оттенок. В академическом словаре 1847 г. говорилось, что личность, во-первых, «отношение одного лица к другому. Никакая личность не должна быть терпима в службе»; и во-вторых, «колкий отзыв на чей-либо счет, оскорбление. Не должно употреблять личности». Удивительно, что параллельно развивалось и совсем другое значение этого слова: «Ведаешь ли, от чего зависит твоя особенность, твоя личность, что ты есть ты?» — вопрошал А. Н. Радищев. Такая неуспокоенность находит продолжение и в наше время, выражаясь в поиске ответов на вопросы: «Любой ли человек представляет собой личность? Можно ли назвать личностью появившегося на свет ребенка? В любую ли историческую эпоху существовала личность? Исчезает ли личность со смертью человека? С чего начинается личность?»

В психологии понятие «личность» используется в двух основных значениях. С одной стороны, личность — это *любой человек, обладающий сознанием*. По словам К. К. Платонова[1], «это конкретный человек как субъект преобразования мира на основе его познания, переживания и отношения к нему». Другие отечественные психологи подчеркивают, что личностью следует называть человека, достигшего *определенного уровня психического развития*. Этот уровень, как указывает Л. И. Божович, характеризуется тем, что в процессе самопознания человек начинает воспринимать и переживать самого себя как единое целое, отличное от других людей и выражающееся в понятии «Я». По словам автора, основанием личности является ее способность управлять своим поведением, своей деятельностью, а в известной мере и своим психическим развитием.

По мнению А. Н. Леонтьева, личность рождается дважды. В первый раз, наверное, это происходит в период «возрастной революции», когда трехлетний «демонстрант» выдвигает знаменитый лозунг «Я сам!». Во второй раз — когда возникает его сознательная личность, а возникает она у всех людей с нормальной психикой. Таким образом, во-первых, личностью можно назвать любого человека с нормальной психикой (сознанием), достигшего трехлетнего возраста; во-вторых, человек рождается индивидом и «кандидатом» в личность. Отсутствие социальных условий (изоляция от человеческого окружения, включающее полноту общения, обучение и воспитание, деятельностную включенность и др.) и повреждение психики (физические травмы мозга, хронический алкоголизм, наркотизм и т.п.) в любом возрасте служит проявлением индивидности, а не личности. В этом контексте новорожденный, как и ребенок до трех лет, является индивидом. К индивидам можно отнести и хронических алкоголиков, наркоманов, больных с поражением мозга, преступников, имеющих отклонения в психике, сознании. Рассматривая вопрос о смертности или бессмертности

[1] Платонов Константин Константинович (1906—1984) — российский психолог, один из основоположников отечественной авиационной психологии. Проводил новаторские исследования в области психологии труда.

личности, следует отметить наличие определенной ориентации на ту или иную интенцию ее бессмертия. Так, Муса Джалиль, находясь в фашистских застенках, писал жене и дочери: «Я не боюсь смерти... Цель-то жизни в этом и заключается: жить так, чтобы и после смерти не умирать».

Говоря о многообразии подходов к определению личности, важно помнить, что оно всегда зависит от теоретической позиции автора и понимания общих требований к ее определению. В отечественной психологии традиционным является системно-деятельностный подход, когда личность рассматривается как *устойчивая совокупность психических свойств*, которые появляются при усвоении исторического и социального опыта. Человек испытывает социально обусловленную потребность быть личностью и способность ею стать. Это возможно, если он входит в новую социальную среду при активности и избирательности тех ее элементов, которые наиболее значимы. Следовательно, личность — существо сознательное, так как она осуществляет тот или иной образ жизни, выбирая те ее свойства, которые для нее являются более значимыми. Для конкретной личности важна не вообще социальная среда, а микросреда, с которой человек выстраивает микроотношения, что формирует социальное, общественное положение личности. Согласно А. В. Петровскому, личность — социальное существо, включенное в общественные отношения, являющееся деятелем общественного развития и выполняющее определенную общественную роль. В данной социально-психологической формулировке особо акцентируется тот факт, что личностью человек может стать лишь в социальной среде. Если же рассматривать личность как результат развития, то следует подчеркнуть, что только на определенном уровне психического развития человек становится личностью.

Таким образом, *личность* — это иерархическая структура собственных взглядов и отношений к внешнему миру, а также собственных требований к самому себе, оценок и самооценок в их стабильных свойствах и динамических взаимоотношениях, делающих ее относительно устойчивой и независимой от воздействий среды, чуждых собственным моральным нормам и убеждениям. *Социальная функция личности* проявляется в ее роли: роль матери, роль отца, роль директора школы, школьника, студента и т.д. Тем самым, *социальная роль* — это нормативно одобренный образец поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данное положение. Эти ожидания не зависят от сознания

и поведения конкретного индивида, их субъектом является не индивид, а общество.

Личность характеризуется системой параметров, среди которых наиболее важна ее *позиция*, т.е. система отношений. Наиболее существенными являются отношения личности к обществу и людям, материальным условиям жизни, к себе, собственным обязанностям: общественным, трудовым и т.д. Эти и некоторые другие отношения прежде всего и характеризуют нравственный облик личности, ее социальные установки.

В представлении Е. А. Климова, личность — это целостная организация психических свойств, относительно устойчиво присущая данному человеку, сложившаяся у него в ходе усвоения им общественного опыта и имеющая следующие признаки:

- активная включенность в определенное сообщество и способность руководствоваться целями и интересами широкой общности людей (такой как народ, политическая партия, молодежная организация большого масштаба) и вносить преобразования в окружающую обстановку, а не только сообразовывать с ней свое поведение, т.е. быть субъектом;
- подверженность определенной моральной оценке в зависимости от социальной значимости и направленности своей группы;
- проявление себя в индивидуально-своеобразной форме поведения, поступков, деятельности, включая ее процессы и результаты.

Указанные признаки — общие проявления того, что мы называем личностью.

Структура личности. В большинстве самых разнообразных психологических определений личность предстает как «совокупность», «сумма», «система», «организация» и т.п., т.е. как некое единство определенных элементов, определенная *структура*. И в зарубежной психологии самых разных направлений, и в психологии отечественной мы можем встретить множество конкретных разработок структур личности (З. Фрейд, К. Г. Юнг, Г. У. Олпорт, К. К. Платонов, В. С. Мерлин и др.). Вместе с тем осмысление проблемы структуры личности с общетеоретических позиций и последующий учет важнейших моментов при построении собственной концепции встречается не так уж часто. Примерами таких разработок могут служить структуры личности, созданные К. К. Платоновым и Г. Айзенком.

Согласно динамической функциональной структуре личности К. К. Платонова, личность состоит из четырех *иерархических подструктур*: 1) подструктура направленности и отношений личности; 2) знания, навыки, умения, привычки, т.е. опыт; 3) индивидуальные особенности отдельных психических процессов; 4) типологические, возрастные, половые свойства личности, т.е. биопсихические. Платонов выделяет также подструктуры характера и способностей, как наложенные на четыре основные подструктуры.

Некоторые авторы помимо подструктур выделяют в структуре личности и *уровни личности*. Высший уровень включает *ядерную подструктуру* личности, или *основу*, на которую налагаются остальные черты и особенности. На этом уровне актуализируются самоопределение, варианты выбора, ответственность, смысл жизни, возможности понимания, индивидуальности и неповторимости. Согласного Д. А. Леонтьеву, второй уровень в структуре личности выражает внутренний мир человека, его *содержательные характеристики в связях с другими*. Третий уровень личности называется *внешней оболочкой личности*. Данный уровень включает характер, способности и роли: это те средства, которые не определяют содержание действий, но выступают вспомогательными в ходе выбора человеком вариантов поступков. Личность способна иметь ту или другую оболочку, но сама этими особенностями не исчерпывается и даже способна их оценивать и корректировать.

Большая группа зарубежных исследователей в качестве структурных единиц личности рассматривает *черты*. Одним из первых в этом направлении работал Г. У. Олпорт[1]. Его теория личности так и называется — «теория черт». Олпорт выделяет *черты личности* (или общие черты) и *личные диспозиции* (индивидуальные черты). Но наибольшей известностью из работ в этом направлении пользуется 16-факторная структура личности Р. Б. Кеттела[2], включающая такие факторы, как отзывчивость — отчужденность, интеллект, эмоциональная устойчивость — неустойчивость, доминантность — подчиненность, рассудительность — беспечность и др. В теории

[1] Олпорт Гордон Уиллард (1897—1967) — американский психолог, инициатор системного подхода к изучению личности, развил концепцию личности как динамической организации мотивационных систем, привычек, установок и т.д., определяемой перспективой реализации будущих возможностей личности.

[2] Рэймонд Бернард Кеттел (1905—1998) — американский психолог, автор факторной модели личности.

Г. Айзенка[1] личность также представлена в виде иерархически организованной структуры черт. На самом общем уровне Айзенк выделяет три типа черт, или *суперчерты*: экстраверсию — интроверсию, нейротизм — стабильность, психотизм — сила Супер-Эго. На следующем уровне черты носят характер поверхностных отражений черт основополагающего типа; например, в основе экстраверсии лежат такие черты, как общительность, живость, настойчивость, активность, стремление к успеху. Ниже располагаются привычные реакции; внизу иерархии — специфические реакции, или реально наблюдаемое поведение. Для каждой из суперчерт Айзенк устанавливает нейрофизиологическую основу.

Индивидуальность. Наряду с понятием «личность» нередко говорят об индивидуальности человека. Подобно тому, как понятия «индивид» и «личность» не тождественны, личность и индивидуальность, в свою очередь, образуют единство, но не тождество. Под индивидуальностью подразумевает некую особенность человека, его отличие от других людей. Общеизвестно, что личность каждого человека наделена только ей присущим сочетанием черт и особенностей, образующих ее индивидуальность. Иными словами, *индивидуальность* — это сочетание психологических особенностей человека, составляющих его уникальность, своеобразие, его отличие от других людей. Индивидуальность проявляется в разных чертах характера, темперамента, привычках, преобладающих интересах, в качествах познавательных процессов, в способностях, индивидуальном стиле деятельности. Нет двух людей с одинаковым сочетанием указанных психологических особенностей: личность человека неповторима в своей индивидуальности. Индивидуальность — это мера усвоения мировой культуры; особенная и не похожая на других личность в полноте ее духовных и физических свойств. Индивидуальные особенности человека до известного времени остаются «немыми», пока они не станут необходимыми в системе межличностных отношений, субъектом которых выступит данный человек как личность, т.е. индивидуальность — это только одна из сторон личности человека. Обычно словом «индивидуальность» определяют какую-

[1] Айзенк Ганс Юрген (1916—1997) — английский психолог немецкого происхождения, один из ведущих современных исследователей интеллекта, придерживающийся идеи его генетической предопределенности. Пользуясь факторным анализом, создал четырехуровневую иерархическую модель личности.

либо главенствующую особенность личности, делающую ее непохожей на окружающих. Индивидуален каждый человек, но индивидуальность одних проявляется очень ярко, выпукло, других — малозаметно. Индивидуальность может проявляться в интеллектуальной, эмоциональной или волевой сфере или сразу во всех сферах психической деятельности.

Учитывая тот факт, что индивидуальность — лишь одна из сторон личности человека, ее описание или оценка затруднены из-за отсутствия универсальных критериев, так как в каждой культуре или научной системе существуют разные способы оценки поступков, действий человека. Критерии оценки различно присущи и отдельным личностям. Так, один человек назовет поступок выражением упрямства, другой сочтет его принципиальностью.

Основой оценки индивидуальности являются два подхода — *обыденный* и *типологический*. В первом случае индивидуальностью считаются наиболее устойчивые черты, которые заметно выделяют человека в разных ситуациях. Иначе рассматривается индивидуальность в типологическом подходе: здесь под индивидуальностью понимают *устойчивый склад личностных характеристик*. Типологический подход дает быструю ориентировку в психологических особенностях другого человека: при выделении индивидуальных особенностей проявляется дифференциация людей по типу темперамента, локусу контроля[1], акцентуациям (т.е. чрезмерной выраженности отдельных черт) и т.д.

У каждого человека существует своя классификация личности. В обыденном взаимодействии человек для ориентировки оценивает других, подводя их под определенный тип. Так, в романе В. Пьецуха герой разделяет людей на «нации»: «крохоборы», «бессребреники», «простофили», «бандиты», «работники», «святые», «мыслители», «идиоты». Такой упрощенный подход выражается в приклеивании «ярлыков» к человеку, которые стремятся объяснить его поведение. Вместе с тем данный подход характеризуется универсальностью из-за наличия возможности подвести

[1] Понятие *локуса контроля* отражает внутреннее устойчивое убеждение человека в том, кто является причиной происходящих с ним событий. Одни люди воспринимают себя как творца собственного счастья (*внутренний локус контроля*), другие — как жертву обстоятельств (*внешний локус контроля*). Люди с внутренним локусом контроля более социально успешны, однако они чаще страдают психосоматическими заболеваниями (инфаркт миокарда, язва желудка, гипертония).

человека под тот или иной тип, и тем самым представляет ориентировку и прогноз поведения других людей.

Понятие личности и индивидуальности не совпадают, но имеют общую область — индивидуальность личности. Индивидуальность выражает неповторимое своеобразие психики и личности, характеризует человека в его социально значимых отличиях от других людей, т.е. индивидуальность характеризует и индивида, и личность. На уровне индивида индивидуальность выражает биологические отличия человека от других людей. Эти отличия могут как облегчать, так и затруднять социальные компоненты и процесс деятельности, особенно когда люди имеют отклонения от «нормального» развития и демонстрируют необычные индивидные характеристики.

Личность включает как индивидуальность, так и *социально типичное*, обусловленное сходством личности с другими людьми. Человек сходен со всеми живущими людьми данного уровня цивилизации, культуры, в которой он живет, людьми, входящими в малые группы, в которых он интегрирован, и т.д. Социально типичное позволяет найти сходство, идентифицироваться человеку; индивидуальность отделяет человека от других. Социум ценит индивидуальность, но иногда воспринимает ее негативно. Индивидуальность противоречива: она способствует гармонии отношений с другими и препятствует ей; она дает импульс развитию других и тормозит их самостоятельную активность.

Таким образом, личность, индивид и индивидуальность не тождественны по содержанию: каждое из этих понятий раскрывает специфический аспект индивидуального бытия человека. Личность может быть понятна только в системе устойчивых межличностных связей, опосредованных содержанием, ценностями, смыслом совместной деятельности каждого из участников. Индивидуальность, напомним, — лишь одна из сторон личности человека.

15.2. Индивидуально-психологические особенности личности и свойства психики

Психология индивидуальности, включающая изучение *темперамента*, *характера* и *способностей*, является не только одной из интересных областей психологической науки, но и весьма значимой в практическом отношении. Не случайно в контексте психологии индивидуальности

бытуют такие ассоциации, как, например, «паспорт темперамента», а раскрытие способностей увязывается со смыслом жизни и самореализацией личности.

Темперамент. Индивидуальные особенности человека, определяющие динамику его психической деятельности и поведения, называются *темпераментом* (от лат. temperamentum — надлежащее соотношение частей, соразмерность). Отличительными признаками темперамента служат:

1) его *динамические особенности*, определяющие интенсивность, скорость, темп, ритм психических процессов и состояний;

2) *наследственная обусловленность* или *прижизненная неизменность*. Темперамент относительно устойчив и мало подвержен изменениям под влиянием среды и воспитания. Онтогенетические изменения темперамента возможны в случаях продолжительной болезни, воздействия экстремальных ситуаций и хронических дистрессоров (патологических раздражителей);

3) *безотносительность к содержательным личностным особенностям* — мотивационной сфере, ценностным ориентациям, мировоззрению. Темперамент не только не определяет убеждений, взглядов, интересов личности, но и не является показателем большей или меньшей общественной ценности личности, ее возможностей. Иначе говоря, нет «плохих» или «хороших» темпераментов, люди самого различного темперамента могут добиться очень высоких достижений в одном и том же виде деятельности;

4) *незамаскированность*, или *открытость внешних проявлений* (мимика, пантомимика, речь и др.).

К числу базовых особенностей темперамента относят: 1) *общую активность*; 2) *свойства эмоциональности*; 3) *особенности моторной сферы*. Активность поведения характеризует степень энергичности, стремительности, быстроты или, наоборот, медлительности, инертности. Эмоциональность определяет особенности протекания эмоций, чувств, настроений и их качество:

- *знак* (положительный, отрицательный);
- *модальность* (радость, горе, страх, печаль, гнев);
- *свойства* (впечатлительность, чувствительность, импульсивность и т.п.).

Проявления темперамента в моторной сфере — темп, быстрота, ритм и общее количество движений — можно рассматривать как частные выражения общей активности.

Физиологические основы темперамента. Наиболее полно физиологические основы темперамента отражены в трех следующих теориях.

1. *Гуморальная теория* (от лат. humor — жидкость) связывала состояния организма с соотношением различных соков (жидкостей, например по Гиппократу — крови, слизи, черной и желтой желчи). В русле данной теории выделялись четыре типа темперамента: сангвинический, холерический, меланхолический и флегматический (Гиппократ, Гален и др.); эта терминология стала широкоупотребительной.

2. *Конституциональная теория* исходит из различий в конституции организма — его физического строения и соотношения отдельных частей, различных тканей (Э. Кречмер, В. Шелдон и др.).

3. *Психофизиологическая теория* связывает типы темперамента с деятельностью *центральной нервной системы* (ЦНС). В соответствии с учением И. П. Павлова о влиянии ЦНС на динамические особенности поведения выделяют три основных *свойства нервной системы* — силу, уравновешенность, подвижность возбудительного и тормозного процессов — и четыре основных типичных их сочетания в виде четырех *типов высшей нервной деятельности*: 1) сильный, уравновешенный, подвижный; 2) сильный, уравновешенный, подвижный (или инертный); 3) сильный, неуравновешенный; 4) слабый. Первому типу соответствует темперамент сангвиника, второму — флегматика, третьему — холерика, четвертому — меланхолика. Исследования Б. М. Теплова и В. Д. Небылицына показали, что структура основных свойств нервной системы много сложнее, а число комбинаций гораздо больше, чем это ранее представлялось. Тем не менее указанные четыре типа темперамента как наиболее обобщенные могут быть использованы для изучения индивидуальности.

Психические свойства и типы темперамента. В обыденной практике типы темперамента или их отдельные проявления характеризуются не только довольно широким, но и не всегда адекватным и точным перечнем свойств, отражающих истинную природу того или иного типа темперамента. Преодоление суррогатных представлений о психологической структуре темперамента и научное обоснование его свойств осуществил уральский психолог В. С. Мерлин (1973). В связи с этим в современной психологии в большей степени принято говорить не столько о типах темпера-

мента, сколько о *свойствах нервной системы* и *психических свойствах темперамента*, таких как:

- *сенситивность* — наименьшая сила внешнего воздействия, необходимая для возникновения психической реакции человека, и скорость развития этой реакции;
- *реактивность* — степень непроизвольности реакций человека на внешние или внутренние воздействия одинаковой силы (критическое замечание, обидное слово, угроза, неожиданный резкий звук);
- *активность* — степень энергичности, с которой человек воздействует на внешний мир и преодолевает препятствия на пути к цели. Активность определяет такие психические проявления, как целенаправленность и настойчивость в достижении цели, сосредоточенность внимания в длительной работе и т.д.;
- *темп реакций* — скорость протекания различных психических реакций и процессов (скорость движения, темп речи, скорость запоминания, быстрота ума и т.д.);
- *пластичность* — легкость, гибкость и быстрота приспособления человека к меняющимся внешним условиям (новая компания, другая школа и т.п.);
- *ригидность* — качество, противоположное пластичности. Выражается в инертности, косности поведения, привычек, суждений;
- *экстраверсия* — поведение и реакции человека, преимущественно определяемые внешними впечатлениями, возникающими в данный момент. Экстравертированный человек направлен вовне;
- *интроверсия* — преимущественная обусловленность поведения и реакций человека образами и представлениями, связанными с прошлым и будущим. Интровертированный человек обращен внутрь себя;
- *эмоциональная возбудимость* — уровень воздействия, необходимого для возникновения эмоциональной реакции, и скорость возникновения этой реакции.

В результате сочетания указанных свойств гипотетически можно было бы описать 24 типа темперамента, однако в реальности четко различаются четыре основных типа.

Холерический темперамент. Чувства у холерика ярко выражены в мимике, пантомимике. Люди этого типа отличаются быстрыми, энергичными движениями, общей подвижностью, общительностью, стремлением постоянно действовать. Лица с таким темпераментом очень активны,

страстны в преодолении трудностей и достижении целей. Для них характерна цикличность в работе. Они любят общество сверстников, массовые игры. Им свойственны импульсивность, обидчивость и гнев, причем состояние обиды и гнева может быть устойчивым и продолжительным.

Психические свойства: пониженная сенситивность, высокие реактивность и активность, ригидность, экстравертированность, повышенная эмоциональная возбудимость, ускоренный темп реакций.

Сангвинический темперамент. Сангвиники очень продуктивны, но только тогда, когда дело им интересно. Если дело перестает интересовать, если оно требует кропотливости и терпения, носит будничный характер, то сангвиники быстро к нему охладевают, становятся скучными, вялыми. Эмоции у сангвиников легко возникают и легко сменяются. Они склонны к остроумию, быстро схватывают новое, легко и быстро переключают внимание, приспосабливаются к изменяющимся условиям жизни. Представители сангвинического темперамента склонны к разнообразию и в силу этого за многое берутся, но часто не доводят начатое до конца. Для них ничего не стоит попросить прощения и тут же нарушить обещание. Они могут легко обидеться, но быстро забывают обиды; часто плачут, но слезы легко сменяются улыбкой.

Психические свойства: пониженная сенситивность, высокие реактивность и активность, уравновешенность, пластичность, экстравертированность, повышенная эмоциональная возбудимость, ускоренный темп реакций.

Флегматический темперамент. Чувства флегматиков внешне выражены слабо. Психические процессы протекают у них довольно медленно, темп речи невысокий. Они спокойны, уравновешенны, медлительны, неторопливы, настойчивы и терпеливы. Увлекаются надолго; однолюбы. Представители флегматического темперамента малообщительны, толерантны к критике и конфликтным ситуациям.

Психические свойства: пониженная сенситивность, низкая реактивность, очень высокая активность, ригидность, интровертированность, пониженная эмоциональная возбудимость, замедленный темп реакций.

Меланхолический темперамент. Меланхолики склонны к устойчивым, длительным настроениям, слабо проявляют свои чувства (хотя бывают и «взрывы»). Они склонны к преувеличениям, видят мир в серых тонах, депрессивны,

медлительны, быстро устают. Лица с меланхолическим темпераментом ведут себя тихо, стеснительны, избегают общения. Они обидчивы и долго таят обиды; легкоранимы, склонны к сильным переживаниям даже при незначительных внешних воздействиях.

Психические свойства: повышенная сенситивность, низкие реактивность и активность, ригидность, интровертированность, повышенная эмоциональная возбудимость, замедленный темп реакций.

В заключение еще раз отметим, что для темперамента неприменимы понятия «хороший» или «плохой». Все типы темперамента равнозначны, так как, во-первых, все они сохранились в процессе эволюции. Во-вторых, каждый из них имеет свойство, которое компенсирует его отрицательные качества, причем у других типов темперамента этого свойства нет вообще: у меланхолика это высокая сенситивность, у сангвиника — пластичность, у флегматика — высокая активность и устойчивость, у холерика — быстрота и энергичность.

Характер. Под *характером* (от греч. charakter — отличительная черта, признак) понимается совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, которая складывается и проявляется в деятельности и общении, обусловливая типичные для нее способы поведения. В широком смысле характер включает все многообразие личностных особенностей. В целях преодоления смешения понятий личности и характера используется *более узкая трактовка характера*, и в этом смысле он определяется как совокупность устойчивых свойств индивида, в которых выражаются способы его поведения и способы эмоционального реагирования. Познание характера индивида позволяет со значительной долей вероятности предвидеть его поведение и тем самым корректировать ожидаемые действия и поступки. Отличительными признаками характера являются: 1) устойчивость и высокая частотность свойств характера; 2) проявление характерологических свойств только в определенных жизненных обстоятельствах; 3) отсутствие наследственной предопределенности, т.е. характер формируется в течение жизни и определяется социальной средой и воспитанием, а свойства характера поддаются маскировке. В отличие от темперамента характер имеет *социальную оценку*: он может быть как хорошим, так и плохим.

Физиологическая основа характера. В психолого-педагогической литературе под *физиологической основой характера* понимается сплав черт типа нервной системы и сложных устойчивых систем временных связей, выработанных в результате индивидуального жизненного опыта, воспитания. Кроме того, считается, что физиологической основой характера является *динамический стереотип* как система условных рефлексов, образующихся в ответ на неизменно повторяющуюся систему условных раздражителей. Сходство этих физиологических характеристик с проявлениями характера человека заключается в следующем: во-первых, они стереотипны, шаблонны для данного индивида; во-вторых, в зависимости от обстановки в ответ на одни и те же раздражители человек обнаруживает разные стереотипные реакции; в-третьих, эти физиологические характеристики, как и характер человека, чрезвычайно устойчивы, постоянны. В зарубежной характерологии можно выделить три направления, связанных с объяснением физиологической природы характера.

1. *Конституционально-биологическое направление*, связанное с именем немецкого психиатра и психолога Эрнста Кречмера (1888—1964). Согласно данному направлению характер, по существу, сводится к сумме конституции и темперамента.

2. *Психоаналитическое направление* (З. Фрейд, К. Г. Юнг и др.): характер объясняется исходя из бессознательных влечений человека.

3. *Идеологическое направление* (представленное *психоэтической теорией* американского психолога А. Робека): характер заключается в торможении инстинктов, которое определяется этико-логическими санкциями. То, какие именно инстинкты и какими санкциями тормозятся, зависит от внутренних имманентных свойств личности.

Таким образом, детерминанты свойств характера следует искать как в особенностях генотипа, так и в особенностях воздействия среды. Степень относительного участия факторов наследственности и влияния среды в формировании характера может быть различной. Генотипические и средовые влияния на характер могут привести к эффекту «алгебраического сложения». Как отмечает Ю. Б. Гиппенрейтер, при неблагоприятном сочетании обоих факторов развитие характера может дать сильные степени отклонения вплоть до патологических форм; при благоприятном сочетании даже сильная генотипическая предрасположенность к от-

клонению от нормы может не реализоваться или не привести к патологическим отклонениям характера.

Структура характера. Характер личности весьма многогранен. Можно выделить отдельные его стороны, или черты, которые не существуют изолированно, отдельно друг от друга, а являются связанными воедино, образуя более или менее цельную *структуру характера*. Поэтому, зная одно или несколько свойств характера человека, мы можем предсказать другие, неизвестные нам черты его характера. Например, скромность соседствует с уступчивостью; повышенное самомнение связано с недооценкой данным человеком окружающих, его неуважением к большинству из них, часто с преувеличением своих способностей. Подобные системы взаимно связанных психических свойств называются *симптомокомплексами*. Отметим, что взаимно связаны друг с другом такие черты характера, которые обусловлены одним и тем же отношением личности к определенной стороне действительности. Обычно принято выделять четыре *системы свойств характера*, определяемых различными отношениями личности:

1) *свойства, выражающие отношения к обществу и отдельным людям* (доброта, отзывчивость, требовательность, заносчивость и т.п.);

2) *свойства, выражающие отношения к труду* (трудолюбие, лень, добросовестность, ответственное или безответственное отношение и т.п.);

3) *свойства, выражающие отношения к вещам* (аккуратность, неряшливость, бережное или небрежное отношение и т.д.);

4) *свойства, выражающие отношения к самому себе* (самолюбие, честолюбие, тщеславие, гордость, самомнение, скромность и т.д.).

Взаимно связаны друг с другом те черты характера, которые зависят не от одного, а от нескольких различных отношений личности. Например, такие свойства, как самоуверенность, скромность, хвастливость, входят в систему свойств «личность — окружающие люди», но эти же черты характера выражают и отношения к самому себе.

Кроме перечисленных, наиболее значимых для человека типов отношений существует много других, например отношения к природе, объектам искусства, творчеству, которые, повторяясь в различных жизненных ситуациях и закрепляясь в образе жизни, превращаются в черты характера.

Индивидуально-типические свойства характера. Характер человека определяется не только совокупностью его отдельных черт, но и *свойствами, обусловливающими типические проявления характера* в целом.

Определенность характера связана с наличием среди его черт одной или нескольких, наиболее выраженных, доминирующих. Если такие черты есть, характер называют определенным, а при их особой выраженности — ярким.

Цельность характера проявляется во внутреннем единстве направленности личности, доминирующих черт характера и образа действий человека. У людей с таким характером в жизни есть цели и принципы, которым они следуют.

Противоречивость характера — это свойство противоположно цельности. Противоречивому характеру свойствен разлад убеждений, принципов и действий. Мысли и чувства таких людей, их мотивы и цели разнонаправлены.

Сила, или *твердость*, *характера* определяется степенью развития у человека волевых черт — целеустремленности, решительности, настойчивости, смелости, выдержанности, которые преобладают над другими.

Слабохарактерность проявляется в неспособности отстаивать свои принципы, достигать намеченные цели, доводить начатое дело до конца.

Самобытность характера выражается в оригинальности, самостоятельности, непохожести на других. Люди с таким характером отличаются яркими индивидуальными чертами, своеобразным мышлением, способностями к творчеству.

Устойчивость характера проявляется в том, что человек в течение длительного периода жизни сохраняет тенденцию действовать определенным образом в схожих ситуациях. Относительная устойчивость характера не исключает его изменчивости в экстремальных условиях (длительная болезнь и др.).

Акцентуация черт характера. Отдельные черты человека бывают настолько резко и чрезмерно выражены, что начинают препятствовать его адаптации в обществе и личностному развитию. Черты характера, резко выраженные, представляющие собой крайние варианты нормы, называются *акцентуациями* (от лат. accentus — ударение). Так, бережливость может доходить до скупости, аккуратность — до педантичности, деликатность — до грубости, альтруистичность — до эго-

изма, доброта — до жадности и т.п. Черты характера, отходящие от нормы, рассматриваются как *психопатии*. Известная в мировой психологии *типология акцентуации* характеров К. Леонгарда включает следующие типы:

- *гипертимный* — представителям этого типа свойственны чрезвычайная контактность, словоохотливость, выраженность жестов, мимики, пантомимики;
- *дистимный* — низкая контактность, немногословие, доминирующее пессимистическое настроение;
- *циклоидный* — частые периодические смены настроения, в результате чего так же часто меняется манера общения с окружающими;
- *возбудимый* — низкая контактность в общении, замедленность вербальных и невербальных реакций;
- *застревающий* — умеренная общительность, занудливость, склонность к нравоучениям, неразговорчивость;
- *педантичный* — последовательность, упорство, внимание к мелочам;
- *тревожный* — низкая контактность, робость, неуверенность в себе, минорное настроение;
- *эмотивный* — представители этого типа предпочитают общение в узком кругу избранных, с которыми у них устанавливаются хорошие контакты, которых они понимают «с полуслова»;
- *демонстративный* — представители этого типа характеризуются легкостью в установлении контактов, стремлением к лидерству, жаждой власти и похвалы;
- *экзальтированный* — высокая контактность, словоохотливость, влюбчивость. Такие люди часто спорят, но не доводят дело до открытых конфликтов;
- *экстравертированный* — высокая контактность, наличие большого количества друзей, знакомых, словоохотливость до болтливости, открытость для любой информации;
- *интровертированный* — очень низкая контактность, замкнутость, оторванность от реальности, склонность к философствованию.

Способности. Под *способностями* понимаются индивидуально-психологические особенности человека, являющиеся условием успешного овладения и выполнения им какой-либо деятельности. Проанализируем данное, весьма распространенное в отечественной психологической литературе, определение. Во-первых, способности — это индивидуальные *особенности*, т.е. то, что отличает одного

человека от другого, индивидуально варьирует. Во-вторых, это не просто особенности, а особенности *психологические*, поэтому длинные, гибкие пальцы (особенности пианиста) или высокий рост (особенности баскетболиста) не являются способностями, хотя и помогают добиться успеха в соответствующей деятельности. В-третьих, это не всякие индивидуально-психологические особенности, а лишь те, которые *проявляются в определенной деятельности и соответствуют ее требованиям*. Подчеркивая связь способностей с успешным осуществлением деятельности, *готовностью к деятельности*, мы ограничиваем круг индивидуально-варьирующих особенностей только теми из них, которые обеспечивают эффективный результат деятельности. Готовность к освоению и осуществлению деятельности оставляет за пределами рассматриваемого круга индивидуально-психологических особенностей знания, умения и навыки. Так, человек может быть хорошо технически подготовлен и образован, но мало способен к какой-либо деятельности. Что касается *отличительных признаков способностей*, то реально судить о способностях человека можно по совокупности таких показателей, как скорость продвижения в овладении соответствующей деятельностью; качественный и количественный уровень достижений; склонность к занятиям данной деятельностью; цена успехов (соотношение достижений и усилий, затрачиваемых для достижения этих результатов); несводимость способностей к знаниям, навыкам, умениям; наличие воли в преодолении преград и неудач.

Природные предпосылки и структура способностей. Одним из самых сложных и волнующих является вопрос о *происхождении способностей*: врожденны ли они или формируются прижизненно? Ответы на этот вопрос даются весьма противоречивые и нередко диаметрально противоположные. На одном полюсе можно найти высказывания типа «музыкантом (математиком, поэтом и т.д.) надо родиться», на другом — известный афоризм (приписываемый Д. И. Менделееву): «Талант — это один процент способностей и 99 процентов труда». И в пользу каждой точки зрения можно найти соответствующие доводы. Так, существуют реальные факты, которые свидетельствуют о *влиянии наследственности на развитие способностей*:

1) проявление способностей в очень раннем возрасте. Известно, например, что у Моцарта обнаружились музы-

кальные способности в 3 года, у Гайдна — в 4 года; Рафаэль проявил себя как художник в 8 лет; Гаусс, как чрезвычайно способный к математике, — в 4 года и т.д.;

2) повторение наследственных способностей у потомков выдающихся людей. Часто в связи с этим приводятся примеры одаренных семей и даже целых династий: Бахов, Дарвинов, Джемсов и др.;

3) опыты изучения умственных способностей обнаружили их высокую выраженность у однояйцевых близнецов, по сравнению с разнояйцевыми;

4) применение метода искусственной селекции на примере высокообучаемых животных (крыс) обнаружило генетическую предрасположенность к обучению.

Несмотря на факты в пользу генотипических предпосылок, очень трудно судить о масштабности их роли в развитии способностей. В связи с этим в отечественной психологии принято говорить о *природных предпосылках*, или *задатках*, рассматриваемых в контексте свойств нервной системы, функциональной асимметрии мозга и других индивидных особенностях, определяющих чувствительность, предрасположенность к восприятию звуков, красок, пространственных форм и др. Однако пока не представляется возможным определить меру участия генотипического фактора в развитии способностей, а сами задатки рассматриваются лишь как условия или предпосылки их формирования. Поэтому существующие мнения о том, что способности генетически предопределены и появляются «сами собой» и что всему можно научить или научиться, если приложить старания, несостоятельны. В первом случае игнорируется факт напряженной работы, а во втором — отрицается роль задатков. Аргументированным ответом на такого рода суждения может служить утверждение В. А. Крутецкого, согласно которому стать хорошим математиком способен любой человек с нормальной психикой, а чтобы стать талантливым математиком, нужно родиться с определенными задатками.

Структура совокупности психических качеств, которая выступает как способность, в конечном счете определяется требованиями конкретной деятельности и является различной для разных видов деятельности. Так, структура *математических способностей*, по имеющимся данным, включает ряд частных способностей: вычислительных; логических; способностей к обобщению математического материала;

гибкости мыслительных процессов при решении математических задач; изобретательности; пространственного мышления и др. Структура *литературных способностей* предполагает богатую фантазию; наличие ярких наглядных образов памяти; чувство языка; глубокий интерес к психологии людей; потребность в самовыражении; высокий уровень развития эстетических чувств и др. Среди свойств и особенностей личности, образующих структуру конкретных способностей, некоторые занимают ведущее положение, а некоторые — вспомогательное.

Виды способностей. Все способности человека как психические явления могут быть разделены на четыре группы.

1. *Элементарные общие способности*, присущие всем людям, хотя и в разной степени их выраженности. Это основные формы психического отражения: способность ощущать, воспринимать, мыслить, переживать, принимать и осуществлять решения, запоминать.

2. *Элементарные частные способности*, присущие не всем людям. Это более сложные свойства личности, такие, например, как глазомер, музыкальный слух, критичность мышления, доброта, решительность и настойчивость, смысловая память и т.д.

3. *Сложные общие способности*, присущие в той или иной степени всем людям. Это способности к общечеловеческим видам деятельности: труду, игре, учению, общению друг с другом, эстетической и нравственной деятельности.

4. *Сложные частные способности*, присущие уже не только в разной степени, но и вообще не всем людям; способности, развившиеся в истории человечества сначала к ремеслам, а потом к профессиям. Их называют *профессиональными*, *специальными* (от лат. specialis — особый). Под такого рода способностями понимаются психологические особенности индивида, выступающие как возможность успешного выполнения им определенного вида деятельности. В зависимости от вида деятельности различают такие специальные способности, как математические, лингвистические, педагогические, управленческие, технические, изобразительные и др.

По степени деятельностной включенности различают *потенциальные* способности, проявляемые до начала деятельности, и способности *актуальные*, проявляемые и формируемые в процессе деятельности.

Уровни развития и проявления способностей. При первом подходе к данному вопросу выделяют два уровня развития способностей: *репродуктивный* и *творческий*. Человек, находящийся на первом уровне развития способностей, обнаруживает высокое умение усваивать знания, овладевать деятельностью и осуществлять ее по предложенному образцу. На втором уровне развития способностей человек создает новое, оригинальное.

Сочетание ряда способностей, обусловливающее особенно успешную деятельность человека в определенной области и выделяющее его среди других лиц, называется *одаренностью*. Как правило, одаренность проявляется в разносторонних способностях и граничит с талантом.

Талант — это способности к определенной деятельности, проявляющиеся как творчество. Особенность таланта — высокий уровень творчества при выполнении деятельности: талантливый человек обязательно создает что-то новое в своей работе.

Высшая степень одаренности — *гениальность*. Творчество гениального человека имеет для общества историческое и обязательно положительное значение. Отличие гения от таланта — не столько в степени одаренности личности, сколько в том, что гений создает «эпоху» в своей деятельности.

Таким образом, повышенная мотивация и вызываемая ею напряженная активность являются и признаками, и неотъемлемыми условиями развития любой способности.

15.3. Общечеловеческая нравственность как основа становления личности

Этика, *мораль*, *нравственность* — эти слова возникли в разных языках и первоначально обозначали примерно одно и то же. В греческом языке слово «этика» (ethika, от ethos) означает обычай, нрав, характер. В латинском языке слово «мораль» (от moralis) также означает нрав, нравы, обычаи, что по смыслу близко к значению русского слова «нравственность». И в наше время в большинстве случаев термины «мораль» и «нравственность», «моральное воспитание» и «нравственное воспитание» употребляются как синонимы. Мы тоже будем придерживаться такого подхода.

В советское время и учеными, и практиками упор делался на классовый характер морали как формы общественного сознания, при этом общечеловеческие, общезначимые нравственные ценности вроде бы и не отрицались, а как бы затушевывались. В свое время Ф. Энгельс подчеркивал, что каждый из трех классов тогдашнего общества — феодальная аристократия, буржуазия и пролетариат имеют свою особую мораль (т.е. классовую). По мнению Энгельса, названные им моральные формы выражают три различных ступени одного и того же исторического развития, а значит, имеют общую историческую основу, и уже поэтому в них не может не быть много общего[1]. Этим общим как раз и является *общечеловеческая нравственность*, основанная на общечеловеческих общезначимых ценностях. Поэтому при разработке проблем нравственного воспитания современные отечественные ученые выделяют *приоритетность общечеловеческих ценностей.* По утверждению Б. Т. Лихачева, «приоритету общечеловеческих ценностей способствуют глобальные процессы и взаимодействия: экологическое единство планеты, единство культуры, опасность атомной войны, невозможность в одиночку справиться с голодом, болезнями, последствиями природных катастроф, стихийных бедствий. Все это, конечно, не снимает проблем социально-классового противостояния людей и классового подхода к морали. Однако в диалектическом взаимодействии классовых и общечеловеческих императивов общечеловеческие интересы и ценности выходят на первый план, освобождают людей от классового ослепления и противоборства»[2]. Основными чертами морали при таком подходе выступают понимание соразмерности личного, индивидуального и общественного, подчинение личного общественному, гуманность, предполагающая отношение к личности не как к средству, а как к самоценности и конечной цели.

Нравственность можно определить как неписаные правила и нормы, регулирующие отношения человека с окружающим миром и его поведение в обществе. Эти нормы не опираются на силу правового или административного принуждения, человек добровольно руководствуется ими, поэтому указанные нормы предъявляют к нему более вы-

[1] См.: *Маркс, К.* Соч. / К. Маркс, Ф. Энгельс. — Т. 20. — С. 95.
[2] *Лихачев, Б. Т.* Педагогика : курс лекций. — М., 1993. — С. 301.

сокие требованиям, чем законы, ибо, по меткому замечанию философа, «право есть низший предел нравственности» (В. С. Соловьев). В. И. Даль определял *нравственное* как духовное, душевное в противоположность плотскому, телесному. Нормы нравственности существуют в виде идеалов добра, должного, справедливого и т.д. По сути, весь процесс воспитания человека и есть процесс его нравственного становления. *Нравственность конкретного человека* — это внутренне принятые и освоенные им нормы, которые регулируют его поведение; единство нравственного сознания, воли, нравственных чувств и нравственного поведения. Центральным мотивом и *критерием нравственной оценки* человека являются интересы другого человека. В этой связи уместно привести мудрое высказывание Л. Н. Толстого: «Самое простое и короткое правило нравственности состоит том, чтобы заставлять служить себе других как можно меньше и служить другим как можно больше. Как можно меньше требовать от других и как можно больше давать другим»[1].

Мораль пронизывает все элементы психики или по меньшей мере оказывает на них влияние. Исходя из этого факта, чтобы разносторонне охарактеризовать нравственную личность, необходимо рассмотреть все силы, все субъективные факторы, заставляющие ее поступать определенным образом, действовать так, а не иначе. Такими фундаментальными факторами поведения, как известно, являются потребности и интересы, выражающиеся в форме влечений, чувств, взглядов, убеждений, которые становятся мотивами поведения. Например, если мы обратимся к физиологическим потребностям (в пище, тепле, одежде и т.п.), то может показаться, что в них нет нравственного содержания, но это если рассматривать их с физиологической точки зрения. Однако в процессе воспитания эти потребности приобретают *социальную форму проявления*, включают в свое содержание то, что привносится культурой, в частности моралью. Так, хотеть есть — не значит стремиться утолить свой голод *любым способом*, любой ценой. Это значит также помнить о том, что есть хотят и другие, допустим, члены семьи или товарищи, думать о том, чтобы пищи хватило на всех, если ее запасы ограничены. В этом случае личная потребность осознается и соразмеряется с потребностью других людей,

[1] *Толстой, Л. Н.* Педагогические сочинения. — М., 1953. — С. 398.

она уже иная, включающая в свое содержание нравственный момент.

Человечество во все времена искало идеал нравственного человека. В III в. до н.э. Платон предложил четыре добродетели для характеристики нравственного человека: *мудрость*, *умеренность*, *мужество* и *справедливость*. Христианская религия добавила к ним еще три: *веру*, *надежду*, *любовь*. Возникшее в результате учение о *семи добродетелях* и сегодня занимает важное место в православной этике. Нравственно-богословской традиции христианства не случайно соответствует учение о *семи смертных грехах*, к которым относятся гордость (гордыня), алчность, похоть, зависть, чревоугодие, гнев, лень. Характерно, что современные исследователи, составляя типологию личностных качеств, выявляют и структурируют наиболее значительные из них, причем как положительного, так и отрицательного свойства.

Так, В. А. Блюмкин, Г. Н. Гумницкий и Т. В. Цырлина в работе «Нравственное воспитание» (1990) сделали попытку определить те моральные качества, формирование которых должно происходить в процессе нравственного воспитания. Эти качества они объединили в четыре группы: а) *мировоззренческие* (ценностные); б) *моральные* (нравственные); в) *деловые*; г) *прагматические*.

▶ Собственно *моральные качества* и их антиподы авторы разделили на четыре подтипа.

1. *Коллективистские качества*: коллективизм, чувство солидарности и товарищества, чувство долга, ответственность, самоотверженность, альтруизм (бескорыстная забота о благе других). Антиподами этих качеств являются конформизм, корпоративизм, эгоизм, индивидуализм, безответственность.

2. *Гуманистические качества* (гуманность, человечность): человеколюбие, доброжелательность, доброта, благородство, великодушие, внимание к людям, заботливость, душевность, жалостливость, чуткость, отзывчивость, простота, скромность, чувство собственного достоинства, уверенность в себе, самокритичность, милосердие, деликатность, тактичность, уважение, доверие к людям. Антиподы данной группы качеств: благодушие, бесчеловечность, недоброжелательность, злонамеренность, невнимательность, равнодушие к людям, бездушие, безжалостность, черствость, бестактность, подозрительность, недоверчивость,

мнительность, самомнение, гордыня, амбиции, зазнайство, высокомерие, надменность, заносчивость, спесивость, чванство, кичливость и т.д.

3. *Качества, связанные с отношением личности к распределению ценностей*: справедливость, беспристрастность, бескорыстие, чувство благодарности, кротость, смирение, независимость. Антиподы этих качеств: несправедливость, необъективность, пристрастность, корыстолюбие, мстительность, злопамятность, чрезмерная обидчивость, зависть, ревность и т.д.

4. *Качества, связанные с особенностями морального регулирования поведения*: чувство чести, стыда, самолюбие, почтительность, совестливость, честность, верность, преданность, надежность, принципиальность, искренность, прямота, чистосердечие, правдивость, откровенность. Антиподами данной группы качеств являются честолюбие, тщеславие, бесстыдство, льстивость, подхалимство, подобострастие, злословие, бессовестность, нечестность, непорядочность, ненадежность, беспринципность, лицемерие, притворство, ханжество, коварство, лживость, подлость, низость и т.д.

▶ К *мировоззренческим качествам* авторы относят сознательность, гражданственность, патриотизм, а также оптимизм, чувство юмора, чувство прекрасного и др.

▶ К *деловым качествам* относится отношение к труду, материальным благам: трудолюбие, добросовестность, дисциплинированность, деловитость, самостоятельность, требовательность, целеустремленность, решительность, настойчивость, мужество, компетентность, бережливость, организаторские способности.

▶ Наконец, к *прагматическим качествам* относятся благоразумие, осторожность, вежливость, общительность, уживчивость, умеренность, обаяние, нежность и т.д.[1]

В приведенном перечне не нашли отражения те нравственные качества, которые определяют отношение человека к природе. Видимо, авторы исходили из того, что экологические проблемы не являются предметами этики, но в сегодняшних условиях экологические проблемы теснейшим образом переплетаются с нравственными. Если каждый человек не будет проявлять заботу об окружающей

[1] Подробнее об этом см.: *Блюмкин, В. А.* Нравственное воспитание (философско-этические основы) / В. А. Блюмкин, Г. Н. Гумницкий, Т. В. Цырлина. — Воронеж, 1990. — С. 37—42.

среде, бережно и рачительно к ней относиться, будет нанесен непоправимый вред всем людям, живущим на Земле. Поэтому будет правильным, если воспитание бережного отношения к природе станет одним из существенных аспектов нравственного воспитания. Не случайно это требование нашло отражение в Законе РФ «Об образовании».

Содержание нравственности включает в себя определенную лексику. Моральное сознание не может существовать без соответствующего языка, без таких слов, как «добро», «стыд», «совесть», «достоинство» и т.д., которые каждому нужно научиться не только хорошо понимать, но и воспринимать эмоционально, во всем многообразии, богатстве их содержания, для чего нужна повседневная практика их употребления в различных социальных контекстах. Моральный язык обладает большой регулятивной силой, и если он не употребляется в практике общения, это негативно сказывается на нравственном уровне личности.

Становление личности происходит путем *интериоризации моральных норм*, существовавших независимо от человека, т.е. превращения этих норм во внутренние убеждения личности, регулятор ее поведения. Специфика нравственности состоит в том, что нет специальной нравственной деятельности, а нравственный аспект заключается в отношении к любой деятельности: трудовой, художественной, эстетической, политической и т.д. «Только кажется, что человечество занято торговлей, договорами, войнами, науками, искусствами, одно дело только для него важно и одно только дело оно делает — оно уясняет себе же нравственные законы, которыми оно живет. И это уяснение нравственного закона есть не только главное, но единственное дело всего человечества»[1].

В зависимости от нравственных установок та или иная деятельность может претерпевать существенные изменения, а иногда превращаться в свою противоположность. Так, политическая деятельность превращается в политиканство, трудовая — в стяжательство, альтруистская — в самолюбование и т.п. В одной и той же деятельности могут формироваться различные отношения как к ней самой, так и между людьми, ее осуществляющими. В воспитании решающее значение имеет не сама деятельность, а отношение к ней и между людьми в процессе этой деятельности.

[1] *Толстой, Л. Н.* Круг чтения : в 2 т. — М., 1991. — Т. 1. — С. 268.

15.4. Нравственное воспитание в различные возрастные периоды

Формирование морального сознания и нравственного поведения личности включает три момента: 1) *требовательность к человеку*, т.е. подчинение индивида интересам общества; 2) *гуманное отношение к человеку* (понимание, забота, уважение); 3) *единство, сочетание первых двух моментов*, ибо, взятые порознь, они не могут привести к цели. Их единство очень точно выразил А. С. Макаренко: как можно больше уважения к человеку, как можно больше требовательности к нему[1]. В практике нравственного воспитания встречается либо недооценка требовательности, либо недооценка заботы, внимания, уважения к человеку, но лишь *органичное сочетание*, неразрывное единство названных сторон формирования морального сознания может привести к положительному результату.

▶ Содержание нравственного воспитания в первую очередь включает *нравственное просвещение*, заключающееся в сообщении и овладении знаниями о должном поведении, о добре и зле, о том, «что такое хорошо и что такое плохо» (В. Маяковский). Широко известны сказки, притчи, басни, созданные в разное время для нравственного просвещения детей. Среди авторов этих произведений такие известные педагоги, как Л. Н. Толстой, В. А. Сухомлинский, И. Ф. Харламов, О. С. Богданова и др.

Вот одна из таких историй, которые становятся материалом для этических бесед с детьми.

«Мальчик стерег овец и, будто увидав волка, стал звать: “Помогите, волк! Волк!“ Мужики прибежали и видят: неправда. Как сделал он так два и три раза, случилось — и вправду набежал волк. Мальчик стал кричать: “Сюда, сюда скорей, волк!“ Мужики подумали, что опять по-всегдашнему обманывает, — и не послушали его. Волк видит, бояться нечего: на просторе перерезал все стадо»[2].

Пока в нравственном воспитании особый упор делается на слово и вербальные формы: этические беседы с учащимися, специально разработанные циклы занятий «этическая грамматика», предусматривающие также решение конкретных ситуаций и практические задания; коллектив-

[1] См.: *Макаренко, А. С.* Соч. в 7 т. — М., 1958. — Т. 5 — С. 148.

[2] *Толстой, Л. Н.* Книга для детей. — М., 1977. — С. 96.

ный самоанализ, где вырабатывается оценка конкретных поступков членов коллектива. Однако эффективны все эти формы лишь при условии нравственного поведения самих воспитателей. Если же у них слово расходится с делом, то нередко достигается обратный эффект. Например, если руководитель позволяет себе встать на путь обмана, считая это естественным, то сотрудники, видя такое отношение, тоже могут позволить себе безнравственные поступки. В таком случае призывы руководителя соблюдать корпоративную этику и трудовую дисциплину вряд ли найдут отклик у членов трудового коллектива. «Если ему можно, то почему мне нельзя» — такой ход мыслей, как показывает практика, встречается не так уж редко. Необходимо помнить, что оценка конкретных поступков членов коллектива может достигнуть цели и повлиять на нравственное совершенствование человека при одном обязательном условии: обсуждается не человек, а его поступок.

▶ Другим элементом содержания нравственного воспитания является выработка *нравственных ориентиров*, нравственного идеала. Очень важно в юности и молодости иметь достойный образец для подражания. Иногда на диспутах и в обычных беседах молодые люди говорят, что они не собираются никому подражать, что они самостоятельно строят свою жизнь, подражание — всегда подделка. С этим мнением никак невозможно согласиться, потому что ни один человек не свободен от того, чтобы на кого-нибудь ориентироваться. Это может происходить бессознательно, не вполне осознанно, но обязательно происходит, и будет лучше, если это сознательный выбор. Важно, когда в учебном заведении, школе, колледже, вузе, производственном коллективе кипит содержательная жизнь, полная разных событий — трудовых, спортивных, художественных, шефской помощи и т.п. Молодежь, участвуя в подобного рода мероприятиях, проявляет свои способности, нравственные качества, характер, а это формирует стремление перенимать у товарищей то, что представляется ценным и необходимым.

Хорошо себя зарекомендовало такое средство нравственного воспитания, формирования нравственного сознания, как *проведение дискуссий* в аудитории старшеклассников и студентов. Такого рода дискуссии проводятся на различные темы из истории, социологии, обществоведения, культурологии и являются важнейшей формой индивидуализации обучения. Во время дискуссии участник отстаивает опре-

деленную позицию, обосновывает и аргументирует ее, что способствует превращению знаний в убеждения, придает им личностный смысл.

В США, где дискуссии в качестве средства нравственного воспитания начали проводить намного раньше, чем в России, педагоги широко используют *моральные дилеммы*. По их мнению, дилемма должна иметь отношение к реальной жизни студентов и учащихся; быть по возможности простой, иметь основного героя или группу героев; не быть законченной; включать не менее двух вопросов нравственного характера; предлагать на выбор несколько вариантов действия и ставить вопрос: «Что должен делать центральный герой?»

В нашей стране теорию и технологию *этического диалога* много лет разрабатывает А. И. Шемшурина. Среди значимых признаков диалога она выделяет следующие:

1) как результат интеграции внешнего воздействия и внутренней активности субъекта диалог проясняет и оттачивает индивидуальную мысль, рождает эмоционально прочувствованную и рационально осмысленную аргументацию;

2) актуализация субъектной позиции всех участников диалога создает условия для понимания друг друга;

3) сам процесс диалога формирует мотивацию поступка, готовность к нравственному выбору;

4) поэтапный процесс диалога создает условия для сопоставления мнений и позиций, достижения понимания;

5) результатом взаимодействия учащихся является развитие рефлексии и потребность во внутреннем диалоге[1].

Таким образом, при использовании этического диалога реализуются основные составляющие содержания процесса нравственного воспитания: нравственное просвещение, моральный выбор, эмоциональное переживание поступка и суждения, возможность ориентироваться на определенные нравственные образцы.

Важно отметить, что нравственный идеал может быть собирательным из привлекательных черт разных людей: родителей, товарищей, сотрудников по работе, персонажей художественных произведений, медийных, как теперь говорят, лиц. Педагоги могут помочь своим подопечным в постановке целей нравственного самовоспитания, которые ориентируются на определенный идеал, причем эти цели

[1] См.: *Шемшурина, А. И.* Развитие ценностно-смысловой сферы личности ребенка // Педагогика. — 2008. — № 9.

должны быть выше человека. Удачный образ реки жизни и пловца избрал Л. Н. Толстой: направление, которое намечает человек для переправы, всегда должно быть выше того места, на котором стоит человек перед переправой. Течение жизни все равно снесет человека ниже намечаемого пункта, и от самого человека зависит, насколько он удалится от намеченного ориентира; он свободен в выборе, но и ответствен за свою судьбу. Толстой любил повторять, что важно быть не совершенством, а стремиться к нему[1]. Наличие осознанного нравственного идеала поможет в этом стремлении.

▶ Еще одна составляющая содержания нравственного воспитания — *эмоциональное, чувственное переживание собственных поступков*. Это может быть удовлетворение, сознание исполненного долга («Как часто вся награда за труды — сознание исполненного долга», — писала Римма Казакова), стыд, раскаяние, угрызения, муки совести и т.п. Каждый человек совершает какие-то поступки, за которые должно быть стыдно. Одному должно быть стыдно за то, что он резко и несправедливо обрушился с разгромной критикой (тогда это, скорее всего, и не критика уже) на товарища, другому — за то, что «не заметил» искательного взгляда в поисках поддержки, не поддержал словом или тем же взглядом того, кто в этом нуждался.

Самое важное в нравственном воспитании — давать адекватную оценку: хорошее называть хорошим, а плохое — плохим, и никак не наоборот. Наибольший вред воспитанию наносится тогда, когда возвеличивают то, что достойно осуждения, и осуждают то, за что надо похвалить, отметить как достижение.

Нравственная атмосфера любого общества характеризуется отношением к престарелым, беспомощным людям и инвалидам. Разумеется, наиважнейшие вопросы повышения пенсий и вообще материального и бытового обеспечения пожилых людей и инвалидов хотя и медленно, но решаются. Однако этим людям нужны не только пища и комфортное жилье, но и тепло общения, внимание, забота, участие в решении их проблем. Поэтому проблема пожилых людей и инвалидов — это и проблема молодежи, и тех, кому за 30 и более лет, ведь старость (и инвалидность в той

[1] См.: *Кудрявая, Н. В.* Лев Толстой о смысле жизни. — М., 1993. — С. 150—151.

или иной мере) ожидает каждого. Поэтому создание условий для взаимодействия пожилых, престарелых и молодых людей — одна из важных задач нравственного воспитания. Альтруизм — свойство личности, проявляющееся в том, что человек бескорыстно делает что-то для других, направляет свои усилия на помощь людям, далеким и близким, — ценное качество, которое формируется и развивается в таком взаимодействии. Одна из организованных форм подобного взаимодействия — волонтерское движение.

15.5. Смысл жизни личности

Понятие смысла жизни. Интерес к понятию смысла жизни вызван тем фактом, что оно оказывается «своим» как для житейской, так и для научной психологии. Тем самым, как отмечает А. Г. Асмолов, понятие смысла жизни может претендовать на новый, более высокий методологический статус; на роль центрального понятия в новой, неклассической, или постмодернистской, психологии — психологии «изменяющейся личности в изменяющемся мире». Говоря о смысле жизни, следует иметь в виду, что человек живет «внутри» смыслов; внутри того, что имеет логическую, эстетическую, этическую, религиозную значимость. Отношение к смыслам, или *интенциональность* (т.е. направленность на осмысленные содержания), прямо связано с *витальностью*, жизненной и творческой силой человека. Утрата человеком смысла вызвана утратой духовного центра и порождает специфическую форму тревоги. По мнению Альберта Эйнштейна, «человек, считающий свою жизнь бессмысленной, не только несчастлив, он вообще едва ли пригоден для жизни». Таким образом, можно совершенно определенно утверждать, что поиск смысла жизни — одна из самых важных функций самосознания личности. В этой связи возникает необходимость рассмотреть вопрос о подходах к определению сущности смысла жизни.

Большинство авторов характеризуют смысл жизни с позиций цели, чувства долга или главной жизненной идеи. Так, в трактовке А. Т. Москаленко и В. Ф. Сержантова (1989) смысл жизни — это прежде всего стратегическая цель жизни, т.е. задача на длительный период или на всю жизнь, в той или иной степени осознаваемая. По Канту, смысл жизни не вне, а внутри человека, он имманентен лич-

ности; фактором, образующим смысл жизни, является идея, принимающая вид нравственного закона, долга, доведенная до полноты понятия высшего блага, которое человеком внутренне переживается как возвышенное. В современной психологии показано, что смысл жизни как психическое образование представляет собой не просто определенную идею, жизненную цель, ставшую для человека ценностью высокого порядка: психологическую основу смысла жизни составляет структурная иерархия, система «больших» и «малых» смыслов, и функция смысла жизни как психологического механизма, существенно обусловливающего поведение человека и становление его личности. Смысл жизни можно представить как процесс, направленный на полную интеграцию и координацию мотивационной сферы личности, где функциональную основу выполняет смысловая сфера, представляющая собой совокупность смысловых образований и связей между ними, обеспечивающая смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах. Таким образом, *смысл жизни* представляет собой концентрированную описательную характеристику наиболее стержневой и обобщенной *динамической смысловой системы*, ответственной за общую направленность жизни субъекта как целого.

Особенности процесса поиска смысла жизни. Процесс поиска и обретения смысла жизни сложен и неоднозначен, зависит от многих составляющих. Смысложизненные ориентации возникают не на «пустом месте», их «созревание» подготавливается всем ходом предыдущего личностного развития. В этой связи целесообразно выделить и рассмотреть *подготовительный период* «закладки» *личностного фундамента* смысла жизни, так как особенности данного периода существенно обусловливают не только время и темп становления смысложизненных ориентаций, но и — самое главное — содержание и выбор жизненного пути формирующейся личности. Употребляя понятие «личностный фундамент», мы имеем в виду определенную совокупность личностных свойств, взаимодействие которых создаст основу, благоприятную психологическую почву для возникновения и развития смысложизненных ориентаций.

О *смысле* можно говорить только тогда, когда мы имеем дело с обдумыванием, соображением, конструированием, определением. Форма, в которой смысл выступает в действительности, — это *значимость*, т.е. форма процесса суж-

дения. Нередко основой обретения смысла жизни является *анализ мотивов собственной жизни* в форме вопросов к самому себе и поиск ответов на эти вопросы. Смысл жизни — это то, что имеется в виду человеком, который задает вопрос, или ситуацией, которая тоже подразумевает вопрос, требующий ответа.

Так, Л. Н. Толстой со свойственной ему силой ума, критичностью и откровенностью постоянно анализировал собственные мотивы, пытаясь понять, почему он занимается тем или иным делом; что в действительности им руководит. Этот анализ неоднократно приводил его к неожиданным открытиям, которые заставляли его резко изменить свой образ жизни. И вот на фоне такой работы возник еще один, более общий процесс. Вначале, по описанию Толстого, этот процесс стал обнаруживать себя в форме недоумений и вопросов: «Зачем я живу?», «Ну, а потом что?» Он отгонял эти вопросы, но они возвращались и оставались без ответа. В конце концов, эти «вопросы без ответа», по словам Толстого, «слились в одно черное пятно», и жизнь остановилась. Поиски ответа на вопрос о смысле жизни продолжались у Толстого более трех лет, они были напряженны и мучительны. В итоге Толстой приходит к следующей мысли: чтобы понять смысл своей жизни, нужно приравнять ее не к конечному существованию своего тела, а к «бесконечному началу», для выражения которого люди в скрывающейся глубине веков выработали разные понятия, такие как «божественность души», «сущность души», «нравственное добро и зло».

Впервые человек задумывается о смысле жизни еще в подростковом возрасте, и выражается это в форме следующих вопросов: «Каков я?», «Что во мне не так?», «Каким я должен быть?» В поиске ответов на эти и другие вопросы лучше всего понимается содержание смысла жизни. По Д. А. Леонтьеву, чтобы лучше понять соотношение смысловой рефлексии с другими системами регуляции жизнедеятельности, надо уяснить, *почему люди делают то, что они делают?* Это ключевой вопрос психологии личности, поскольку личность вбирает в себя и интегрирует различные механизмы регуляции деятельности и жизни в целом. Возможны по меньшей мере шесть ответов на этот вопрос, которые определяют *шесть разных смысложизненных систем* отношений человека с миром и соответственно шесть разных систем регуляции поведения, жизни человека в мире.

1. «*Потому что я хочу*» — это *логика удовлетворения потребностей*: у меня есть желание, влечение, его надо удовлетворить.

2. «*Потому, что он первый начал*»: это *логика реагирования на стимул*.

3. «*Потому что я всегда так делаю*»: это *логика предрасположенности*, *стереотипа*, диспозиции, которая охватывает, пожалуй, большую часть психологии личности. С ней связаны такие понятия, как «характер», «стиль», «установка», «научение». Очень большая часть нашей жизни протекает именно по этой логике.

Три названных системы — общие для человека и животного: любое животное может себя вести в русле этих трех логик или их констелляции (сочетания).

4. «*Потому что все так делают*»: такой ответ уже специфичен для человека, но неспецифичен для личности. Крайним выражением этой логики является *тотальный конформизм*. Но, разумеется, строя отношения с миром, учитывать в той или иной мере социальные ожидания, интересы социального целого необходимо.

5. «*Я это сделал, потому что мне это важно*»: это *логика смысла*, или логика жизненной необходимости, специфичная для личности и конституирующая личность. Можно утверждать, что человек является личностью в той мере, в какой его жизнь определяется именно этой логикой.

6. «*А почему бы и нет?*»: в этом ответе отражается *логика свободного выбора*. Если первые пять логик поведения (или систем регуляции деятельности) в той или иной степени присущи всем психически здоровым и полноценным людям, то шестая логика (или система) присуща не всем и отражает меру личностной зрелости.

Исчерпывают ли шесть описанных смысложизненных логик все возможные регуляторные принципы человеческого поведения? Теоретических оснований настаивать на этом нет. Например, возможно поведение, управляемое высшим призванием, миссией, когда человек ощущает высшую свободу именно потому, что для него нет выбора. Эта логика представляет собой еще один, высший тип регуляции деятельности, однако в практическом отношении малоактуальна.

В заключение отметим, что обретение смысла жизни осознается и формируется на определенной мировоззренческой (философской или религиозной) основе и может быть обнаружено в жизни буквально в последнее мгновение перед лицом смерти. В поисках смысла жизнь представляется не только как усвоение мира и приобщение к нему, а как отстаивание своего «Я» от поглощения миром. Огромная роль в обретении смысла жизни принадлежит *совести*; по

утверждению В. Франкла, совесть руководит человеком в его поиске смысла. Совесть можно определить как *интуитивную способность человека находить смысл ситуации*. Поскольку смысл — это нечто уникальное, не подпадающее под общий закон, то такая интуитивная способность является единственным средством схватывать смысловые гештальты жизни человека.

Источники и функции жизненного смыслообразования. Исходя из деятельностного подхода, можно выделить следующие предпосылки и функциональную значимость жизненного смысла.

1. Смысл порождается реальными отношениями, связывающими субъекта с объективной действительностью. Уникальность системы отношений с действительностью любого индивида обусловливает уникальность системы его смысловых образований.

2. Непосредственным источником смыслообразования являются потребности и мотивы личности. Конкретизация этого положения требует специального рассмотрения природы и сущности потребностей и мотивов (подробнее см. гл. 7).

3.Смысл жизни обладает действенностью, он характеризует не только особенности понимания, осознания и концептуализации субъектом действительности, но и выполняет функции регуляции практической деятельности.

4. Смысловые образования не существуют изолированно, а образуют единую систему. Между частями этого целого возможны конфликтные отношения, тем не менее все они «сообщаются» друг с другом через ведущие смысловые структуры, образующие ядро личности.

5. Смыслы жизни порождаются и изменяются в деятельности, в которой только и реализуются реальные жизненные отношения субъекта. Это положение является общим для исследования смысла жизни с позиций деятельностного подхода.

6. Смысл жизни оказывает существенное влияние на жизнь человека. Он действует как некий «буферный механизм», система сдержек и противовесов, не допускающих одностороннего подчинения как внешним обстоятельствам, так и непосредственным сиюминутным интересам и влечениям.

7. Смысл жизни выполняет интегрирующую функцию в психическом развитии человека, он преобразует представ-

ление субъекта о собственной жизни как совокупности отдельных возрастных этапов в единую линию жизни.

Выделенные источники и функции являются основой возникновения и стремления к поиску смысла жизни, а также актуализации проблемы адекватности смысложизненных составляющих (цели, потребности, мотивы, ценности и др.).

Основные характеристики адекватности смысла жизни. Одной из основных особенностей смысла жизни является его *многозначность*: «двоящаяся диалектика жизни»; соотношение, совмещение «позитива» и «негатива». При определенных условиях может происходить «переналадка» этого психологического механизма: он начинает служить негативному формированию личности, способствовать потере ею своего «лица», своей позиции, т.е. того, что составляет ее психологическую сущность. Поиск смысла жизни во многом зависит от того, реализуется ли он «разумным» или «заблуждающимся» мышлением. В этой связи целесообразно рассмотреть основные характеристики адекватности жизненного смысла:

1) *реалистичность*, т.е. соответствие смысла жизни, с одной стороны, наличным объективным условиям, необходимым для его осуществления, с другой — индивидуальным возможностям человека;

2) *конструктивность* — характеристика, отражающая степень его позитивного или негативного влияния на процесс становления личности и успешность деятельности человека;

3) *оптимальность* — эта характеристика рассматривается как соответствие смысложизненных ориентаций внешним и внутренним факторам.

Оптимальный смысл жизни можно охарактеризовать как гармоническую структуру смысложизненных ориентаций, существенно обусловливающих высокую успешность деятельности, максимальное раскрытие способностей и индивидуальности человека, его эмоциональный комфорт, проявляющийся в переживании полноты жизни и удовлетворенности ею. Однако человек нередко действует не в рамках обычного «соответствия»: он максимально реализует свои возможности, достигая высоких результатов только в одной конкретной деятельности в ущерб другим жизненным ценностям (семья, межличностные отношения с ближайшим окружением, искусство, бытовой комфорт, эмпатийное отношение к миру в целом и др.).

Оптимальность смысла жизни нашла отражение в *законе параллельных сочетаний* (Н. П. Фетискин), суть которого в противостоянии последовательной и узконаправленной реализации жизненных целей. Например, молодой человек поставил цель сначала закончить с медалью школу, затем поступить в университет и получить диплом с отличием. В последующем планируется поступление в аспирантуру, защита диссертации, работа в университете с ориентацией на высококвалифицированное овладение преподаваемыми предметами (а на это иногда уходит десяток лет) и лишь потом — создание семьи, рождение ребенка, благоустройство быта. В течение всего этого периода человек не отвлекается на такие «мелочи», как общение с друзьями, любовь, поддержка близких, увлечения, духовное саморазвитие и т.п. Как правило, весь этот последовательно-узконаправленный процесс завершается в возрасте середины жизни на фоне критического осмысления наличных достижений и необратимых упущений. И завершает его постановка смыслосодержащих вопросов: «Стоило ли тратить на это лучшие годы жизни? Чтобы было бы, если бы я поступил иначе?» Закон же параллельных сочетаний предполагает не одностороннюю, а многостороннюю и параллельную включенность личности в актуальные процессы жизнедеятельности, жизнь полной жизнью в каждом возрастном периоде.

Помимо указанных характеристик выделяют также понятие *ложного смысла жизни*. Парадоксально, но факт: исследователи проблемы смысла жизни исходили из убеждения в том, что поиск и обретение смысла жизни несомненно являются значимыми факторами, обусловливающими позитивное становление личности — нравственное самосовершенствование, развитие способности самому «обустраивать» собственную судьбу. Однако посвящение жизни только карьере, материальному обогащению, гедонизму и т.п. нередко приводит к экзистенциональному вакууму (все есть, а жить скучно, неинтересно), депрессии, суициду. Ложные смыслы типичны для спортивных и музыкальных фанатиков, игроманов, наркоманов, сектантов, алкоголиков, рецидивистов и в какой-то мере для трудоголиков. Кроме того, в определенные возрастные периоды искаженное представление об идеалах, например, «настоящего мужчины» или «настоящей женщины» могут оказать деструктивное влияние на развитие личности.

Условия формирования смысла жизни. Под *формированием смысла жизни* понимается процесс становления зрелой личности, предполагающий стабилизацию внутренней интеграции человека, наличие устойчивых жизненных планов. В онтогенезе смысл жизни проходит путь от спонтанной мечты до стойких жизненных перспектив и жизненного идеала. Вопросы о смысле жизни впервые возникают в подростковом возрасте с целью обретения личностью социальной определенности, при этом смысл жизни в виде перспективного проекта выступает в качестве регулятора активности человека на определенный жизненный период. Однако вопросы о смысле жизни человек задает себе постоянно до преклонных лет: с начала жизненного самоопределения, пытаясь понять свое предназначение, до подведения жизненных итогов в своих мемуарах. В процессе жизнетворчества жизненный смысл доминирует как высшее интегративное образование. Каждому этапу жизненного пути присущи свои жизненные цели, своя жизненная стратегия, способствующая их достижению. Руководствуясь своей жизненной концепцией, осуществляя свой замысел, человек управляет собственной жизнью.

Поиск смысла жизни — это осознание своей жизни не как серии случайных, разрозненных событий, а как цельного процесса, имеющего определенное направление, преемственность и цель; осознание того, ради чего живет человек. Возникновение вопроса о смысле жизни — всегда симптом какого-то кризиса, поворота событий. Человек, целиком поглощенный каким-то делом, не спрашивает себя, имеет ли оно смысл. Осмысление, критическая переоценка жизненных ценностей, как правило, связаны с какой-то паузой, кризисом в деятельности или в отношениях с другими людьми. Наличие жизненного смысла — это не только понимание, ради чего жить, но и могучий источник жизненной энергии. «Тот, кто знает, *зачем* жить, вынесет любое *как*» (Ф. Ницше). Более того, обладание смыслом жизни свидетельствует о том, что человек вышел на высокий, рефлексивный (осмысленный) уровень самосознания.

При практическом, прагматическом подходе сложность, недоступность понимания высшего смысла жизни заменяются подсознательным пониманием, основанным на заложенной в природе человека естественной потребности жить. Она настолько сильна, что делает смыслом жизни человека удовлетворение этой потребности, осознание самоценности

жизни; того, что смысл жизни и есть сама жизнь. Для практического подхода характерен поиск смысла жизни в конкретной жизнедеятельности человека и сопровождающих ее социальных явлениях:

- в личном, индивидуальном счастье (эгоизм);
- счастье всех людей, служении людям (альтруизм);
- служении какому-то делу, идее (одержимость, самоотверженность, патриотизм и др.);
- поиске истины (наука, творчество);
- удовольствиях, наслаждениях (гедонизм);
- в любви, семейной жизни; в продолжении рода, в детях;
- в богатстве (меркантилизм, мещанство);
- во власти, славе (карьеризм, тщеславие).

Например, какой-нибудь молодой человек верит, что его труды — бесценный вклад в фонд человечества. Преисполненный восторгом от сознания собственной гениальности, он будет жить и трудиться радостно и воодушевленно.

Смысл жизни можно обрести в чем угодно. Может быть, величайшая мудрость заключается в том, чтобы находить смысл в любом занятии, даже в рутинном. Смысл существования не определяется человеком раз и навсегда. Личность постоянно развивается, изменяется; меняется и смысл жизни. В современной реальности основой жизненного смысла может быть возможность самореализации личности.

15.6. Смысл жизни, самоактуализация и профессиональное самоопределение специалиста

Завершающие этапы образовательной деятельности и профессиональной подготовки специалистов образуют определенный потенциал желаний и возможностей, требующий для своего использования, реализации, осуществления целого ряда внешних и внутренних условий. Появляется новая, высшая *потребность в самоосуществлении*, которая выражается в известных вопросах: кем быть и каким быть? Один из лидеров гуманистической психологии А. Маслоу это стремление к самоосуществлению (или тенденцию актуализировать то, что содержится в человеке в качестве потенций) называет *самоактуализацией*. Эту тенденцию можно назвать стремлением человека стать тем, кем он способен стать или кем способен состояться на своем профессионально-жизненном пути. Можно сказать, что

самоактуализация — это стремление человека реализовать свои возможности; выражать, проявлять себя в значимом для себя деле, самоутверждаться, совершенствоваться. В силу этого самоактуализация рассматривается многими исследователями как врожденное свойство (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм и др.), при этом в одном случае она связывается с потребностью самовыражения в деятельности, независимо от степени ее общественной значимости; в другом случае подчеркивается, что самоактуализация предусматривает высокую общественную значимость деятельности индивида.

Таким образом, *самоактуализация* — это сознательно осуществляемая субъектом практическая деятельность, направленная на решение наличных проблем своей жизненной ситуации, а также на выявление потенциальных возможностей, действенных потребностей, жизненных смыслов, представлений о собственном предназначении в мире, переходящая в активную форму в виде мотивов неодолимого стремления к самоизменению и изменению жизненной ситуации. Очень близким по значению к самоактуализации является понятие *самореализации*, которое означает уже не только стремления, но и осуществление этих стремлений (самоосуществление).

Идея самореализации имеет давнюю историю. Впервые этот термин появился в лондонских словарях по философии и психологии еще в 1902 г. и трактовался либо как осуществление возможностей развития «Я», либо как реализация собственных усилий человека, либо как сбалансированное и гармоничное раскрытие всех аспектов личности; развитие генетических и личностных возможностей. В отечественной психологической литературе термин «самореализация» не употреблялся вплоть до конца 1990-х гг. Однако сегодня уже трудно назвать такую науку о человеке, в которой тем или иным образом не затрагивалась бы проблема самореализации.

В широком понимании самореализацией, или *самоосуществлением*, мы называем процесс и одновременно результат осуществления, использования человеком своих способностей и возможностей, достижение личностных смыслов, целей, планов, своего предназначения в жизни, в своей судьбе. Понятие самореализации является интегральным: оно включает в себя адекватное восприятие окружающего мира и людей, своего места в нем, богатство

эмоциональной сферы и духовной жизни, высокий уровень психического здоровья и нравственности, разностороннего и непрерывного развития творческого и духовного потенциала человека, максимальную реализацию всех его возможностей. Существующее же различие в интерпретации терминов «самореализация» и «самоактуализация» связано с разными акцентами — на *субъективном*, внутреннем, или *объективном*, внешнем, плане существования личности. В этом смысле термин «самоактуализация» отражает данный процесс в большей степени как бы во внутреннем плане личности, а «самореализация» — в большей степени во внешнем плане. Подобно тому как самоактуализация — это всегда *актуализация*, т.е. выражение себя, своей истинной природы вовне, так и самореализация — всегда *реализация* своего подлинного «Я». По мнению Маслоу, самореализация личности — это тяжелый труд, поскольку помимо внутреннего стремления она предполагает некий приходящий извне призыв к служению.

Уровни самореализации личности. В настоящее время выделено четыре уровня самореализации личности: 1) *примитивно-исполнительский*; 2) *индивидуально-исполнительский*; 3) уровень *реализации ролей и норм в социуме* (с элементами духовного и личностного роста); 4) наивысший уровень самореализации — уровень *смысложизненной и ценностной реализации* (реализации сущностной аутентичности). Для примитивно-исполнительской реализации характерна мотивация на уровнях физиологических потребностей и потребности в безопасности. Индивидуально-исполнительская реализация соответствует мотивации привязанности, любви, поскольку в немалой мере направлена на удовлетворение соответствующих потребностей, ради которого достаточно часто и осуществляется. Уровень потребности в признании и оценке соотносится с уровнем реализации ролей и норм в ближнем окружении, социуме. Наиболее полная самореализация состоит в реализации смысложизненных и ценностных ориентаций, т.е. на данном уровне имеет место сущностная, *аутентичная самореализация* — осуществление потребностей в самоактуализации как стремление реализовать свои способности и таланты. Такую самореализацию называют *самоотдачей*, самоосуществлением самого себя.

Низкому уровню саморегуляции способствует малоактивная и малоосознанная жизненная позиция. Стратегии

самореализации на данном уровне в наибольшей степени обусловлены мотивом «*хочу*», проявляемом в гедонистической позиции и небогатом жизненном мире. В мотиве «хочу» превалируют влечения, желания и мало представлены интересы, т.е. эмоциональный (аффективный) компонент явно преобладает над когнитивным. Индивидуально-исполнительскому уровню соответствует мотивация «*могу*» («могу ли?»). Для данного уровня самореализации характерны малоактивная жизненная позиция и слабая дифференциация самоотношения, самооценки и самопознания. Уровень реализации ролей и норм осуществляется с помощью мотива «*надо*». На самом высоком уровне самореализации личности наблюдается баланс мотивов «хочу», «могу» и «надо», а также мотива «*принятие решения*» при ведущей роли смысложизненных и ценностных ориентаций и адекватном развитии мотивационно-потребностной сферы. Мотив «принятие решения» отражает когнитивную ориентацию, обусловленную приоритетом обращения к познавательным процессам, но не в ущерб эмоциональным, что корректируется мотивом «хочу», включающим в себя не только интересы, но и желания, аутентичность, наличие слабых для личности ситуаций[1].

Этапы профессиональной самореализации личности. Профессиональная самореализация личности на ее жизненном пути предполагает следующие этапы: 1) профессиональное самоопределение (выбор вида и направленности деятельности); 2) становление в избранной профессии; 3) профессиональный рост и развитие профессиональной компетентности. Необходимо отметить, что человек периодически уточняет, корректирует ход своей самореализации, возвращаясь к тому или иному ее этапу.

▶ Предпосылки самореализации как начальные условия генезиса самореализации, определяющие ее первый этап — *профессиональное самоопределение*, уже достаточно устойчивы у учащихся лицеев, училищ и тем более студентов первого и второго курсов вузов. При этом самоопределение рассматривается как феномен ценностно-смысловой природы; активное определение своей позиции по отношению к социально значимым ценностям, условиям жизнедеятельности в обществе, объективируемым в жизненных

[1] См.: *Коростылева, Л. А.* Психология самореализации личности. — СПб., 2005. — С. 194.

целях, планах и перспективах профессионального развития. На этом этапе превалирует мотив «хочу» (интересы, желания, влечения, аутентичность).

В случае превалирования мотива «надо» при выборе будущей профессии предпочтение отдается долженствованию, социальному запросу, т.е. мнениям других лиц (родителей, родственников, друзей, сверстников и т.д.), или ориентации на престижные профессии, без учета своих интересов и склонностей. И тогда затруднения начинают возникать в ходе самореализации личности уже на этапе самоопределения и переносятся на последующие этапы.

▶ *Этап становления в профессиональной сфере жизнедеятельности*. Если на этапе самоопределения в результате преобладания соответствующих мотивационно-смысловых связей превалирует мотив «хочу», то на этапе становления — мотив «могу», после которого следует мотив «надо». На данном этапе могут возникать затруднения, которые, в свою очередь, накладываются на ранее имевшиеся затруднения в ходе профессионального самоопределения (выбора профессии). При этом личность либо доопределяется и адаптируется в ходе профессионального становления, либо оказывается в ситуации безработицы. Возможен также вариант обретения новой профессии, в которой личность сможет самореализоваться более адекватным образом, чем ранее. Однако в данном случае необходимо наличие значительного личностного потенциала и способности выйти на иной, более высокий уровень самореализации.

▶ *Этап профессионального роста* предполагает развитие профессиональной компетентности и последующую адаптацию уже не себя к профессии, а профессии к себе. Безусловно, существует преемственность, плавный переход между этапами профессионального становления и профессионального роста. Последний соответствует высокому уровню самореализации личности — уровню смысложизненной и ценностной реализации (сущностной аутентичности). В структурно-функциональной модели самореализации личности существует сбалансированность между блоками модели при некотором превалировании блока «хочу», взаимосвязанного со смысложизненными и ценностными ориентациями.

Для обучающихся специалистов с более выраженными предпосылками самореализации свойственны способ-

ность жить полной жизнью, положительное самовосприятие, уважение и самопринятие. Подобное самовосприятие соответствует высокому уровню личностной зрелости и аутентичности. Для студентов данной группы в целом характерны положительное представление о людях и способность к целостному восприятию образа мира и человека.

Условия становления самореализующейся личности. Процесс становления личности проходит через включенность в различные организованные ею же самой виды деятельности. Для оптимального протекания каждой из них характерны свой сенситивный период, свои особенные средства, условия, критерии оценки и т.д., имеющие как общую, так и половозрастную специфику. Содержанием деятельности самоактуализации является не только выявление человеком субъективных представлений о собственном предназначении, призвании, ориентированных на мотив «хочу», но и определение своих возможностей на уровне «могу», смещения мотива на цель (личностный смысл), сопряженного с преодолением трудностей, преград, возможных неудач и актуализирующего не только мотивы «хочу», «могу», но и «надо». В структуре самореализующейся личности указанные стратегии предстают не столько в восходящем продвижении по пирамиде потребностей А. Маслоу (физиологические потребности, потребности в безопасности, любви, уважении и самореализации), сколько в полимотивационном спектре их проявлений. Говоря о пошаговом пирамидальном восхождении, следует отметить, что далеко не каждому человеку удается развить себя, дойти до самой верхней ступени, некоторые останавливаются на первой или на второй ступени потребностей в зависимости от своих качеств личности. Что же касается особенностей самореализованной личности, представленной в концепции Маслоу, то она не только отражает структурную основу, но полимотивационные ориентации, способствующие достижению уровня личностной самореализации (подробнее об этом см. § 7.1). В этом контексте мы и рассмотрим выделенные А. Маслоу полимотивационные ориентации самореализующейся личности:

- *нахождение своего дела, призвания* (такие люди обычно заняты не собой, а своей жизненной задачей или миссией; обычно они соотносят свою деятельность с общечеловеческими ценностями и склонны рассматривать ее под углом

зрения вечности, а не текущего момента, поэтому все они в какой-то мере философы);

- *развитие креативности*, не зависящей от того, чем человек занимается, и проявляющейся во всех его действиях; формирование интереса к неизведанному;
- *осознание достоинства, доверия к своему «Я»*, инициатива, а не конформность;
- *критичное отношение к своей культуре*, выбор из нее хорошего и отвержение плохого;
- *ощущение себя представителем человечества в целом*;
- *демократичность в отношениях с окружающими*, принятие себя и других такими, каковы они есть; отсутствие искусственных форм поведения и неприятие такого поведения со стороны других;
- *простота, естественность проявлений, честность перед самим собой и другими*, способность принять ответственность за свои действия; восприятие действительности, свободное от влияния сиюминутных потребностей, стереотипов и предрассудков;
- *устойчивые внутренние моральные нормы* (самореализующиеся люди ведут себя нравственно, они остро чувствуют добро и зло; ориентированы на цели, всегда подчиняют средства этим целям);
- *«философское» чувство юмора* (самореализующиеся люди относятся с юмором к жизни в целом и к самим себе, но никогда не считают смешной чью-либо ущербность или невзгоды);
- *самосовершенствование*, постоянное изменение, улучшение себя;
- *стремление к истине, красоте, добру* — в эти ценности превращаются ценности жизнедеятельности у самоактуализирующихся людей. Подавление же этих ценностей порождает неудовлетворенность собой, чувство нереализованных возможностей, неосуществленности, болезни духа и тела. Путь к самоосуществлению один — постоянное самосовершенствование, возможность которого заложена в человеке природой.

Таким образом, самореализующийся человек прежде всего занимается делом, которое настолько ценно для него, что становится любимым призванием. Ценности дела становятся самыми высокими ценностями. Для него труд, дело — радость. Такими же высокими ценностями являются и отношения с близкими, друзьями, партнерами, которые в

своей высокой духовности и нравственности сливаются с общим фоном альтруистической любви к людям. Развитие отмеченных выше личностных качеств стимулирует процесс самоактуализации, заставляет сосредоточиться и проанализировать свои возможности и подготовиться к вступлению в реальную жизнь, к самоосуществлению. Не менее важной представляется и способность составлять жизненную программу на основе умения делать осознанный, ответственный выбор.

То, каким образом смысл жизни связан с профессиональным самоопределением и самореализацией человека в труде, в избранной профессии, исследовал австрийский психотерапевт Виктор Франкл[1]. В своей знаменитой работе «Человек в поисках смысла» (1979) он обобщает возможные пути, благодаря которым человек может сделать свою жизнь осмысленной: во-первых, с помощью того, что мы даем в жизни (в смысле нашей творческой и созидательной работы); во-вторых, с помощью того, что мы берем от мира, от своего окружения (в смысле переживания ценностей); в-третьих, посредством позиции, занимаемой нами по отношению к судьбе, которую мы не в состоянии изменить. Соответственно этому Франкл выделяет три группы ценностей: ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения. В этой триаде приоритет принадлежит *ценностям творчества*, основным путем реализации которых является *труд*. При этом труд рассматривается не просто как занятие, а как *вклад человека* в жизнь общества. Смысл труда заключается в том, что человек делает сверх своих регламентированных служебных обязанностей; что он привносит в свою работу как личность и индивидуальность. И если существуют случаи, когда выбранная профессия не приносит человеку удовлетворения, когда он не может в ней реализоваться, то виноват сам человек, а не работа, утверждает ученый. Работа сама по себе не делает человека нужным и незаменимым, она лишь предоставляет ему возможность стать таковым. Ведь важна не сама работа, выполняемая человеком, а то, как он ее делает. И не от

[1] Франкл Виктор Эмиль (1905—1997) — австрийский психиатр и психотерапевт, автор концепции *логотерапии*, согласно которой движущей силой человеческого поведения является стремление найти и реализовать существующий во внешнем мире смысл жизни. Логотерапия Франкла в известной степени основана на его собственном опыте узника нацистских концлагерей.

нашей профессии, а от нас самих зависит, найдут ли свое выражение в работе те личностные, неповторимые черты, которые составляют нашу индивидуальность и, таким образом, наполняют смыслом нашу жизнь[1].

Стало быть, смысл жизни личности связан с ее профессией не тем, что она из себя представляет, а тем, *как человек самореализуется в профессии*, как проявляет в ней свои, присущие только ему качества; как относится к своей профессиональной деятельности, а *отношение к чему-либо* — это категория нравственная. В основе становления человека как личности во все времена была нравственность, ибо «без нравственности не действуют социальные, экономические, исторические и другие законы, которые создают благосостояние и самосознание человечества»[2].

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Проанализируйте структуру своего характера и характера близкого вам человека в плане представленности в нем свойств, определяемых различными отношениями личности: отношением к обществу и отдельным людям, к вещам, к самому себе, к природе, к творчеству и др.
2. Какой из четырех типов темперамента ваш?
3. Примерьте мысленно психические свойства типов темперамента на своих знакомых. Во всем ли совпадают описанные свойства темпераментов с наблюдаемыми вами свойствами и их проявлениями у ваших знакомых?
4. Какую роль играют индивидные свойства в регуляции поведения личности?
5. Какие стороны вашей личности вы считаете ее индивидуальностью?
6. Какую из шести описанных логик жизненного смысла реализуете вы? Почему?
7. Раскройте содержание нравственного воспитания и его особенности для различных возрастных периодов.
8. Отец Павел Флоренский в «Иконостасе» писал: «Нравственность чужда морали». Как вы понимаете высказывание выдающегося философа?
9. Как вы соотносите между собой смысл жизни и профессиональное самоопределение?

---

[1] См.: *Франкл, В.* Человек в поисках смысла. — М., 1990. — С. 232—233.

[2] *Лихачев, Д. С.* Без доказательств. — СПб., 1996. — С. 8.

Литература

Основная

1. *Асмолов А. Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. — М. — Воронеж, 1996.

2. *Маслоу, А.* Мотивация и личность. Гл. 11. Самоактуализированные люди: исследование психического здоровья. — СПб., 1999. — С. 219—259.

3. Психология личности / под ред. П. Н. Ермакова, В. А. Лабунской. — М., 2008.

4. *Чудновский, В. Э.* Смысл жизни и судьба. — М., 1997.

Дополнительная

1. *Арсеньев, А. С.* Философские основания понимания личности. Цикл популярных лекций-очерков с приложениями : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М., 2001.

1. *Пряжников, Н. С.* Этические проблемы психологии : учебно-методическое пособие. 2 изд. — М. — Воронеж, 2004

1. *Толстой, Л. Н.* Круг чтения : в 2 т. — М., 1991.

1. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла. — М., 1990.

Глава 16

ВОСПИТАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Воспитание образно можно определить как искусство предвидеть неизбежное и уменьшать эффект случившегося.

А. В. Мудрик

16.1. Воспитание как общественное явление

Воспитание как *общественное явление* означает передачу накопленного опыта от одного поколения к другому, обеспечивая тем самым их преемственность. Оно осуществляется только в обществе: не будет общества — некого и незачем будет воспитывать. Общество дает своего рода *социальный заказ* институтам воспитания — семье, школе, вузу, учреждениям дополнительного образования, — какой тип личности востребован и необходим в современных условиях. По определению В. Д. Семенова, воспитание и есть взаимодействие участников в ходе *социального* (типичного) и *духовного* становления подрастающих людей. При этом социальное становление Семенов называет *типичным*, ориентированным на формирование человека, такого «как все», чтобы он был принят обществом, не оказался лишним, т.е. чтобы вел себя предсказуемо в обычных обстоятельствах (в общественном транспорте, на лекции в аудитории, в отношении к старшим и т.п.). Духовность же предполагает наличие у человека интересов и мотивов, выходящих за пределы «растительной» жизни, и она есть то, что отличает одного человека от другого «лица необщим выраженьем».

Таким образом, когда говорят о воспитании в широком смысле, имея в виду воздействие общества и его институтов на личность, то фактически отождествляют воспитание с социализацией, а когда рассматривают воспитание в узком смысле, имеют в виду целенаправленное воздействие на человека для формирования у него определенных качеств и свойств, например сопереживания, трудолюбия, любви к Родине и т.п.

Современной наукой *социализация* толкуется по-разному, но в принципе в ее содержании отчетливо просматриваются две взаимосвязанные, хотя и различные по природе и проявлениям, стороны. Так, с одной стороны, социализация обозначает весь поток *внешних влияний* на человека, продвигающих его социальность, — природных, социальных, психологических. С этой точки зрения естественный «социализатор» — вся наша жизнь. Однако явления жизни не однозначны, среди них немало и бесспорно отрицательных (расслоение общества, обнищание части населения, в том числе молодежи, недовольство образовательной политикой, инфляция и коррупция), и негативных, но привлекательных для части молодежи явлений (например, наркомания и преступность, определенные тенденции моды и нецензурная брань, агрессивность и жестокость). Воздействия среды могут осознаваться или нет, оставлять более или менее глубокий след, охватывать широкие или узкие сферы жизни и т.д., но они существуют. Невозможно предвидеть всю сложнейшую гамму такого рода воздействий, но педагогу нельзя не знать характера тех явлений, которые наиболее важны для того или иного человека. Другая сторона социализации — *внутренние процессы*, происходящие в человеке: восприятие, освоение влияний среды, причем не пассивное, а активное, т.е. входящее в фонды сознания и чувств, ценностей и отношений, стиля поведения и общения. Они меняются в ту или иную сторону под влиянием того, что личностью не только воспринимается, но и осваивается.

В отличие от социализации, имеющей преимущественно спонтанный, стихийный характер, воспитание отличается *целенаправленностью*, которую обеспечивают вся система образования, производство, армия, общественность. Процесс воспитания заключается во включении человека в систему отношений воспитательных институтов, где он получает и накапливает знания, умения и другие элементы социального опыта, которые, в свою очередь, подвергаются

интериоризации, т.е. из известных, но существующих независимо от личности, переходят во внутренний план сознания, присваиваются человеком, приобретают личностный смысл, пристрастность человеческого сознания, преобразуются в привычки и определенным образом проявляются в поведении.

Воспитание не конкретизируется в каком-либо определенном виде деятельности, оно пронизывает все аспекты жизни человека, проявляясь в отношении к ним. В этом заключается сложность и противоречивость воспитания как общественного явления.

16.2. Психическая регуляция поведения и воспитание

Психика, сознание человека и отражают воздействия внешней среды, адаптируются к ней, и одновременно регулируют процессы отражения воздействий среды и адаптации к ее условиям, что составляет внутреннее содержание *деятельности* и *поведения*. Как известно, деятельность и поведение опосредуются психикой: именно с ее помощью человек осознает свои потребности и мотивы, ставит перед собой цели деятельности, вырабатывает способы их достижения. Отсюда правомерен вывод: чтобы добиться результатов в воспитании человека, нужно воздействовать на его мотивационно-потребностную сферу.

Американский психолог Абрахам Маслоу описал пять групп *базовых потребностей* человека (подробнее см. § 7.1). Прежде всего это *физиологические потребности*, в частности в пище, тепле. Если эти потребности не удовлетворены, то все остальные могут даже не ощущаться человеком: «Желание писать стихи, приобрести автомобиль, интерес к родной истории, страсть к желтым ботинкам — все эти интересы и желания либо блекнут, либо пропадают вовсе»[1].

▶ После удовлетворения физиологических потребностей их место занимают потребности другого уровня, которые Маслоу объединяет в категорию *безопасности* (потребность в безопасности, стабильности, независимости, защите, свободе от страха, тревоги и хаоса; потребность в структуре, порядке, законе, ограничениях; другие потребности). Потребность в безопасности редко выступает как

[1] См.: *Маслоу, А.* Мотивация и личность. — СПб., 1999. — С. 79—103.

активная сила, она доминирует в ситуациях экстремальных, побуждая организм мобилизовать все силы для борьбы с угрозой.

▶ После того как потребности физиологические и потребности в безопасности достаточно удовлетворены, активизируется *потребность в любви, привязанности, принадлежности*. Человек как никогда остро начинает ощущать нехватку друзей, отсутствие любимого человека, жены или детей. Потребность в любви имеет две стороны: человек хочет и любить, и быть любимым. Маслоу разделяет мнение практически всех теоретиков психопатологии, считающих, что в основе нарушений адаптации лежит неудовлетворенная потребность в любви и привязанности.

▶ Следующую группу составляют *потребности в признании*. Маслоу разделяет потребности этого уровня на две группы. В первую входят желания и стремления, связанные с достижением собственного могущества, адекватности, компетентности, дающие человеку чувство независимости, уверенности и свободы. Во вторую группу ученый включает потребности в уважении, высокой оценке окружающих, значимых других: потребность в завоевании статуса, внимания, признания, славы. При этом предлагается четко понимать разницу между тем, что обретено исключительно усилием воли, напористостью, ответственным отношением к делу, и тем, что пришло к человеку как результат реализации дарованного ему природой, биологическим предназначением, что дано, как говорится, от Бога.

▶ Пятую группу базовых потребностей составляют *потребности в самоактуализации* — таком «открытии своей идентичности», своего подлинного «Я», в превышении своего быта, в ходе которого человек стремится стать тем, кем он может быть, т.е. соответствовать своей природе. В самоактуализации воплощается стремление человека к самовоплощению, реализации заложенных в нем потенций. У разных людей эта потребность может выражаться по-разному. Один человек стремится стать идеальным родителем, другой — достичь спортивных высот, третий — изобрести нечто, что заменит усилия тысяч людей и т.д. Высшие, истинно человеческие потребности проявляются в стремлении человека к высшим, духовным ценностям — добру, истине, красоте, совершенству.

Согласно Маслоу, поведенческий акт только тогда имеет психологическое значение, когда он непосредственно влия-

ет на возможность удовлетворения базовых потребностей. Представим себе, что в обстановке внешнего благополучия у человека наблюдается дефицит самореализации или ее отсутствие, т.е. «измена» себе, своему «Я». Это обязательно отразится на поведении человека, с разной степенью остроты переживающего данное обстоятельство, поскольку далеко не всегда можно объяснить причину своего недовольства жизнью, когда вроде бы все, что хотелось, имеется. Дело в том, что базовые потребности у среднестатистического человека имеют, по мнению Маслоу, скорее *бессознательную природу*: большинством людей они либо совсем не осознаются, либо осознаются отчасти, хотя особо утонченные и чувствительные натуры способны к полному их осознанию.

Подчеркнем, что человек одновременно и удовлетворен, и неудовлетворен во всех своих базовых потребностях. В целях наглядности Маслоу предлагает такие условные цифры удовлетворенности потребностей у среднестатистического гражданина:

- физиологические потребности удовлетворены на 85%;
- потребность в безопасности удовлетворена на 70%;
- потребность в любви — на 50%;
- потребность в самоуважении — на 40%;
- потребность в самоактуализации — на 10%.

Особо подчеркивается, что процесс актуализации потребностей не внезапный, не взрывной, скорее следует говорить о постепенной актуализации более высоких потребностей, медленном их пробуждении. Например, если потребность *A* (допустим, физиологическая) удовлетворена только на 10%, то потребность *B* (скажем, в безопасности) может не обнаружиться вовсе. Однако, если потребность *A* удовлетворена на 25%, то потребность *B* пробуждается на 5%, а когда потребность *A* получает 75% ее удовлетворения, то потребность *B* может обнаружить себя на все 50% и т.д.

Таким образом, если основываться на приведенной теории мотивации, в воспитании психическая регуляция поведения заключается в создании условий для удовлетворения базовых потребностей более низкого уровня, пробуждении и актуализации потребностей более высокого уровня, их удовлетворении, постановке целей жизнедеятельности, понимании смысла жизни.

Процессы отражения, творчества, развития мотивационно-потребностной сферы осуществляются на протяжении

всей человеческой жизни, и это способствует постоянному обогащению личности, ее поведения, знаний, умений, участию в жизни общества, углублению мировоззренческих позиций, пониманию смысла жизни.

16.3. Общие закономерности и принципы воспитания

Ранее мы анализировали педагогические законы, закономерности и принципы обучения (см. гл. 11). Теперь рассмотрим закономерности и принципы воспитания.

Закономерности воспитания. В любой научной дисциплине закономерность отражает объективные, существенные связи между явлениями и процессами. Эти закономерности, как правило, возникают и проявляются независимо от того, знают о них или не знают, учитывают их в некоей деятельности или не учитывают. Когда знают и учитывают, это способствует эффективности деятельности, в частности эффективности воспитательных воздействий, ибо, как верно замечено, пренебречь закономерностями — значит заведомо обречь профессионализм деятельности на низкую продуктивность[1].

Анализ закономерностей воспитания, представленных в литературе, дает возможность выделить и сформулировать ряд положений, которые можно рассматривать как закономерности воспитания, имеющие устойчивую тенденцию проявления и развития.

▶ *Обусловленность воспитания конкретно-историческими условиями жизни общества и государства.* Здесь уместно привести известное положение из «Немецкой идеологии» К. Маркса и Ф. Энгельса: «Какова жизнедеятельность людей, таковы и они сами». Жизненные обстоятельства и педагоги формируют людей, а люди, в свою очередь, влияют на обстоятельства и рано или поздно меняют их. Этот эволюционный процесс бесконечен, и именно он обеспечивает преемственность общественно-исторического и культурного опыта.

▶ *Активность самого человека в процессе воспитания.* Эта закономерность проявляется в деятельности субъекта, его избирательном отношении к явлениям действительно-

[1] См.: Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 1998. — С. 402.

сти, во взаимодействии с социальной средой, в постоянном нравственном выборе. Человек не является только «продуктом» обстоятельств, полностью зависящим от среды. Его человеческая ценность, его жизненная позиция зависят от него самого в очень большой степени, и на пути собственного обретения себя «ему нужно от чего-то освобождаться, что-то утверждать в себе и все это нужно делать, а не только подвергаться влияниям среды»[1].

▶ *Целостность воспитательных влияний*, что предполагает их последовательность, достаточность, непротиворечивость и преемственность. Целостность предусматривает единство воспитания и самовоспитания, управления и самоуправления, творчества и исполнительности, точного выполнения поручения и самостоятельности, инициативы. Целостность проявляется в единстве общего и единичного, когда каждый реализует личностно значимые цели, способности и творчество в общей совместной деятельности, чтобы человек по аналогии со знаменитым высказыванием героя Андрея Платонова «А без меня народ неполный!» мог бы гордиться участием или, по меньшей мере, ощущать значимость своего вклада в общее дело.

▶ *Единство обучения и воспитания*. В процессе приобретения знаний, умений, опыта творческой деятельности вырабатывается и определенное отношение человека к ним, развивается потребностно-мотивационная сфера. Мотивы приобретения новых знаний, умений, навыков могут быть различными, например желание больше зарабатывать, чтобы выгодно отличаться от остальных; чтобы доказать свою значимость; чтобы усовершенствовать технологический или управленческий процесс и т.д. При этом мотивов может быть несколько, их иерархия постоянно меняется. Единство воспитания и обучения предполагает приоритет социально-ценных мотивов, определенный их паритет с личностно значимыми целями деятельности.

В литературе описываются и другие закономерности, которые скорее имеют отношение к дошкольному и школьному периодам развития личности.

Принципы воспитания. Перечисленные закономерности определяют принципы процесса воспитания, в которых, в свою очередь, выражаются требования к организации, со-

[1] *Леонтьев, А. Н.* Деятельность, сознание, личность. — М., 1975. — С. 216.

держанию, формам и методам воспитательной работы. Как известно, принципы — это основополагающие положения, поэтому их не может быть много. Не случайно многие авторы воспитательных концепций ограничиваются тремя-четырьмя принципами. Например, А. Дистервег, говоря о высшем принципе воспитания, специально подчеркивал, что он не может быть доказан и не нуждается в доказательстве, ибо в противном случае его можно было бы вывести из других положений и тогда его нельзя было бы считать высшим. Таким ведущим принципом является принцип природосообразности.

▶ *Принцип природосообразности*: все, что связано с природой, не может быть плохим, искаженным; в воспитании не должно быть ничего противоречащего природе человека. Главный критерий этого принципа: «вовремя и по силам» (В. Д. Семенов). Поступать целесообразно — значит избегать в воспитании противоестественного. Так, нередко преподаватели стараются опередить программу, дать какие-то знания раньше, чем учащийся может их усвоить, завышают нравственные требования.

Как ни странно, принцип природосообразности менее всего реализован в нашей педагогике. В сильно усеченном виде он проявлялся в требовании учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей. Между тем указанный принцип должен реализовываться в педагогической деятельности постоянно во всех ее видах:

- в ориентации обучения и воспитания на сенситивные периоды развития (например, эмпатия формируется в первые месяцы и годы жизни, и если этот период упущен, то наверстать упущенное невозможно);
- в обязательной исчерпанности каждого этапа развития — каждый этап развития ребенка, школьника, студента, работника производственной сферы должен быть пройден полностью, чтобы обеспечить благоприятные условия для перехода к новому этапу, ибо пропущенный или не до конца пройденный этап оставляет негативный след в дальнейшей жизни. Как остроумно заметил В. П. Зинченко, «тупость чиновника объясняется игровой дистрофией в детстве»;
- в обязательной ориентации на динамику возрастного развития, проявляющуюся в смене ведущей деятельности и позиций во взаимодействии воспитателей и воспитуемых. Здесь должно учитываться все: и то, что мотивация деятельности у школьника и студента далеко не всегда одина-

кова, и то, что наряду с ведущей деятельностью существует множество других, ведь ведущая деятельность — не значит единственная.

▶ *Принцип культуросообразности*: воспитание человека в диалоге с культурой, накопленной человечеством, и прежде всего с культурой национальной. Существует множество (более 300) самых различных определений культуры, нам важно подчеркнуть в понятии «культура» ее деятельностный характер: культивирование — взращивание. В философском смысле *культуру* можно определить как совокупность материальных и духовных ценностей и способов производства, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно-исторической практики и характеризующих исторически достигнутую ступень в развитии общества. Необходимость этого принципа обусловлена тем, что человек рождается *tabula rasa* (лат. — чистая доска), ему не передается по наследству код социального поведения. Человекообразование происходит в ходе диалога индивида с ценностями материальной и духовной культуры. Таким образом люди осуществляют преемственность социального и духовного опыта. Одна из задач воспитания — создавать или по меньшей мере способствовать созданию воспитывающей социокультурной среды. Принцип культуросообразности реализуется и в преодолении антигуманных тенденций, проявляющихся в *антикультуре*, под которой понимаются реакционные человеконенавистнические идеи расового, национального, религиозного превосходства, отрицающие моральные нормы; пошлость, легализация уголовного жаргона и т.п.

Реализация принципа культуросообразности требует воспитания в диалоге с *национальной культурой*. Она должна включать в себя: национальные мифы и предания, всю историю, судьбу, путь развития и назначение своего народа, деяния своих святых, героев, гениев и вождей; фольклор, родной язык и литературу; обычаи и обряды, национальную архитектуру, изобразительное искусство, хореографию и музыку, народный костюм; национальные игры и виды спорта, народную медицину; национальную культуру земледелия, животноводства; орудия труда и технологии и др. (В. Д. Шадриков). Все эти явления национальной культуры некоторые вузы, например, включают в том или ином объеме в предметы национально-регионального компонента учебных планов по всем специальностям. И надо полагать, что «физикам» эти знания и умения необходимы не меньше, чем «лирикам».

Набор предметов национально-регионального компонента и их содержание являются прерогативой творчества самого вуза и могут очень выгодно отличать его от других учебных заведений. Вместе с тем ориентация в первую очередь на национальную культуру не означает индифферентного и тем более негативного отношения к культуре других народов.

▶ *Принцип целостности жизни и воспитания человека*: воспитание пронизывает всю жизнедеятельность людей всех возрастов, положений и профессий, а не происходит в определенное время в специально отведенных местах. Воспитание — это всегда *диалог*, и жизнь — тоже диалог. «Жить — значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться и т.п. В этом диалоге человек участвует весь и всей своей жизнью: глазами, губами, руками, душой, всем телом, поступками»[1].

Из диалогического понимания воспитания следует, что это не воздействие, а *взаимодействие* участников, их общение. Стало быть, это не однонаправленный процесс передачи готовых оценок, мнений, способов деятельности, а сотворчество, совместная выработка позиций, взглядов, отношений, форм сотрудничества и т.п. В этом взаимодействии развиваются и совершенствуются и те, кто воспитывает, и те, кого воспитывают. Взаимодействие невозможно без *взаимного доверия*. По мнению В. П. Зинченко, доверие — это *аффективное* (т.е. эмоциональное, мыслимое, страстное) предвосхищение и оценка смысла событий. В основе аффекта, как правило, находится переживаемое состояние внутреннего конфликта между требованиями, предъявляемыми к человеку, и возможностями их реализации. Если педагог подходит к своим подопечным оптимистично, то рано или поздно он встретит адекватный отклик, поскольку человек склонен отвечать доверием на доверие. Если же обучающийся для преподавателя — ленивое неблагодарное существо, склонное к обману, пустому времяпрепровождению, предающееся всевозможным порокам, то есть полное основание считать, что и такого рода предположения получат соответствующее воплощение.

Наряду с перечисленными принципами в педагогической литературе дается описание большого количества принципов, ориентированных на воспитание детей и воспитатель-

[1] *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества. — М., 1997. — С. 318.

ную работу в школе. Это принципы дополнительности, гуманистической ориентации, социальной адекватности воспитания, его индивидуализации, диалогичности, концентрации воспитания на развитии личности, коллективности (А. В. Мудрик); социального закаливания детей, создания воспитывающей среды (М. И. Рожков); ориентации на ценности и ценностные отношения, субъектности, целостности (Н. Е. Щуркова); направленности воспитания на освоение культуры, ценностей общества, норм поведения; связи воспитания с жизнью и трудом; сочетания педагогического руководства с инициативой и самодеятельностью воспитуемых; уважения к воспитуемому в сочетании с требовательностью к нему; воспитания с опорой на положительные качества человека; единства требований (школы, семьи, общественности); учета возрастных и индивидуальных особенностей[1]. Б. Т. Лихачев выделяет также принципы общественно ценной целевой направленности учебно-воспитательного процесса; целостного и гармоничного интеллектуально-эмоционального, эмоционально-волевого и действенно-практического формирования личности в процессе обучения и воспитания, эстетизации всей детской жизни. А выдающийся педагог русского зарубежья В. В. Зеньковский настаивал на двух основных принципах: личностной ориентации и индивидуальности.

Из приведенного здесь довольно большого перечня того, что в литературе называют *принципами воспитания*, можно сделать вывод о недостаточной разработанности данной категории, субъективизме авторов в подходе к выделению такого существенного педагогического феномена, как принцип воспитания. Тем не менее каждая совокупность принципов, будучи последовательно и полно реализована, способствует эффективности воспитания.

16.4. Формирование личности специалиста в воспитательном процессе

Воспитательный процесс направлен на формирование личности, в которой профессиональное и нравственное начала находятся в единстве или во всяком случае не противоречат друг другу. Каждое образовательное учреждение

[1] Подробнее об этом см.: *Воронов, В. В.* Педагогика / под ред. Л. П. Крившенко. — М., 2004.

стремится разработать свою *модель специалиста*, на формирование которой ориентирован учебно-воспитательный процесс. Например, В. Д. Семенов предложил в качестве такой модели воспитание «конвертируемого» человека. По мнению автора, «это человек высокой санитарно-гигиенической культуры, здорового образа жизни, а потому он всегда собран и готов к решению сложных задач, он владеет несколькими иностранными языками, умеет общаться с людьми разных социальных слоев, на него можно положиться, а потому на него и спрос: он нужен людям!»[1].

И. М. Ильинский, П. И. Бабочкин разработали концепцию воспитания жизнеспособных поколений[2]. *Модель жизнеспособной личности* авторы наделяют следующими личностными и гражданскими качествами:

- быстрая приспособляемость к изменяющимся условиям жизни; умение ориентироваться в экономической, социально-политической обстановке, сохраняя свою мировоззренческую позицию, гуманистические идеалы и ценности;
- высокая социальная активность, целеустремленность и предприимчивость, стремление к поиску нового и способность находить оптимальные решения жизненных проблем в нестандартных ситуациях;
- наличие потребности в жизненных достижениях и успехе, способности к самостоятельному принятию решений, постоянному саморазвитию интеллекта и профессиональных качеств;
- законопослушание; способность к объективной самооценке и конкуренции с другими;
- наличие в разумной мере индивидуалистических установок, ориентация на себя, свои интересы и потребности, обладание рациональным альтернативным мышлением и прагматическим отношением к жизни;
- наличие национального сознания российского гражданина, патриота, борющегося за сохранение единства России и ее становление как великой державы;
- кроме того, каждый жизнеспособный человек должен уметь понимать и быть готовым отстаивать интересы своей

[1] Цит. по: Острые проблемы воспитания: поиски и решения / под общ. ред. Б. З. Вульфова. — М., 2003. — С. 16.

[2] Подробнее см.: *Бабочкин, П. И.* Воспитание жизнеспособности поколений российской молодежи / П. И. Бабочкин, И. М. Ильинский. — М., 1999.

социально-возрастной, профессиональной, этнической, социальной общности, к которой он принадлежит по своему происхождению, социальному статусу и т.п.

Наряду с представленными моделями для всех профессий разрабатывается *модель подготовки специалиста*, ориентированная на профессиограмму. В частности, ее описание дается в стандартах высшего профессионального образования. Указанная модель включает все виды учебной деятельности, учебные планы и программы, описание практик, требования к знаниям, умениям, навыкам специалиста. В учебных планах подготовки специалиста дисциплины сгруппированы в несколько блоков общегуманитарных и естественно-научных дисциплин, общепрофессиональных, специальных дисциплин и дисциплин специализации. Внутри блоков выделены дисциплины федерального компонента, т.е. обязательные в любом регионе России, а также дисциплины национально-регионального и вузовского компонентов (их набор определяется вузом), причем в последнем случае на появление тех или иных дисциплин в учебном плане влияет выбор студентов (они так и называются — дисциплины по выбору). Таким образом, руководство вузов и сами студенты могут определенным образом влиять на свое профессионально-личностное становление.

В ходе реализации образовательных программ должна обеспечиваться ценностно-формирующая направленность учебного процесса благодаря их гуманитарной и воспитательной наполненности. Однако интеграция гуманитарных наук в систему профессионального образования, особенно в специальностях технического профиля, далеко не всегда и не везде осуществляется в том объеме, который необходим для воспитания современного специалиста. Вместе с тем без решения и осмысления общих вопросов (например, таких, как взаимоотношения человека с миром, сущность и происхождение человека и человечности, пути развития цивилизации, смысл человеческой жизни и др.) человек будет постоянно сталкиваться с ними, решая частные и профессиональные локальные проблемы.

Есть по меньшей мере еще одна проблема в подготовке специалиста. Например, если мы зададим студентам вопрос: «Хочет ли кто-нибудь из вас стать плохим учителем, врачом, менеджером и т.д.?», то получим отрицательный ответ. Конечно, нет, все хотят быть хорошими специалистами, но к вершинам профессионального мастерства при-

ходят немногие, и чаще — выпускники тех учебных заведений, где учат не предметам, а *профессии*, т.е. приучают к научному творчеству, формируют целостное представление о существовании этой профессии и вооружают средствами повышения своей профессиональной компетентности. В этой связи резко возрастает возможность использования внеучебного времени студентов в интересах воспитания, их культурного, физического развития и профессионального становления.

16.5. Содержание воспитания и самовоспитания в педагогическом процессе

Есть множество определений воспитания, но ни одно из них не может быть исчерпывающим. В то же время на их основе можно составить представление о сущности воспитания. Прежде всего, процесс воспитания предполагает *целенаправленность*, т.е. воспитание — это деятельность преднамеренная, осуществляемая сознательно. В этом ее отличие от социализации — процесса стихийного, спонтанного, реализуемого под воздействием множества разнонаправленных факторов, и в том числе воспитания. Вторая существенная особенность — *взаимодействие* воспитателя и воспитуемого. Это обязательный атрибут воспитания: если воспитатель игнорирует взаимодействие и абсолютизирует воздействие, то он, скорее всего, потерпит фиаско, а если ему и удастся добиться сиюминутных результатов, то на отдаленные, устойчивые результаты воспитания рассчитывать не приходится. Третья особенность воспитания — представление воспитателя о *субъектности* воспитуемого, которая проявляется в индивидуальности, неповторимости каждого воспитанника, избирательном отношении к воспитательным воздействиям. При этом следует иметь в виду, что воспитуемый одновременно и субъект, и объект воспитания, как, впрочем, и воспитатель. Проблема в том, что зачастую воспитатель игнорирует субъектность воспитанника, не считается с этим обстоятельством. С другой стороны, в литературе часто подчеркивается идея о субъект-субъектных отношениях между участниками воспитательного процесса, тогда как объектные отношения словно бы остаются в тени либо попросту замалчиваются. И наконец, четвертая особенность: воспитание имеет место лишь тогда, когда осу-

ществляется *созидательная деятельность*. В самом деле, можно много, долго и безрезультатно призывать, например, к сохранности аудитории, классной комнаты, но если студенты, школьники сами производят ремонт, то за сохранность помещений можно не беспокоиться.

Результаты воспитания можно увидеть и почувствовать далеко не сразу, но есть один бесспорный результат воспитания — готовность и способность человека к *самовоспитанию*, под которым понимается процесс сознательного, целенаправленного формирования человеком самого себя. Этот процесс имеет двойственную природу: с одной стороны, выработку желаемых, представляющихся человеку ценными качеств и, с другой стороны, преодоление недостатков, избавление от негативных в представлении субъекта свойств, привычек и черт характера. Самовоспитание составляет основу воспитания, ибо никто не сможет воспитать человека, если он этого не хочет и не воспитывает себя сам. Чтобы добиться результатов, воспитателю необходимо превратить своего подопечного в союзника, т.е. побудить его к самовоспитанию. Более того, эффективность воспитания определяется тем, насколько человек готов и способен к самовоспитанию.

Содержание самовоспитания определяется «разностью потенциалов», т.е. сознательным движением человека от того, каким он себя осознает (поэтому адекватная самооценка — необходимое условие самовоспитания), к тому, каким хотел бы стать: больше знать или накачать мускулы, научиться играть в бейсбол или водить автомобиль, исправить изъяны фигуры или приобщиться к клубу фанатов и т.д. Да и мотивы могут быть разными: кто-то хочет изжить недостаток, кому-то важно привлечь чье-либо внимание, кто-то сознательно стремится закалять волю, преодолевая страх или неуверенность, кому-то надо доказать себе или другим, что он все может. Содержание работы над собой определяется идеалами и ценностями человека. Так, студенты, ориентируясь на будущую профессию, стараются воспитывать в себе качества, которые, являясь для них личностными, в то же время будут необходимы им в будущей профессии или даже совершенно обязательны для нее: интерес к детям и людям — для будущих педагогов, умение пассивно воспринимать и слушать, не перебивая, — для психологов, сострадательность — для социальных работников, внимательность к мелочам, сосредоточенность — для юристов,

авантюризм как ценное мужское качество, нелишнее, пожалуй, в большинстве профессий. Хорошо, когда студенты стремятся избавиться от вредных привычек, в частности от курения; когда молодые люди преодолевают свою неспортивность, стремятся к чистоте речи, освобождая ее от слов-паразитов. Когда молодость «и жить торопится, и чувствовать спешит», стараясь больше увидеть, узнать, прочувствовать, прочитать, она приобретает свой духовный, нравственный, культурный опыт, который обязательно так или иначе отразится на профессиональной карьере.

Методы педагогического руководства самовоспитанием восходят прежде всего к организации рефлексии (для целей самооценки) и, условно говоря, программы работы над собой. Здесь важны индивидуальная поддержка человека, демонстрация веры в успех его стремления чего-то добиться от себя, корректная помощь в адекватной самооценке, осуществлении программы, а особенно — в констатации результатов предпринятых им усилий, которые, как правило, не могут остаться незамеченными окружающими. Поэтому среди необходимых условий самовоспитания следует назвать также самокритичность, самоконтроль, волю и напряженную деятельность: если ничего этого нет, результат может оказаться ничтожным.

Успешность самовоспитания тех или иных качеств и черт характера определяется тем, насколько автоматически совершается то или иное действие, насколько оно стало привычным. Разумеется, на этом пути существует немало промежуточных звеньев, и умелый воспитатель всегда найдет возможность тактично показать воспитаннику, что его движение к самосовершенствованию не остается незамеченным. Подобное стимулирование и подкрепление молодых людей со стороны педагогов чрезвычайно важно, ибо в противном случае высокая требовательность к себе как важное условие самовоспитания будет накладываться на постоянное недовольство собой, что ведет к дискомфорту личности, убеждая ее в собственной никчемности, развивает комплекс неполноценности.

Содержание воспитания в педагогическом процессе учебного заведения подчинено формированию личности специалиста. Основным здесь является содержание и качество учебного процесса, где прививаются и получают развитие необходимые личностные и профессиональные качества и свойства, такие как пытливость ума, любозна-

тельность, широта научных интересов, трудолюбие, ответственность, коммуникативная культура, гордость за принадлежность к данной профессии и т.п. И напротив, при плохой организации учебного процесса (беспорядочность, нечеткость, безразличие к судьбам обучающихся и т.п.) могут формироваться прямо противоположные качества: безынициативность, стремление искать обходные пути при достижении цели, получать все на дармовщину, бездуховность, аморализм.

Существует по крайней мере два подхода к определению содержания воспитания и воспитательной работы. Первый подход основан на выделении разных направлений воспитания и воспитательной работы, осуществление которых направлено на развитие тех или иных личностных качеств и черт. В соответствии с этим подходом выделяют такие направления содержания воспитания, как нравственное, физическое, трудовое, половое, эстетическое, гражданское, религиозное, экологическое, художественное и др. Разумеется, личность не воспитывается по частям, и в каждом воспитательном процессе должна осуществляться комплексность воздействия, должны быть реализованы все направления воспитательной работы. Другой подход в качестве основного содержания воспитательного процесса рассматривает ценностные отношения. Под *отношением* понимается избирательно установленная в сознании субъекта связь с объектом окружающего мира, проявляющаяся в вербальной, эмоционально-чувственной и практически-действенной формах (Н. Е. Щуркова). В одной и той же деятельности могут формироваться различные отношения как к ней самой, так и между людьми, ее осуществляющими. Отношение к Родине, к труду, природе, к другим народам, коллегам по работе или учебе, наконец к жизни и смерти, представляют собой важные отношения, поскольку это основополагающие ценности бытия. В воспитании решающее значение имеет не сама деятельность — ее различные формы, проводимые в организации мероприятия и т.д., — а отношения, складывающиеся в процессе жизнедеятельности, подготовки и проведения этих мероприятий. *Педагогика отношений*, в отличие от педагогики мероприятий (определение весьма условно, ибо без деятельности не будет и отношений), ориентируется не на предметный результат (хотя, безусловно, имеет его в виду), а на те ценности, которые формируются в сознании человека, становятся ориентиром в его поведении

и способствуют выработке необходимых качеств и свойств. Например, во время военных учений можно выработать повышенную агрессивность, жестокость, непримиримость и т.п., а можно — взаимовыручку, находчивость, решительность; в деятельности спортивной команды или театрального коллектива в одном случае формируются такие качества, как зависть, предательство, нежелание уступить, а в другом — товарищество, взаимопомощь, ответственность.

Главной ценностью являются человек и жизнь во всех ее проявлениях. Человек в гуманистической парадигме воспитания — всегда цель и никогда не должен и не может быть средством, поэтому все манипуляционные системы воспитания антигуманны. Условиями формирования гуманистических отношений являются выдвижение социально и личностно значимых целей, направленных на улучшение жизни людей (сотрудников трудового коллектива, студентов, учащихся и т.п.), заинтересованность каждого в общем деле, возможность проявить инициативу, творчество, занять место, соответствующее своим способностям и трудовому вкладу.

Считается, что решающая роль в формировании ценностных отношений принадлежит педагогу (преподавателю, руководителю, тренеру, режиссеру, командиру и т.д.), и прежде всего его личностным качествам: если он недисциплинирован, завистлив, злопамятен, несправедлив, несамокритичен, трудно надеяться на утверждение гуманистических, справедливых отношений в возглавляемом им коллективе. Однако не следует приуменьшать роль и значение в этом процессе рядовых членов коллектива. Конечно, можно добиться послушания, выполнения распоряжений, благополучно провести мероприятие и т.д., но успех воспитания определяется не столько этим, сколько качеством сформировавшихся отношений как к самой деятельности, так и друг к другу, к обществу, к жизни, а это возможно лишь при *субъектной позиции* каждого члена коллектива, которая наиболее ярко проявляется в школьном и студенческом самоуправлении.

Самоуправление в педагогическом процессе как условие и средство воспитания. Вся организация воспитательной работы может и должна осуществляться через развитие *самоуправления*. Его можно определить как руководство жизнедеятельностью своего коллектива, предполагающее разработку, обсуждение, принятие и реализацию решений,

т.е. самодеятельность и известную самостоятельность в осуществлении властных функций. Для осуществления самоуправления необходим определенный уровень знаний и представлений о должном поведении, долге, так как в противном случае самоуправление переходит в самоуправство, насилие.

Юридическую основу для организации самоуправления в образовательном учреждении составляют Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г.), Закон РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266-1 (далее — Закон об образовании), устав и локальные акты учреждения. В соответствии с п. 2 ст. 35 Закона об образовании управление государственными и муниципальными образовательными учреждениями строится на принципах единоначалия и самоуправления. Формами самоуправления образовательного учреждения являются совет образовательного учреждения, попечительский совет, общее собрание, педагогический совет и др. Порядок выборов органов самоуправления образовательного учреждения и их компетенция определяются уставом образовательного учреждения. Статья 50 Закона об образовании в числе прав обучающихся называет право участвовать в управлении образовательным учреждением. Так, согласно п. 4 указанной статьи обучающиеся всех образовательных учреждений, в частности, имеют право на участие в управлении образовательным учреждением, уважение своего человеческого достоинства, свободу совести, информации, свободное выражение собственных мнений и убеждений. Таким образом, согласно Закону об образовании самоуправление, участие тех, кто учится, в управлении образовательным учреждением является обязательным и необходимым условием функционирования учреждения образования.

Обобщая выводы, сделанные исследователями проблем ученического самоуправления, можно сформулировать некоторые общие принципы.

1. Самоуправление призвано выполнять две функции: решать текущие задачи коллектива и готовить молодых людей к будущему участию в управлении делами государства и общества.

2. Самоуправление — это свойство организованной общности: правомерно говорить о самоуправлении коллектива, организации и едва ли можно говорить о самоуправлении случайно собравшихся людей.

3. Нужно стремиться, чтобы в самоуправлении принимали участие большинство членов коллектива, а в идеале — все, однако последнее представляется несколько утопичным. Конечно, все в одинаковой мере не могут управлять делами своего коллектива. Самоуправление имеет место тогда, когда круг людей, участвующих в осуществлении власти, постоянно расширяется. Если он сужается, о самоуправлении говорить не приходится.

4. Самоуправление существует не тогда, когда учащиеся выполняют те или иные функции педагогов и администраторов, а когда каждый ответственно и творчески выполняет свои обязанности, реализует собственные полномочия. Для педагогов и администрации самоуправление — не способ переложить на ученические плечи задачи попроще (например, самообслуживание), а возможность предоставить учащейся молодежи властные полномочия, привлечь к принятию и реализации управленческих решений.

5. Самоуправление — это определенная потребность жизни, своеобразное состояние коллектива или организации. Оно не может ограничиваться временными рамками: днем, неделей и т.д. Таким образом, часто практикуемые «дни самоуправления» в учебных заведениях (чаще всего в школах) к подлинному самоуправлению никакого отношения не имеют. Это ролевые игры «в учителей», «в дублеров». И очень плохо, что сама по себе хорошая вещь — ролевая игра — подменяет истинное самоуправление, а это порождает неверную ориентацию в сущности данного явления, смещает акценты в его понимании как формы обучения правильному отправлению власти.

6. Самоуправление должно быть опытом такой деятельности, где можно увидеть результат.

Очевидно, что повысить качество подготовки специалистов, способных подходить к каждой технологической задаче целостно, творчески, руководствуясь высокими нравственными критериями, невозможно без участия самих обучающихся. Их реальное участие в самоуправлении проявляется в создании и функционировании таких органов, как ученические, студенческие советы, старостаты (объединения старост учебных подразделений), студенческие научные общества и кружки, советы общежитий, редколлегии студенческих изданий и т.п. Эти органы самоуправления формируют у студентов ответственное отношение к учебе, овладению специальностью, обеспечивают оперативную

информацию и гласность, участвуют в оценке качества учебно-воспитательного процесса и разработке предложений по его совершенствованию, создают студенческие отделы кадров и бирж труда, научно-исследовательские коллективы, организуют досуг обучающихся. При этом важно учитывать принципиальную разницу между привлечением людей к управлению для решения простых задач, не требующих напряжения мысли, и необходимостью участия в управлении ввиду сложности этих задач, невозможности их эффективного решения без интеллектуального поиска и физического напряжения. Студенты особенно чувствуют эту разницу и не стремятся участвовать в «искусственном» самоуправлении, так сказать, для галочки, не имеющем реальных властных полномочий. Смысл самоуправления, как уже отмечалось, не в том, что учащиеся выполняют какую-то часть функций администрации образовательного учреждения, а в том, что новые жизненные реалии (демократизация средней и высшей школы, гуманизация отношений, определенная децентрализация власти и т.д.) требуют, чтобы обучающиеся становились субъектами выработки властных решений, поскольку эти решения касаются их самих. К тому же человек охотнее выполняет то, что ему понятно, личностно одобрено и принято.

16.6. Система методов воспитания профессионала

Вопрос о методах воспитания в педагогической науке — один из самых дискуссионных, причем настолько, что некоторые авторы приходят к мысли о проблематичности существования самой категории «методы воспитания». Другие, наоборот, расширяют эту категорию и описывают такое количество методов, что они не в состоянии стать руководством к действию для практиков. Нельзя не увидеть противоречий и в предлагаемых педагогической литературой классификациях методов воспитания. Например, разделение методов на те, которые направлены на формирование сознания, и те, что направлены на формирование поведения, не соотносится с таким положением психологии, как закон единства сознания и деятельности. Это противоречие отмечают и некоторые студенты, подчеркивая при этом проблематичность формирования сознания одними вербальными средствами, как предписывается

в учебниках, методами, направленными на формирование сознания.

▶ Разные авторы при классификации методов воспитания руководствуются различными определениями понятия «метод». Например, если трактовать метод как *способ достижения цели* (И. Я. Лернер), то при изменении цели соответственно должен меняться и метод. Если же цель с использованием данного метода не достигается, значит, говорить о методе нет оснований. Исходя из приведенного определения, приходим к выводу, что основной метод воспитания, скорее всего, один — *убеждение*. Только тогда, когда человек убежден, что поступать правильно — значит делать одно и не делать другое; когда это убеждение переходит в привычку, только тогда можно говорить о достижении цели воспитания. Иногда говорят также и о *внушении* как методе, но внушение, подобно гипнозу, действует до тех пор, пока его осуществляет некий субъект: закончился сеанс гипноза, закончилось действие внушения, и человек ведет себя по-прежнему. При убеждении, в котором следует различать *процесс* (я убеждаю) и *результат* (я убежден) происходит *интериоризация* (присвоение) необходимого качества и его *экстериоризация* (преобразование внутренних структур психики в поведенческие акты). Предлагаемый подход отличается от многих других классификаций методов воспитания тем, что в нем цель выносится на передний план и не теряется при оценке эффективности воспитательного воздействия, ведь когда мы называем, например, методом воспитания наказание или стимулирование, это не означает, что достигается цель воздействия. Но если методом воспитания считать *убеждение наказанием или стимулированием*, то на передний план выходит не само наказание, а его способность и возможность убедить человека и изменить его поведение в нужном направлении. Таким образом, убеждение многолико: убеждение словом, личным примером руководителя, воспитателя, родителя, убеждение делом, поощрением, наказанием; убеждение организацией интересной и содержательной деятельности и т.д.

Метод убеждения в используемой на практике системе методов воспитания дополняется такими методами воспитательного воздействия, как методы упражнения и оценки. *Упражнение* используется при воспитании привычек нравственного поведения. Поступок только тогда является нравственным, когда совершается не из страха

перед наказанием или с надеждой на вознаграждение, а по собственной воле, потому что иначе человек поступить не может. Легко поступить нравственно при зрителях, свидетелях поступка, и гораздо труднее, когда никто не видит и, может быть, не узнает о сделанном тобой добром деле. Педагоги упражняют воспитуемых путем создания ситуаций, когда надо проявить решительность, отзывчивость, заботу и т.п. Опытные педагоги и руководители умело используют и естественно возникающие ситуации для упражнения своих подопечных в правильном поведении. При использовании метода *оценки* педагог обычно избегает прямых оценок, а действует косвенно, одобряя или осуждая те или иные поступки или суждения. А. С Макаренко называл это «педагогикой параллельного действия», когда человеку дают понять, что его действиями недовольны, приводя в пример аналогичные поступки, совершенные кем-то когда-то.

▶ До сих пор разговор о методах воспитания велся в рамках системы «воспитатель — воспитуемый» при их непосредственном взаимодействии. Однако воспитательный процесс, как правило, осуществляется в рамках воспитательной системы учреждения: школы, вуза, трудового коллектива. В этом случае продуктивным может быть подход к классификации методов воспитания, предложенный А. М. Сидоркиным[1]. Автор выделяет три группы методов.

1. *Методы изменения смысла видов деятельности и общения.* Придание деятельности трудового коллектива нового смысла (возможности выхода продукции на экспорт и повышение требований к ней, появление новых партнеров или, напротив, конкурентов) способствует развитию мотивации, побуждает к совершенствованию в профессиональной сфере. В студенческих, ученических коллективах новый смысл учебе и общению может придать встреча с людьми, которые добились в профессии высоких результатов; организация практики в высокопрофессиональных коллективах; развитие научно-технического творчества и т.п.

2. *Методы изменения отношений.* К ним можно отнести:

- демонстрацию отношений, более привлекательных для членов коллектива;
- личный пример руководителя (педагога);

[1] См.: Российская педагогическая энциклопедия. Т. 1. — М., 1993. — С. 570.

- специально создаваемые ситуации или умелое использование естественно возникших ситуаций для получения воспитательного результата (например, приход в коллектив нового работника, перемещение кадров, поддержание традиций и т.п.);
- коллективный самоанализ какого-то периода в жизни коллектива или проведенного мероприятия.

3. *Методы изменения компонентов воспитательной системы*: ее целей; представлений коллектива о себе и своем месте в социуме; привнесение в содержание общения новой проблематики, утверждение новых традиций и ритуалов и т.п.

Разумеется, все методы воспитания представляют определенную систему и используются на практике взаимосвязанно. Успешность и результативность возможны при условии сочетания строго индивидуального подхода к организации убеждающих воздействий на человека, находящегося в коллективе, внутри которого и должна воспитываться каждая отдельная личность. При этом важно разнообразить воздействия, чтобы личность развивалась не только благодаря ассимиляции положительного, интериоризации позитивного, но и за счет негативной ассимиляции отрицательного. В то же время при всей значимости воздействия коллектива, общественного мнения на отдельную личность следует подчеркнуть ведущую роль преподавателя, учителя, руководителя, который, чтобы стать подлинным, а не номинальным воспитателем, должен в первую очередь воспитывать в себе необходимые качества.

В этой связи имеет смысл обратиться к учению о доминанте А. А. Ухтомского[1], который в своих работах оперирует терминами «двойник» и «собеседник». Наши *доминанты*, т.е. направленность на определенные объекты, качества, поведенческие акты, связаны с нашей деятельностью, нашим восприятием действительности. В других мы находим то, что есть в нас, и если мы видим вокруг себя нехорошее, то и в нас это нехорошее присутствует. И наоборот, если мы прекраснодушны и романтичны, то и других наделяем этими свойствами, подчас безосновательно, что в случае разочарования

[1] Ухтомский Алексей Алексеевич (1875—1942) — российский физиолог. Исследовал процессы возбуждения, торможения и механизм лабильности (функциональной подвижности); сформулировал принцип доминанты (1911—1923); создал учение об усвоении ритмов внешних раздражений органами и др.

может привести к потере веры в людей. Для того чтобы воспринимать «бесценные вещи и бесценные области реального бытия», должны быть подготовлены уши, чтобы слушать, глаза, чтобы видеть, т.е. доминанты должны быть направлены на эти сферы реального бытия. Ухтомский называет их *доминантами на живое лицо*, «никогда не повторимое, никем не заменимое». Для этого необходимо неусыпное и тщательнейшее, изо дня в день, воспитание в себе драгоценной доминанты безраздельного внимания к *другому*. Под «другим» Ухтомский подразумевает не только близких и родных людей, а абсолютно всех, каждого встречного. Ученик для учителя, студент для преподавателя, сотрудник для руководителя — не первый встречный, но как же часто доминанта воспитателя не направлена на воспитуемого; его восприятие не может освободиться от доминанты на себя, в результате чего воспитуемый наделяется качествами, мыслями, поступками и мотивами, которые свойственны воспитателю или, по меньшей мере, существуют в его сознании. Диалог же предполагает адекватность представлений его участников друг о друге. С другой стороны, у воспитуемого тоже отсутствует доминанта на живое лицо воспитателя, он склонен воспринимать его как функцию, представителя определенной социальной группы со своими установками, необязательными для подражания. И все же в движении навстречу друг другу первые шаги следует делать преподавателю, воспитателю, руководителю как профессионалу.

И профессионализм воспитателя проявляется буквально ежечасно при адекватной оценке им действий воспитуемых и подчиненных, их высказываний и поступков, нравственно-психологической атмосферы в коллективе, когда положительное оценивается позитивно, а отрицательное — негативно. Если происходит наоборот, о профессионализме воспитателя не может быть и речи.

16.7. Критерии оценки результата воспитательного процесса

Вопрос эффективности воспитательной деятельности и ее критериев — важнейший в теории и практики воспитания. Критерии эффективности воспитательной работы заинтересованно обсуждаются учеными десятки лет, но пока не удалось найти более или менее приемлемого решения.

Тем не менее нельзя не прислушаться к безусловным авторитетам. Так, Коносуке Мацусита (1894—1989), названный при жизни «гением менеджмента», оставил духовное завещание продолжателям своего дела: «Не хитри, будь честным; будь хозяином на своем месте; не живи вчерашним днем; постоянно совершенствуй свои познания; относись с уважением к окружающим; все время помни о внешнем мире, приспосабливайся к законам его развития; с благодарностью относись к тому, что имеешь и получаешь, — мы все берем у общества в долг; не уставай вопрошать: на кого ты работаешь? Ответ только один — на общество»[1].

В 1886 г. 26-летний писатель Антон Чехов в письме старшему брату Николаю изложил свои критерии воспитанности. «Воспитанные люди, — писал Чехов, — по моему мнению, должны удовлетворять следующим условиям:

1. Они уважают человеческую личность, а потому всегда снисходительны, мягки, вежливы, уступчивы.

2. Они сострадательны не к одним только нищим и кошкам. Они болеют душой и от того, что не увидишь простым глазом.

3. Они уважают чужую собственность, а потому и платят долги.

4. Они чистоплотны и боятся лжи как огня. Не лгут они даже в пустяках. Ложь оскорбительна для слушателя и опошляет в его глазах говорящего. Они не рисуются, держат себя на улице так же, как дома, не пускают пыли в глаза меньшей братии. Они не болтливы и не лезут с откровенностями, когда их не спрашивают...

5. Они не уничижают себя с той целью, чтобы вызвать в других сочувствие.

6. Они не суетны. Их не занимают такие фальшивые бриллианты, как знакомства со знаменитостями... Истинные таланты всегда сидят в потемках, в толпе, подальше от выставки...

7. Если они имеют в себе талант, то уважают его...

8. Они воспитывают в себе эстетику...»[2]

Критерии воспитанности «от противного» прекрасно определил К. Д. Ушинский: «Жажда денег, неверие в добро, отсутствие правил, презрение к мысли, любовь к окольным тропинкам, равнодушие к нарушению законов чести... вот враги воспитания, с которым оно призвано бороться».

Думается, что для практической педагогики эти критерии могут служить надежным показателем эффективности воспитания. Однако основным критерием оценки качества личностной и профессиональной подготовки специали-

[1] См.: Японский менеджмент. — М., 1991. — С. 29.

[2] *Чехов, А. П.* Полн. собр. соч. и писем : в 30 т. Письма. — Т. 1. — М., 1974. — С. 223—224.

ста, надо полагать, является оценка работодателя, родителей, самого выпускника его готовности к полноценному функционированию в трудовом коллективе. И здесь могут выявиться неожиданные и непредвиденные коллизии. Например, отличник, сдававший все сессии досрочно, не умеет работать в команде; специалист, закончивший вуз с красным дипломом, заносчив и высокомерен по отношению к сослуживцам. Многие выпускники, у которых целенаправленно развивали творческий потенциал, отличаются отсутствием дисциплины; другие, вроде бы положительно проявившие себя в учебе, успокаиваются на достигнутом и не стремятся к профессиональному совершенствованию.

Известно, что надежность и устойчивость сформированных качеств проверяются временем и экстремальными обстоятельствами (Как вежлив ты в покое и в тепле, // Но будешь ли таким во время давки // На поврежденном бурей корабле // Или в толпе у керосинной лавки?[1]). Поэтому мудрые и опытные воспитатели не склонны довольствоваться сиюминутным результатом воспитательной работы, а руководствуются перспективами развития своих подопечных.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Приведите доказательства положения о том, что воспитание — общественное явление.
2. В чем сходство и в чем различие социализации и воспитания?
3. Каким образом осуществляется психическая регуляция поведения?
4. Попробуйте осмыслить и составить иерархию своих базовых потребностей, руководствуясь теорией А. Маслоу.
5. В чем смысл самовоспитания и каковы его условия?
6. Вы пользуетесь одним из многих существующих определений воспитания. Сделайте анализ этого определения с точки зрения проявления в нем целенаправленности, взаимодействия, субъектности участников и созидательности деятельности.
7. Проанализируйте организованное вами воспитательное мероприятие (или такое, в котором вы были участником) с точки зрения реализации в нем принципов воспитательной работы.
8. Проанализируйте представленные в тексте модели специалиста. Предложите свой вариант.
9. Каково содержание воспитания в педагогическом процессе?
10. Даже там, где администрация способствует развитию самоуправления, студенты не очень стремятся к нему, прежде всего

[1] См.: *Маршак, С. Я.* Лирические эпиграммы. — М., 1965.

из-за неготовности брать на себя ответственность за осуществление властных полномочий. Какой путь приобщения студентов к самоуправлению может оказаться перспективнее: постепенное расширение его функций и, соответственно, возрастание ответственности или изначальное предоставление всех полномочий студенческому самоуправлению — подобно тому, как при обучении плаванию сразу бросают человека в воду?

11. Назовите юридические основания самоуправления в учебном заведении.

12. Назовите признаки самоуправления.

13. Какими могут быть полномочия органов студенческого самоуправления?

14. Дайте определение метода воспитания и предложите свою систему методов.

15. Каждый из нас чем-то руководствуется, когда дает некую оценку человеку, воспитанный он или нет. Какими критериями вы пользуетесь, определяя для себя уровень воспитанности того или иного человека?

Литература

Основная

1. *Мудрик, А. В.* Социализация человека. — М., 2004.

2. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. М., 2004.

3. *Рожков, М. И.* Теория и методика воспитания : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. — М., 2004.

Дополнительная

1. *Давыдов, Ю. С.* Власть культуры в университете. — М., 2004.

2. *Колесникова, И. А.* Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии : курс лекций по философии педагогики. — СПб., 2001.

3. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма. — М., 1999.

4. *Никандров, Н. Д.* Россия: социализация воспитания на рубеже тысячелетий. — М., 2000.

5. Организация и развитие ученического самоуправления в общеобразовательном учреждении : учебно-методич. пособие / под общ. ред. А. С. Прутченкова. — М., 2003.

6. Острые проблемы воспитания: поиски решения / под общ. ред. Б. З. Вульфова. — М., 2003.

7. *Рожков, М. И.* Развитие самоуправления в детских коллективах : учебно-методич. пособие. — М., 2002.

Глава 17

ТРУДОВОЙ КОЛЛЕКТИВ КАК ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА

Чем шире коллектив, перспективы которого являются для человека перспективами личными, тем человек красивее и выше.

А. С. Макаренко

17.1. Системный подход в педагогической теории и практике

Системный подход как методология изучения и практики предполагает анализ того или иного объекта как целостной *системы* — целенаправленного множества различных элементов и их связей. Когда говорят о *воспитательной системе*, имеют в виду совокупность таких взаимосвязанных элементов, как цели воспитания; люди, способные их реализовывать; содержание деятельности по реализации целей воспитания; методы, средства и организационные формы воспитания; отношения, возникающие между участниками воспитательного процесса; освоенная среда и управленческая деятельность по обеспечению эффективности воспитательной системы. Однако наличие развитой структуры, связей между ее элементами само по себе не гарантирует успеха, создавая для него лишь предпосылки. Система выступает педагогическим фактором, только когда «наполняется» людьми со всем многообразием их характеров и темпераментов, потребностей и мотивов, притязаний и стилей реализации. Именно реальное *взаимодействие педагогов и воспитанников* составляет живую ткань, человеческую основу, цель и результат педагогической системы.

Взаимодействие — одно из воплощений связей, отношений между людьми, когда они в процессе решения общих задач, влияя один на другого, дополняя друг друга, вместе успешней эти задачи решают, причем вместе не значит суммарно, но взаимопроникая, решая задачи и комплексные, общие, и «свои», функциональные. Взаимодействие может быть внутренним (взаимное понимание) или внешним (совместная работа, обмен понимающими взглядами, понятными жестами). Естественно, происходят изменения и в каждом из субъектов, и в тех объектах, на которые направлено взаимодействие.

Педагогическое взаимодействие своеобразно: его содержание и способы определяются задачами воспитания и обучения людей. Осознанно или неосознанно, целенаправленно или стихийно, закономерно или случайно оно работает на образование Человека, развитие его социальности, придавая жизненные токи системе воспитания. В пределах этой системы переплетается ряд взаимодействий: между педагогами; воспитанниками; педагогами, воспитанниками и родителями воспитанников; между самими родителями; в целом между учебно-воспитательными учреждениями и их средой. Как и в любом другом учреждении, в организации образования существует влияющее на сотрудников взаимодействие между коллегами; рядовыми сотрудниками и аппаратом управления и т.д. Взаимодействуют не только отдельные люди, но и группы, коллективы, органы самоуправления. Существенна педагогическая функция таких явлений, скрепляющих, одухотворяющих систему, как общественное мнение, традиции, перспективы, стиль, ценностные ориентации, образ жизни и т.п., и каждый из этих факторов имеет своих конкретных выразителей, наиболее авторитетных и уважаемых.

Любое из названных или подобных взаимодействий в системе воспитания сводится, в сущности, к общему: взаимодействию педагога (конкретного субъекта или лица, представляющего облеченный полномочиями орган) и воспитанников. С одной стороны, такого рода взаимодействие — нормальное, естественное состояние их сосуществования во времени и пространстве воспитания, объективная данность, духовная связь, с другой — сфера взаимных влияний, соударения ценностей и мнений, способов жизнедеятельности. В условиях, например, учебно-воспитательного учреждения, вуза или школы общая цель взаимодействия педагогов и учащихся, задающая смысл их существованию, — образование Человека, и педагога, и учащегося, на том или ином отрезке жизни,

в том или ином отношении, с той или иной степенью осознания этой цели. Для педагога, преподавателя цель конкретизируется в совершенствовании своего человеческого и профессионального опыта, поскольку этот процесс беспределен, а его прекращение означало бы духовную смерть личности. Для учащегося, студента актуальной целью является интенсивное обогащение социальности. Ни для одной из сторон этого процесса человекообразование не может быть плодотворным без участия другой стороны. За опытным специалистом — жизненный (в том числе профессиональный) опыт, требующий выхода, и потребности в нем самом со стороны его воспитанников; за учеником, студентом — сама эта потребность педагога, ситуация возможности ее удовлетворить и бездна таких возможностей. Первый — помогает учиться, работать над собой, второй — учится, развивает себя.

В то же время происходит и прямое влияние воспитанников на педагога. Их состав, характер и поведение неформальных лидеров, традиции коллектива, в целом совокупность индивидуальностей влияют так же, как и тональность отношений между ними. Ученики — постоянные «участники» опыта педагога. От их настроения зависят методы его работы, их любознательность стимулирует его самообразование. Они все чаще выступают носителями ранее неизвестной учителю информации, почерпнутой в походах, кружках, экспедициях, поездках по стране или зарубежью, а то и в свободном общении с приятелями и сослуживцами (идет ли речь об исторических памятниках, моде, современной музыке или компьютерных программах).

Взаимодействие педагога и воспитанника достижимо только при условии обоюдного доверия, желания и умения верить друг другу и друг в друга, и это — самый надежный «социальный клей» (А. С. Макаренко) любой системы, если она действительно стремится быть человечной.

17.2. Гуманизация системы воспитания: реалии и перспективы

Закон об образовании одним из принципов государственной политики Российской Федерации в области образования определяет его гуманистический характер, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности (ст. 2 указанного Закона).

На рубеже XIX и XX вв. выдающийся русский педагог П. Ф. Лесгафт[1] считал принципами гуманной педагогики неприкосновенность личности и самостоятельность ее проявлений. В самом деле, если в юном возрасте человек научится сам усложнять свои действия по мере сил и возможностей, то в молодости и в зрелости он будет проявлять самостоятельность в своих мыслях, идеях, теоретическом мышлении и в обыденной жизни.

Гуманизация системы воспитания предполагает решение по крайней мере двух задач: во-первых, совершенствование структуры системы, иерархии подструктур, внутренних и внешних связей во имя удовлетворения и развития физических и духовных потребностей человека, отвечающих целям его совершенствования; во-вторых, ориентация всех компонентов системы на развитие социальности человека, гуманности в действиях, отношениях и общении.

Социальность — один из признаков народа. Когда социальность стремится к нулю, нация проявляет тенденцию становиться не народом, а населением, электоратом, чем-нибудь еще, только не народом. Чем ниже уровень социальности, тем больше человек становится объектом манипулирования. Социальность определяет информационные потоки, которые человек способен воспринимать и перерабатывать. Мера социальности является необходимым и обязательным условием развития техносферы, административных практик, социального и художественного творчества.

В процессе решения задач человекообразования воспитательная система динамична, обладает способностью саморазвития, самоорганизации: результаты ее функционирования открывают возможность постановки и решения новых задач, рождая новые формы отношений. Рост социальности тех, кто охвачен этой системой — будь то объединения или отдельные люди, взрослые или дети, — постепенное обогащение их образа жизни, их творческого потенциала делает

[1] Лесгафт Петр Францевич (1837—1909) — российский педагог, анатом и врач, один из создателей теоретической анатомии, основоположник научной системы физического образования и врачебно-педагогического контроля в физической культуре в России. Теория физического воспитания Лесгафта основана на принципе единства физического и умственного развития человека. Разработал концепцию «школьных типов», в основание которой легли наблюдения над различиями в поведении детей по отношению к сверстникам, взрослым, процессу обучения.

их взаимодействие более насыщенным, позволяющим формироваться и *всем*, и, главное, *каждому*.

По мере развития системы необходимы и структурные изменения, работающие на динамическое разнообразие связей групп и коллективов. Заданная на каждый момент, этап ее развития структура уже на следующем этапе может провоцировать консерватизм и, что самое пагубное, формализм, разлагающий и самоуправление, и души людей. Сохраняя основные черты и признаки воспитательной системы, каждая данная система должна быть динамичной, всегда имеющей, с одной стороны, «базу роста», резерв изменений, зону совершенствования, а с другой — готовность и способность отказаться от того, что привычно, или существенно изменить то, что сложилось, но уже не соответствует изменившимся условиям. Без этого возникает угроза подмены: не система для человека, а человек для системы, что противоречит ее гуманизму.

Одним из важнейших путей гуманизации системы воспитания является приведение ее в соответствие с особенностями того образовательного учреждения, на базе которого она существует и развивается. Принципиальный подход здесь — единство многообразного. *Единство* — потому что всякая система воспитания должна отвечать общим признакам системности: целенаправленности, наличию внутренних и внешних связей разнообразных элементов, динамичности. *Многообразие* — реальность специфики жизни и условий каждого учреждения, важной задачей которого является формирование и развитие социальности составляющих его людей. Такая реальность двояка. С одной стороны, *содержание и структура системы должны соответствовать типу данного учреждения*, его основным задачам и функциям. Так, в школе центр системы — целенаправленное взаимодействие в структуре классов и других детских объединений в едином учебно-воспитательном процессе, самоуправление, взаимодействие учащихся и учителей; в профтехшколе — взаимосвязь учебной и производственной деятельности, общеобразовательной и специальной подготовки молодых рабочих, училища и базового предприятия (учреждения). В среднем специальном учебном заведении (техникуме, училище, колледже) — те же задачи и взаимосвязи в системе, но для профессиональной подготовки младших «командиров производства», большая самостоятельность учащихся в учебной работе и внеурочной деятельности, в самоуправлении,

условиях практики. В высшем учебном заведении система воспитания ориентирована на сочетание, взаимосвязь самостоятельной работы студентов по освоению теоретического курса и профессии, самоорганизации жизнедеятельности факультетов и групп, научно-исследовательской работы. Во внешкольном учреждении, куда дети приходят исключительно по собственному желанию, из интереса к тому или иному делу, реально создание системы, в центре которой лежит развитие индивидуальности каждого в процессе художественного и технического творчества и т.д. В трудовых коллективах предприятий, организаций, фирм — воспитание ответственности за сегодняшнее и завтрашнее состояние учреждения, корпоративного патриотизма, экономизации сил, ресурсов, средств, умения слаженно и четко взаимодействовать в команде.

С другой стороны, система эффективна там и тогда, где и когда она отвечает *своеобразию реальных условий* жизнедеятельности того или иного учреждения: его материальным и кадровым возможностям, предметной и бытовой среде, составу и традициям, внешним связям в социуме. Каждое учебно-воспитательное учреждение может и должно создавать свою воспитательную систему, которая, отвечая специфике данного учреждения, была бы действительно оригинальной разновидностью, своеобразным носителем объективных признаков всякой системы. Гуманистическая перспектива развития воспитательных систем как раз и связана с их гибкостью, вариативностью, разумной динамикой стихийного и упорядоченного в конкретных обстоятельствах среды и социума, без чего невозможно целенаправленное создание в вузе или школе образа жизни, благоприятного для развития социальности, самосовершенствования каждого человека.

17.3. Межличностные отношения в системе факторов профессиональной успешности

Профессиональную успешность — успех человека в профессии — различные авторы определяют по-разному. Так, одни считают, что успех тесно связан с *профессиональной карьерой* человека, при этом предлагается различать широкое понимание карьеры и более узкое — должностное продвижение, достижение определенного статуса в про-

фессиональной деятельности, занятие определенной должности. В широком смысле карьера понимается как этапы восхождения человека к профессионализму, овладение мастерством, творчеством. Результатом карьеры в таком случае будет высокий профессионализм человека, признание коллегами достигнутого профессионального статуса[1]. По мнению других, успех в профессиональной деятельности проявляется в достижении работником *значимой цели* и преодолении или преобразовании условий, мешающих ее достижению. Если же препятствия настолько велики, что обойти их не получается, тогда надо на время отказаться от поставленной цели и переключиться на другую[2].

Профессиональная успешность каждого человека в немалой степени зависит от того, как складываются межличностные отношения в профессиональном сообществе, членом которого он является; как человек воспринимает коллег и воспринимается ими; помогают ему или препятствуют (или даже мешают) в осуществлении его начинаний.

Речь идет о *профессиональной среде* как совокупности предметных и социальных условий труда. *Предметная подсистема среды* — это сам предмет труда, средства, орудия труда, объективно необходимые действия и операции, а также объективно заданные извне системы организаций и иерархических отношений. *Социальная подсистема профессиональной среды* — это межчеловеческие отношения, морально-психологический климат, субъективное восприятие и осознание участниками разных сторон труда. Социальную подсистему профессиональной среды, т.е. субъективную сторону труда, составляют:

а) восприятие людьми друг друга (имеются в виду мотивы, смыслы, способы восприятия);

б) общение людей в группе (мотивы и приемы общения, обмен ценностными ориентациями, профессиональная лексика, жаргон, психологический климат);

в) совместная деятельность, ее цели, мотивы, смысл, значимость для всей профессиональной общности, для самого человека, для его ближайшего профессионального окружения;

---

[1] Подробнее см.: *Маркова, А. К.* Психология профессионализма. — М., 1996. — С. 123—127.

[2] См.: *Самоукина, Н. В.* Психология и педагогика профессиональной деятельности. — М., 1999. — С. 221—222.

г) взаимодействие участников, которое по степени согласованности может существенно различаться (кооперация, специализация и расслоение, конкуренция, соревнование, конфронтация, сотрудничество и др.).

В литературе предлагается рассматривать профессиональную общность на основе шести *психологических характеристик*[1], которые важно учитывать каждому специалисту, включающемуся в эту общность.

1. *Совместимость* в профессиональной общности: оптимальное воспитание качеств людей, при котором обеспечивается наибольшая эффективность их деятельности. Совместимость может быть *психологическая* (оптимальное сочетание эмоциональных установок, взаимная созвучность, взаимопонимание, общность интересов и т.п.), *психофизиологическая* (синхронность темпа и ритма деятельности и т.п.).

2. *Сплоченность* в профессиональной общности: она может характеризоваться мотивационной близостью, сходством ценностных ориентаций и менталитетов, желанием всех членов общности оставаться в ней, взаимопринятием мнений, единомыслием и т.п.

3. *Сработанность* (или срабатываемость) профессиональной общности: продукт координированных усилий людей, которым свойственна максимально возможная успешность совместной деятельности при наличии удовлетворенности этой деятельностью в течение длительного времени. Исследователи (В. С. Мерлин, Н. Н. Обозов и др.) отмечают, что легче срабатываются люди с разным уровнем мастерства и труднее — при низкой обученности и обучаемости работников. Срабатываемость улучшается, когда членам группы дается возможность вносить в общее дело, в проект свои коррективы и предложения.

4. *Стабильность* профессиональной общности (как противоположность текучести кадров): она зависит от удовлетворенности человека условиями труда, психологическим климатом, комфортной профессиональной средой. Профессиональное самоопределение не заканчивается с выбором профессии, окончанием вуза, а продолжается, по сути, в течение всей жизни. Бывает так, что по мере роста профессионализма у человека возрастают требования к себе, к результатам труда в социальном плане. Одни люди пытают-

[1] См.: *Маркова, А. К.* Указ. соч. — С. 104—114.

ся совершенствоваться профессионально (повышение квалификации, второе высшее образование, самообразование и т.п.), другие, достигнув определенных успехов, понижают требования к себе и перестают отвечать новым условиям профессиональной деятельности. Те же, кто не добился реального профессионального успеха, нередко маскируют свой неуспех нежеланием: такие работники — потенциальная база текучести кадров. Кроме того, на текучесть влияют трудности адаптации новичков, отсутствие возможностей профессионального и карьерного роста. Тем не менее надо иметь в виду, что одним из условий развития профессиональной общности является ее обновление, «вливание новой крови».

5. *Соревновательность* в профессиональной общности: необходимо отметить двойственность данного явления — оно может быть благом, работать на общую пользу, а может иметь негативные последствия, не способствующие сплоченности профессионального сообщества. С одной стороны, соревновательность в большинстве людей заложена с детства: человек стремится превзойти окружающих по тем или иным показателям, и в этом случае соревновательность — благо, но до тех пор, пока не становится идеей фикс, фетишем. С другой стороны, специально организуемая соревновательность (например, конкурсы типа «лучший по профессии» и т.д.), если она организуется педагогически неграмотно, создает в профессиональной общности обстановку недоверия, зависти, отчуждения, несправедливости и т.п. Кроме того, соревновательность одной общности относительно другой может приводить к корпоративной замкнутости, поэтому таким обоюдоострым средством необходимо пользоваться осторожно и компетентно. При подведении итогов соревнования и выявлении лучших надо учитывать мнение всех членов профессиональной общности, и вообще лучше не злоупотреблять специально организованными соревнованиями и конкурсами, поскольку, повторимся, человеку объективно свойственно соотносить свои результаты и достижения с деятельностью коллег и стремиться к большему.

6. *Организованность* профессиональной общности. По мнению исследователей (А. С. Чернышов), это способность коллектива в ситуации неопределенности сочетать разнообразие мнений и форм инициативного поведения участников с устойчивым единством действий членов общности. Организованность, в отличие от сплоченности, совместимости, срабатываемости, включает способность

перерабатывать неупорядоченные, неопределенные, только намечаемые групповые состояния в упорядоченные, определенные, целенаправленные.

Таким образом, для включения в профессиональные общности и достижения в их жизнедеятельности профессиональной успешности человеку необходимо готовить себя к выработке названных психологических качеств: совместимости, сплоченности, срабатываемости и организованности.

17.4. Воспитательный потенциал трудового коллектива

Трудовой коллектив — это группа людей, объединенных общими целями, связанными с производством материальных, духовных или социальных ценностей. Исследователи выделяют два основных состояния его существования — саморегуляция и развитие (функционирование), в которых заложено противоречие между стабильностью и изменчивостью, определенным консерватизмом и инновациями. Развитие коллектива, как, впрочем, и личности, связано не только с достижениями и удовлетворением, но и со многими изначально предопределенными страданиями, необходимостью расставаться с чем-то близким, хорошим, привычным и наработанным. Зачастую это означает отказ от более простой и менее напряженной жизни и начало жизни более трудной, связанной с большими нагрузками, испытаниями и ответственностью. Поскольку трудовой коллектив — саморегулирующаяся система, он отличается стремлением к динамичному равновесию, а это может происходить за счет выдвижения из своих рядов неформального лидера, уравновешивающего нарушенный баланс (когда, например, определенные функции некомпетентного или нерешительного руководителя берет на себя руководитель нижестоящий, болеющий за общее дело).

Стадии развития трудового коллектива. В ходе своего становления и развития трудовой коллектив проходит определенные стадии: первичного объединения; разъединения; вторичного объединения; консолидации, или возникновения коллектива как сложной системы групповых процессов и взаимодействий[1].

[1] Подробнее об этом см.: *Самоукина, Н. В.* Психология и педагогика профессиональной деятельности — М., 1999.

▶ *Стадия первичного объединения*. Для нее характерно объединение людей только формальными отношениями; люди не информированы о личных особенностях друг друга. На этой стадии рано или поздно выделяется активное ядро, возглавляемое лидером: им может быть формальный руководитель или неформальный лидер (появление неформального лидера связано с наличием серьезных недостатков у формального руководителя). Если активность неформального лидера снижает эффективность работы коллектива, его необходимо нейтрализовать (уволить или перевести в другое подразделение либо увеличить объем работы). Если эффективность групповой работы повышается за счет усилий неформального лидера, следует выяснить, какие недостатки формального руководителя компенсирует неформальный лидер.

▶ Если на стадии первичного объединения реальным лидером становится формальный руководитель либо формальный и неформальный лидеры находят пути конструктивного взаимодействия, коллектив переходит на вторую стадию развития, которую можно назвать *стадией дифференциации* (*разъединения*). На этой стадии происходит постепенная дифференциация социальных позиций работников. Возникают небольшие группки по два — четыре человека со своими лидерами. В эти группы объединяются на основе личностных интересов или взаимных симпатий, и именно в этих группах подчиненные оценивают и анализируют действия, предпринимаемые или почему-либо не предпринимаемые руководителем. На стадии разъединения формируются общественное мнение, доминирующие ценности, моральные установки. Именно на этой стадии можно и нужно *формировать корпоративную культуру* организации. Стиль руководства на этой стадии должен быть гибким и дифференцированным. К каждой группировке руководитель должен найти индивидуальный подход, чтобы формировался дееспособный коллектив со здоровым нравственно-психологическим климатом.

▶ *Стадию вторичного объединения* можно зафиксировать тогда, когда подавляющее большинство сотрудников принимают общие ценности и моральные установки. На этой стадии обязательно существует ядро, выступающее выразителем общественного мнения и влияющее на всех работников; выявляются люди, которых все уважают и ценят, и те, которых никто не уважает и не прислушивается к их мнению.

▶ Коллектив, находящийся на *стадии консолидации*, характеризуется собственным социально-психологическим климатом, своим «лицом». Это сплоченная команда единомышленников, нацеленная на оптимальное решение стоящих перед ней задач. Здесь существуют негласные нормы поведения, которым все стараются соответствовать и которые поддерживаются сотрудниками уже без участия руководителя. Полностью сложившийся коллектив способен не только на разумное подчинение своему руководителю, но и на проявление сплоченности в процессе конфронтации или даже бунта, если подобное возникает. Стало быть, руководителю необходимо все время соответствовать требованиям, предъявляемым зрелым коллективом к своему руководству. Если в такой сплоченный коллектив приходит новый сотрудник, особенно молодой, от которого ждут принятия сложившихся групповых ценностей, уже одно это обстоятельство является мощным воспитательным фактором для новичков. Если же в консолидированный коллектив приходит новый руководитель, особенно со стороны, он вынужден считаться с моральными нормами и корпоративной культурой коллектива, особенно на начальных этапах своей работы.

Поскольку всякое явление наряду с положительными сторонами имеет и негативные, которые на определенном этапе превращают данное явление в свою противоположность, следует отметить *недостатки консолидированных коллективов*, снижающие их эффективность.

Во-первых, в консолидированных коллективах *групповые ценности доминируют над индивидуальными*. Многие члены коллектива начинают проявлять конформизм, стараются «не возникать» в ситуациях внутреннего несогласия, промолчать там, где надо было бы высказать мнение, отличное от группового. Люди, не высказывающие своего мнения, начинают рано или поздно испытывать внутренний дискомфорт, а это не лучшим образом отражается на их психическом самочувствии и здоровье.

Во-вторых, в консолидированном коллективе *формируются цели и установки, ориентированные на средний уровень* продуктивности и доступности большинству. Из-за этого талантливые и продвинутые в том или ином отношении сотрудники вынуждены искусственно снижать свою активность, чтобы не выделяться. В силу этого может заметно снижаться творческий потенциал коллектива, свя-

занный с развитием инновационной деятельности, предполагающей определенную степень риска.

Тем не менее, если руководитель знает и помнит о недостатках и ограничениях консолидированного коллектива, он может принимать необходимые меры для нейтрализации этих недостатков, например:

1) периодически проводить мероприятия по реорганизации, частичному или полному обновлению коллектива, переформированию группировок;

2) поддерживать и защищать сотрудника, способного на более высокие результаты;

3) защищать критически настроенных сотрудников, выступающих с конструктивными предложениями;

4) расширять фронт работ талантливым сотрудникам с соответствующим их вкладу стимулированием и т.п.

Воспитание людей в трудовом коллективе. Процесс воспитания в трудовом коллективе не является автономным, происходящим в определенное время в определенном месте. Он буквально пронизывает всю жизнедеятельность трудового коллектива и проявляется в воспитании сознательного отношения к труду, стремления к профессиональному совершенствованию; творческого отношения к порученному делу; формировании общей культуры, привлечении к разработке и обсуждению планов развития организации; развитии самоуправления.

Сознательное отношение к труду формируется в процессе воспитания трудолюбия, готовности и умения выполнять необходимую и полезную обществу работу, ответственности за результаты труда, способности воспринимать интересы трудового коллектива как свои собственные. Обязательным условием при этом является удовлетворенность трудом, его смыслом и содержанием, отношениями, складывающимися между людьми и между работником и руководителем в процессе общей работы.

Сознательная дисциплина труда предполагает его научную организацию, осознание тружениками общественной значимости своего труда, формирование чувства удовлетворения от работы на общую пользу, в том числе и свою собственную.

Известно, что дисциплина труда имеет два плана: внешний и внутренний. *Внешний*, формальный характер дисциплины связан с соблюдением установленного распорядка, точным и своевременным выполнением заданий. *Внутрен-*

ний, более глубокий план дисциплины подразумевает не только добросовестное и безупречное выполнение служебных обязанностей, но деятельность осмысленную, инициативную, продиктованную стремлением принести как можно больше пользы своей организации и в конечном счете — обществу. Именно внутренняя дисциплина, а не формальное осуществление своих функций отличает человека самостоятельного, который сам управляет своими поступками. На степень трудовой активности, в свою очередь, влияют такие факторы, как воспитание любви и привычки к труду, степень удовлетворенности работой и условиями труда, уровень профессиональной подготовленности работника, морально-психологический климат трудового коллектива, удовлетворенность социально-бытовыми условиями жизни и работы.

Воспитательный потенциал трудового коллектива реализуется при условии наличия всех компонентов воспитательной системы, и в особенности — управленческой деятельности руководителя по обеспечению эффективности воспитательной системы.

17.5. Руководитель и подчиненный

Системный подход к воспитанию предполагает, в том числе, рассмотрение педагогических аспектов такой сложной проблемы, как *взаимоотношения руководителя и подчиненного*, выводя ее за сугубо административные рамки. Сущность связи указанных субъектов — взаимодействие в процессе достижения общих целей. Однако, ничуть не умаляя значимости дисциплины исполнения и подчинения, подчеркнем иную, а для воспитания, пожалуй, и более важную сторону дела: это отношения сотрудничества разных по уровню и функциям субъектов системы. Именно поэтому каждый из них призван быть *творцом*: один — ориентируя, другой — ориентируясь не на жесткое подчинение (слепую подчиненность), но на самостоятельность, инициативу, стимулируемые как самим заданием, так и его выполнением. Особое значение это своеобразие воспитательной системы обретает в условиях взаимосвязи в ней управления и самоуправления, единоначалия и коллегиальности, прав и обязанностей, требовательности и уважения к личности.

Личность руководителя играет решающую роль в управленческой деятельности, в формировании нравственно-психологического климата трудового коллектива, стимулировании сотрудников к самосовершенствованию. Для этого руководителю необходимо обладать определенными качествами, чертами характера, свойствами личности. Среди них отметим направленность личности, специальные знания и умения, профессионализм в той сфере деятельности, которой занимается трудовой коллектив, организаторские способности. По Л. И. Уманскому, *организаторские способности* включают такие компоненты, как организаторское чутье (избирательность, практически-психологический ум и психологический такт), эмоционально-волевая воздейственность (способность «заражать» и «заряжать» своей энергией других, требовательность и критичность), склонность и интерес к организаторской деятельности (готовность к ней, стеничность чувств при ее осуществлении).

Типы руководства. Существует множество классификаций типов руководства.

▶ Так, классификация, ведущая свое начало от работ Курта Левина, выделяет три типа руководства: автократический, демократический и формальный.

Автократический, или *авторитарный* (власть силы), тип руководства характеризуется сосредоточением власти в одних руках. Руководитель единолично принимает решения, не дает возможности подчиненным проявлять инициативу и творчество.

Для *демократического* типа характерны децентрализация власти руководителя, привлечение к выработке решений подчиненных, делегирование им части властных полномочий. В свою очередь, сотрудники имеют достаточно информации, чтобы представлять перспективы работы, как своей, так и организации. Деятельность работников организации контролируется не только властью руководителя, но и активом, органами самоуправления, рядовыми членами коллектива.

Для *формального* типа руководства характерно невмешательство руководителя в деятельность организации. Он выполняет, в основном, посреднические функции при осуществлении контактов между группами работников, между собой и другими и обеспечивает подчиненных необходимой информацией.

Исследования разных лет дают основания для вывода о преимуществах демократического типа руководства, при котором руководитель в наибольшей степени ориентирован в своей деятельности на подчиненных.

▶ Современные подходы к систематизации типов управления (А. В. Авилов, Е. Б. Моргунов) основаны на двух парадигмах управления: власти как форме управления и управлении специалистами.

Управление в форме *власти* осуществляется субъектом через правовые функции: властные решения труднообъяснимы, поэтому для данной формы управления чрезвычайно важны легитимность и ответственность субъекта.

Существенно более развитой является форма *управления специалистами*: специалист профессионально подготовлен в некоторой сфере деятельности и в состоянии самостоятельно принимать решения в пределах своей компетенции. В данной парадигме управления его объект наделен человеческими качествами, что дает возможность руководителю полностью сместить акценты с «конструктивных» понятий собственной деятельности на поведенческие характеристики подчиненных — мотивацию, дисциплину, инициативность, надежность, креативность, корпорируемость и др.

▶ Третья парадигма, предлагаемая исследователями, — концепция рефлексивного управления[1]. Характерными и существенными чертами данной концепции являются:

- единство понятий «субъект» и «объект»;
- смещение акцентов в деятельности руководителя с подчиненных на совершенствование собственной деятельности;
- деятельность руководителя тождественна деятельности организации;
- труд руководителя по характеру приближается к труду специалиста («идеально построенное предприятие — это предприятие специалистов, руководителей (в традиционном понимании) в нем нет»).

Очевидно, что концепция рефлексивного управления может быть особенно применима в условиях современных предприятий и организаций, различных фирм, отличающихся высоким уровнем образования и профессионализма сотрудников.

[1] Подробнее см.: *Авилов, А. В.* Рефлексивное управление: методологические основания. — М., 2003.

Отношения начальника и подчиненных в трудовом коллективе. Такого рода отношения являются, в том числе, и педагогическими: необходимо, чтобы каждое задание руководителя, поручаемое отдельным работникам, не было исключительно формальным предписанием действовать «от сих до сих», а содержало определенное «пространство для маневра». Иначе говоря, реализация выдвинутой задачи должна требовать от исполнителя самостоятельного обдумывания и определенной меры автономности и тем самым давать ему возможность для самовыражения, так как в противном случае не сформируются самостоятельность работников и их причастность к делам коллектива.

Самостоятельность может быть качеством, свойством как отдельного человека, так и сообщества, группы людей. Стремление и умение действовать самостоятельно не исключает возможности посторонней помощи, и тем более помощи заинтересованных лиц, ведь человек зависит от множества обстоятельств и других людей, влияющих на него не только непосредственно, но и опосредованно. Но если один в своем сознании переплавляет эти влияния, и в итоге получает что-то свое, неповторимое и особенное, то другие слепо копируют чужой опыт, подражают всем и вся, не имеют собственного лица и определенной позиции. Как правило, руководители, определяя степень самостоятельности работников, учитывают, способен ли человек опереться на собственные силы, имеет ли личное мнение, может ли действовать по собственной инициативе, умеет ли правильно оценивать себя и свои возможности.

Важным условием воспитания является всемерное укрепление трудовой дисциплины, примером соблюдения которой должен быть прежде всего сам руководитель. Критика подчиненных руководителем, как, впрочем, и обратная критика подчиненными руководителя, должна быть конструктивной, содержать пути преодоления выявленных недостатков. Если человек недоволен сделанным, но не знает, как можно было бы сделать лучше, он должен воздерживаться от критики, которая в данном случае превращается в критиканство.

Нормой должно стать систематическое информирование руководителем сотрудников о целях, задачах коллектива, перспективах его жизнедеятельности, чтобы исключить ситуации, когда коллектив живет в мире слухов, которые отравляют атмосферу и не способствуют созданию здоро-

вого социально-психологического климата. Точно так же и подчиненные должны систематически отчитываться перед руководством и коллективом о проделанной работе: это способствует регулярной оценке сотрудников со стороны руководителя, пониманию их особенностей. Хорошее знание каждого сотрудника позволяет руководителю давать им задания, соответствующие их профессиональной подготовленности, компетентности, возможностям и склонностям.

Для эффективного общения с подчиненными руководителю любого звена необходимо вырабатывать соответствующие умения, одним из которых является *умение слушать*. При этом полезно полагаться на рекомендации авторитетных в данной области людей, в частности известного специалиста Иствуда Атватера. Вот некоторые рекомендации из его книги «Я вас слушаю. Советы руководителю, как правильно слушать собеседника»[1].

«Какова бы ни была цель общения, всегда полезно знать приемы правильного слушания.

1. Выясните свои привычки слушать. Каковы Ваши сильные стороны? Какие Вы делаете ошибки? Может, Вы судите о людях поспешно? Часто ли Вы перебиваете собеседника? Какие помехи общения наиболее вероятны в Ваших ответах? Какие из них используются Вами чаще всего? Лучшее знание своих привычек слушать является первым этапом в их изменении.

2. Не уходите от ответственности за общение. Помните, что в общении участвуют два человека: один — говорит, другой — слушает, причем в роли слушающего каждый должен выступать попеременно. Когда бы это ни случилось, но если Вам не ясно, о чем говорит собеседник, Вы должны дать ему это понять — или путем постановки уточняющих вопросов, или активным отражением того, что Вы слышите, и просьбой поправить Вас. Как может кто-нибудь узнать, что Вы его не понимаете, пока Вы сами не скажете об этом?

3. Будьте физически внимательными. Повернитесь лицом к говорящему. Поддерживайте с ним визуальный контакт. Убедитесь в том, что Ваша поза и жесты говорят о том, что Вы слушаете. Сидите или стойте на таком расстоянии от собеседника, которое обеспечивает удобное общение обоим. Помните, что говорящий хочет общаться с внимательным, живым собеседником, а не с каменной стеной.

4. Сосредоточьтесь на том, что говорит собеседник. Поскольку сосредоточенным внимание может быть недолго (менее одной минуты), слушание требует сознательной концентрации внимания. Стремитесь свести к минимуму ситуационные помехи, например телевизор или телефон. Не допускайте «блуждания» мыслей. Помочь сконцентрироваться на том, о чем говорит собеседник, вероятнее всего, может Ваше физическое внимание и речевая активность.

[1] *Атватер, И.* Я вас слушаю. Советы руководителю, как правильно слушать собеседника : пер. с англ. — М., 1988. — С. 94—99.

5. Старайтесь понять не только смысл слов, но и чувства собеседника. Помните, что люди передают свои мысли и чувства «закодированными» — в соответствии с социально принятыми нормами. Слушайте не только информацию, но и передаваемые чувства. Например, работник, который говорит «Я закончил работу с этими письмами», передает иную мысль, чем работник, который говорит «Слава богу, наконец-то я покончил с этими проклятыми письмами!». Хотя содержание этих сообщений одинаковое, последнее сообщение в отличие от первого выражает еще и чувства. Внимательный руководитель, который слушает не только содержание сообщения работника, но и понимает его чувства, прежде чем дать новое задание, добьется более высокой эффективности общения, чем тот, который просто поручит другую работу.

6. Наблюдайте за невербальными сигналами говорящего. Поскольку большая часть общения является невербальной, будьте внимательными не только к словам, но и к невербальным выражениям. Следите за выражением лица говорящего и за тем, как часто он смотрит на Вас пристально и как он поддерживает с Вами визуальный контакт. Следите за тоном голоса и скоростью речи. Обратите внимание на то, как близко или как далеко от Вас сидит или стоит говорящий, способствуют ли невербальные сигналы усилению речи говорящего или они противоречат высказываемому словами.

7. Придерживайтесь одобрительной установки по отношению к собеседнику. Это создает благоприятную атмосферу для общения. Чем больше говорящий чувствует одобрение, тем точнее он выразит то, что хочет сказать. Любая отрицательная установка со стороны слушающего вызывает защитную реакцию, чувство неуверенности и настороженность в общении.

8. Старайтесь выразить понимание. Пользуйтесь приемами рефлексивного слушания, чтобы понять, что в действительности чувствует собеседник и что он пытается сказать. Эмпатическое общение означает не только одобрение говорящего, но позволяет точнее понять сообщение.

9. Слушайте самого себя. Слушать самого себя особенно важно для выработки умения слушать других. Когда Вы озабочены или эмоционально возбуждены, то меньше всего способны слушать то, что говорят другие. Если же чье-то сообщение затронет Ваши чувства, выразите их собеседнику: это прояснит ситуацию и поможет Вам слушать других лучше.

10. Отвечайте на просьбы соответствующими действиями. Помните, что часто цель собеседника — получить что-либо реально ощутимое, например информацию, или изменить мнение, или заставить сделать что-либо. В этом случае адекватное действие — лучший ответ собеседнику.

Основное внимание в процессе совершенствования своих привычек слушать следует уделить положительным рекомендациям, однако полезно помнить и о типичных ошибках.

Слушая собеседника, никогда:

1) *не принимайте молчание за внимание*. Если собеседник молчит, то это еще не означает, что он слушает. Он может быть погружен в собственные мысли. Встречаются и такие, которые могут одновременно пространно излагать, обрабатывать информацию и отлично слушать. В идеале нужно уметь переходить от высказывания к слушанию легко и естественно;

2) *не притворяйтесь, что слушаете*. Это бесполезно: как бы Вы ни притворялись, отсутствие интереса и скука неминуемо проявятся в выражении лица или в жестах. Притворство обычно воспринимается как оскорбление.

Лучше уж признаться в том, что в данный момент Вы слушать не можете, сославшись, например, на занятость;

3) *не перебивайте без надобности*. Большинство из нас в социальном общении перебивают друг друга, делая это подчас неосознанно. Руководители чаще перебивают подчиненных, чем наоборот. Мужчины перебивают чаще, чем женщины. Если Вам необходимо перебить кого-либо в серьезной беседе, помогите затем восстановить прерванный Вами ход мыслей собеседника;

4) *не делайте поспешных выводов*. Как мы уже выяснили, каждый неосознанно склонен судить, оценивать, одобрять или не одобрять то, о чем говорится. Но именно такие субъективные оценки заставляют собеседника занять оборонительную позицию. Помните, такие оценки — барьер содержательного общения;

5) *не дайте «поймать» сами себя в споре*. Когда Вы мысленно не соглашаетесь с говорящим, то, как правило, прекращаете слушать и ждете своей очереди высказаться. А уж когда начинаете спорить, то настолько увлекаетесь обоснованием своей точки зрения, что подчас уже не слышите собеседника. А ведь он уже давно говорит Вам: «Это и есть то, что я пытаюсь Вам сказать!» Если возникнет настоящее несогласие, следует обязательно выслушать собеседника внимательно и до конца, с тем чтобы понять, с чем именно Вы не согласны, а уж после этого излагать свою точку зрения;

6) *не задавайте слишком много вопросов*. Полезно задать вопрос для уточнения сказанного. Но закрытые вопросы, требующие конкретного, определенного ответа, необходимо сводить до минимума. Однако и открытыми вопросами, которые поощряют говорящего подробно высказать свои мысли, следует пользоваться осторожно. Чрезмерно большое количество вопросов в известной степени подавляет собеседника, отнимает у него инициативу и ставит в оборонительную позицию;

7) *никогда не говорите собеседнику*: «*Я хорошо понимаю Ваши чувства*». Такое заявление служит больше для оправдания собственных (и безуспешных) попыток убедить собеседника в том, что Вы слушаете. В действительности узнать, что и как именно чувствует собеседник, очень трудно. К тому же такое сообщение поставит под сомнение доверие к Вам, и беседа скорее всего вообще прекратится. В таком случае следует дать собеседнику понять, что Вы его слушаете, задав, например, такой эмпатический вопрос «Вы чем-то разочарованы?» или «Я чувствую, что Вас кто-то обидел!», или любым другим замечанием соответствующим обстановке;

8) *не будьте излишне чувствительными к эмоциональным словам*. Слушая сильно взволнованного собеседника, будьте осторожны и не поддавайтесь воздействию его чувств, иначе можно пропустить смысл сообщения. Будьте настороже к эмоционально заряженным словам и выражениям, слушайте только их смысл. Ваши собственные чувства могут блокировать понимание того, что Вам действительно необходимо узнать;

9) *не давайте совета, пока не просят*. Непрошеный совет дает, как правило, тот, кто никогда не поможет. Но в тех случаях, когда у Вас действительно просят совета, примените приемы рефлексивного слушания, чтобы установить, что собеседник хочет узнать на самом деле. Иначе можно допустить такую же ошибку, какую сделала молодая мать в разговоре со своим маленьким сыном. В ответ на вопрос сына «Откуда я появился?» она разразилась лекцией о воспроизводстве человеческого рода, и все это только

для того, чтобы в конце услышать: «А Билли сказал, что он из Чикаго. Я хотел узнать, откуда появились мы...»[1];

10) *не прикрывайтесь слушанием как убежищем*. Пассивные, неуверенные в себе люди иногда используют слушание как возможность избежать общения и самовыражения. Они не только не говорят, но на самом деле и не слушают. Они воздерживаются от высказывания своих мнений и чувств из-за боязни неодобрения или критики. Как ни парадоксально, но молчание тем самым мешает эффективному общению».

Основой здоровых отношений в коллективе являются требовательность руководителя к подчиненным и уважение к ним. Исследования, проведенные в разные годы в нескольких регионах, показали, что форма распоряжения оказывает влияние на удовлетворенность людей своей работой. Выяснилось, что удовлетворенных работой больше там, где распоряжение отдавались в форме просьб и убеждений.

Педагогический аспект в деятельности руководителя связан с оптимальной расстановкой кадров, когда каждый работник находится на своем, а не на чужом месте. Как сказал когда-то Карел Чапек: «Есть несколько способов разбивать сады: лучший из них — поручить это дело садовнику». Аналогичная мысль выражена в венгерской пословице: «Каждого зверя можно научить ловить мышей, но лучше всех это сделает кошка».

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите и охарактеризуйте компоненты воспитательной системы.
2. Дайте определение гуманистической системы воспитания и назовите ее характерные признаки (на примере школы, вуза, фирмы, предприятия).
3. Как вы понимаете выражение «Человек — не средство, а цель»?
4. В чем состоит воспитательный потенциал трудового коллектива?
5. Охарактеризуйте стадии развития трудового коллектива.
6. Каковы недостатки и ограничения консолидированного трудового коллектива?
7. Определите содержание трудового воспитания в трудовом коллективе.

---

[1] Сравните этот текст с таким принципом полового просвещения, как соответствие разъяснений уровню психического и физического развития ребенка, в котором главное — не выходить за рамки заданного вопроса (см. § 20.4).

8. Назовите качества личности руководителя, способствующие эффективности управленческой деятельности.

9. В чем заключаются особенности рефлексивного управления?

10. Каковы педагогические аспекты деятельности руководителя?

11. Охарактеризуйте педагогические аспекты взаимоотношений руководителя и подчиненных.

12. Охарактеризуйте психологические качества, которые необходимо вырабатывать человеку для включения в профессиональное сообщество.

13. Каковы для вас показатели профессиональной успешности?

14. Каким образом вы овладеваете умением слушать собеседника?

Литература

Основная

1. *Вульфов, В. В.* Основы педагогики / В. В. Вульфов, В. Д. Иванов. — М., 1999.

2. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма. — М., 1996.

3. *Самоукина, Н. В.* Психология и педагогика профессиональной деятельности. — М.,1999.

Дополнительная

1. *Атватер, И.* Я Вас слушаю. Советы руководителю, как правильно слушать собеседника : пер. с англ. — М., 1988.

2. *Колесникова, И. А.* Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии : курс лекций по философии педагогики. — СПб., 2001.

3. *Кузин, Ф. А.* Современный имидж делового человека, бизнесмена, политика. — М., 2008.

4. Модели и методы управления персоналом. Российско-британское учебное пособие / под ред. Е. Б. Моргунова. — М., 2001.

Глава 18

ОСНОВЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Хорошо слушать и хорошо отвечать —
это одно из величайших совершенств,
какие только возможны в разговоре.

Ф. Ларошфуко

18.1. Педагогическая коммуникация

Под *коммуникацией* понимают связь, в ходе которой происходит обмен информацией между людьми, шире — между системами в природе и обществе. При анализе коммуникационного процесса выделяют его основные элементы: 1) *адресант* — отправитель (источник информации); 2) *информация* — содержание сообщения; 3) канал связи; 4) код или средства передачи; 5) *адресат* — получатель сообщения; 6) *результат* — то, что достигнуто в итоге.

По характеру направления потока информации в организации различают коммуникации *нисходящие*, направленные сверху вниз, от руководителя к подчиненным; *восходящие*, направленные снизу вверх, от подчиненных к руководителю; *горизонтальные*, осуществляемые работниками, равными по своему служебному положению.

Понятие коммуникации можно рассматривать двояко. В широком смысле оно близко к понятию «общение», однако шире его по объему, поскольку включает в себя и взаимодействие, например, с электронными средствами информации. В узком смысле в качестве одной из составляющих *процесса общения* коммуникация рассматривается как обмен информацией между участниками совместной деятельности. Две других составляющих этого процесса — взаимодействие и межличностная перцепция, т.е. взаимопознание участников общения как основа для их взаимопонимания. Мы будем

опираться на подход, предлагающий анализ коммуникации в широком значении как синоним понятия «общение».

Различают формальные (*официальные*) и неформальные (*неофициальные*) каналы передачи информации. *Формальные каналы* определяются официальной структурой трудового коллектива (школы, колледжа, вуза, фирмы и т.п.). Они являются формой связи людей в организации как по вертикали (руководители и подчиненные), так и по горизонтали (взаимосвязи между равными по служебному положению работниками). *Неформальные каналы* коммуникаций вызваны потребностью людей в социальных контактах, которую в принципе невозможно удовлетворить в системе официальных каналов. Впрочем, сама система официальных коммуникаций недостаточно эффективна и надежна, дает сбои и искажения, что также способствует развитию неофициальных, неформальных каналов связи между членами трудового коллектива. К тому же система неформальных коммуникаций обладает большей гибкостью и приспособляемостью к изменяющимся условиям, что способствует скорейшему распространению информации. Для эффективного функционирования трудового коллектива необходимо наличие как формальных, так и неформальных каналов распространения информационных потоков и известный баланс между ними. Например, если будет преобладать система неформальных коммуникаций, коллектив окажется во власти слухов, недомолвок, предположений, что может в известном смысле парализовать его работу. Если в трудовом коллективе информационное обеспечение будет осуществляться только через официальные каналы, процесс прохождения информации окажется забюрократизированным, превышающим все разумные временные рамки.

▶ *Нисходящая коммуникация* обеспечивается руководителем и включает в себя приказы и распоряжения, инструкции, планы, фактические данные, необходимые подчиненным для работы. В этой информации должны содержаться следующие данные:

- четко сформулированные должностные обязанности и права работников;
- понятно сформулированные цели и задачи их деятельности (что именно, зачем, с кем, к какому сроку, конкретные результаты и способы стимулирования);
- причины тех или иных распоряжений руководства и работников;

- перспективы развития организации;
- возможности профессионального и административного роста работника.

При этом руководство должно отчетливо сознавать, что эффективной деятельности может вредить не только недостаток, но и избыток информации. Коммуникативная культура как раз и заключается в чувстве меры, которая в каждом конкретном случае определяется руководством, исходя из создавшихся условий.

▶ *Восходящие коммуникации*, направленные снизу вверх, наряду с нисходящими потоками информации необходимы для эффективного функционирования любой организации. Это своеобразные каналы обратной связи. В состав такого рода информации входят отчеты членов трудового коллектива о выполнении своих заданий и должностных обязанностей; мнения и предложения, касающиеся их работы; просьбы о помощи различного рода. Руководителю необходимо своевременно получать информацию о том, как восприняты в коллективе его распоряжения, правильно ли они поняты; каково отношение членов коллектива к тем или иным инновациям, назначениям и т.д.

▶ *Горизонтальные коммуникации* осуществляются между людьми, равными по своему должностному положению. Именно на этом уровне люди удовлетворяют свои потребности в общении, находясь на службе. Здесь важны коммуникации между руководителями среднего и низшего звена, ведь от того, насколько результативно они умеют договариваться и решать вопросы, зависит во многом эффективность деятельности трудового коллектива.

Особенности педагогической коммуникации. Такого рода коммуникация отличается от описанных выше тем, что как минимум один из субъектов коммуникационного процесса — педагог (или человек, целенаправленно влияющий на формирование и развитие определенных качеств у своих сослуживцев или подопечных). В литературе выделены следующие *стили педагогического общения*, в частности применительно к студентам (В. А. Кан-Калик):

1) общение на основе высоких профессиональных установок или, говоря иначе, на основе увлеченности совместной творческой деятельностью;

2) общение на основе взаимопонимания и дружеского расположения, где педагог выполняет роль наставника, старшего товарища;

3) дистанционное общение, в котором во взаимоотношениях прослеживается дистанция во всех сферах. Если в обучении преподаватель еще каким-то образом способен общаться, доносить информацию со ссылкой на авторитет и профессионализм, то за пределами учебной аудитории подобный стиль не способствует установлению взаимопонимания между обучающимися и преподавателем;

4) инструментальное общение, где преподаватель выступает лишь как инструмент передачи информации, которой он якобы монопольно располагает. В целом это негативная форма общения, вскрывающая педагогическую несостоятельность преподавателя;

5) общение-заигрывание, характерное для начинающих преподавателей, стремящихся к популярности.

В педагогической практике в чистом виде эти стили не встречаются, чаще наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции при доминировании одного из них.

Для успешного взаимодействия педагога с обучаемыми ему необходимо наличие и развитие в процессе деятельности многих *психологических качеств и способностей*.

Во-первых, необходимо культивировать в себе искренний, естественный *интерес к людям*, *общительность*, *развитость коммуникативных качеств*, в частности умения слушать и слышать.

Во-вторых, педагогу необходимо *умение поддерживать обратную связь в общении*, для чего нужна развитая эмпатия, проявляющаяся во вчувствовании в другого человека, сопереживании, умении мысленно поставить себя на место партнера по общению. Поддержание обратной связи является важнейшим условием *взаимодействия* в отличие от *воздействия*, которое однонаправлено и обратной связи не предполагает. Надо думать, что человек, увлеченный самим собой, не чувствует собеседника и едва ли способен взаимодействовать с ним, а стало быть, полноценно общаться не может.

В-третьих, педагогу нужны *хорошие вербальные способности*: развитость речи, богатый словарный запас, правильный отбор языковых средств. Если педагог пренебрегает выразительностью речи, он много теряет в глазах обучающихся, особенно при первом впечатлении от своего облика. Материалом для первого впечатления могут служить различные ассоциации, сравнения с другими людьми, в том числе и в вербальных проявлениях. И если речь неряшлива, не точна, изобилует неправильными ударениями, эти обсто-

ятельства мало способствуют продуктивному взаимодействию. В дальнейшем взаимодействии впечатление может измениться, но все равно первое впечатление так или иначе будет непроизвольно возникать в сознании при взаимодействии обучающихся с педагогом. И правильно поступает тот, кто не ленится систематически обращаться к толковым и орфографическим словарям, чтобы убедиться в точности словоупотребления и верности ударения.

В-четвертых, нужна *способность к педагогической импровизации*, *спонтанности* (неподготовленной импровизации). Педагогическая импровизация представляет собой творчество педагога на глазах зрителей, т.е. создание нового на глазах обучающихся. Это творчество рождается без предварительной подготовки, как бы вдруг, однако происходит оно совсем «не вдруг». Опытные профессионалы имеют множество «заготовок», чтобы при удобном случае использовать их, когда будет подходящее время и место. Умение найти свежее и неожиданное в заученном, объединить явления, в которых на первый взгляд не может быть ничего общего, способность парадоксально мыслить — все эти умения тренируемы, и в большей или меньшей степени ими может овладеть каждый профессионал.

В-пятых, педагог должен обладать *умением «властвовать собой»*, своим психическим состоянием, своим телом, голосом, интонацией, мимикой, уметь сдерживать эмоции.

В-шестых, ему необходимо *владение искусством переживаний*, *использование аффектов*, способных повлиять на воспитанников в необходимом для педагога направлении. Конечно, аффект как бурная кратковременная эмоция, например гнева, происходит не запланировано. Это естественная реакция на вызывающее поведение, при которой педагог может до конца не понимать, что же с ним происходит, так как возможности понимания при аффекте снижаются. Но использовать аффект после того, как он произошел, в целях влияния на воспитанников можно, а опытные педагогики это умело делают, вызывая чувство стыда и раскаяния у своих питомцев.

Причины, препятствующие педагогическому общению. Можно назвать несколько причин, препятствующих установлению нормального педагогического общения между преподавателями и обучаемыми. Эти причины не способствуют реализации воспитательного потенциала процесса обучения.

1. Педагог не считается с индивидуальными особенностями учащегося, с его темпом умственной деятельности, особенностями речи, стеснительностью, скоростью конспектирования и т.п. и не стремится их понять.

2. Студента, учащегося раздражают манеры преподавателя (выпячивание своих заслуг, действительных и мнимых; обращение к обучающимся как к несмышленышам, подчеркивание своего значения в их обучении и т.д.).

3. Преподаватель высокомерен, задевает самолюбие учащихся, унижает их человеческое достоинство, бестактен. В общении с молодежью педагогический такт (или точнее вообще человеческий такт) выступает на первое место. Тактичный педагог видит в воспитаннике не объект запланированного воздействия, а живую душу, общение с которой ему важно так же, как и ей. Профессионалов отличают такие качества, как умение промолчать и не лезть в душу без приглашения, не злоупотреблять советами, все замечать, но уметь «не заметить» какие-то вещи. Бестактность же педагога способна возвести стену отчуждения между ним и его воспитанниками.

4. Действия преподавателя не соответствуют причинам и мотивам поведения обучающегося или сложившейся ситуации.

5. Студент сознательно не хочет принимать требования преподавателя, принятые всем коллективом. Непонимание с обеих сторон возникает, когда преподаватель, например, не захотел или не сумел объяснить своим слушателям, где и когда им могут пригодиться те сведения, которые он здесь и сейчас им дает.

6. Обучающийся не доверяет преподавателю, не верит в его искренность, и потому стремится сохранять значительную дистанцию в общении, не старается понять и тем более принять точку зрения преподавания. Таким образом, не происходит интериоризации (присвоения) диалога, потому что и диалога в сущности не получается, во всяком случае такого, в котором воспроизводились бы иные, разные способы понимания того, что обсуждается.

7. Обучающийся не воспринимает информацию на занятии, потому что она представляется ему знакомой по лекциям других преподавателей. Причина этого лежит в многочисленных повторах материала в государственных стандартах обучения по той или иной специальности. Например, по специальности «Социальная работа» тема,

связанная с семьей, изучается в курсах философии, социологии, педагогики, социальной педагогики, теории и технологии социальной работы, социальной политики, семьеведения и др.

18.2. Специалист: личность и профессия

Профессиональное становление личности — процесс сложный, противоречивый, неоднозначный, он начинается не в учреждении профессионального образования, а значительно раньше. Юный человек начинает задумываться, присматриваться и примериваться к будущей сфере деятельности под влиянием родителей, сверстников, школьных педагогов, значимых взрослых, средств массовой информации. Многие вузы начинают профориентационную работу с самых младших классов, присматриваясь к учащимся на проводимых вузом конкурсах, олимпиадах и аналогичных мероприятиях, раскрывая все особенности и прежде всего преимущества предстоящей им деятельности, показывая оптимальные способы приобщения к данной профессии. Оставшихся вне пристального внимания вузовских профориентаторов всевозможные профориентационные центры знакомят с миром профессий. И все равно сделать свой профессиональный выбор нелегко, особенно в условиях, когда профессиональная мобильность становится нормой.

Профессиональная ориентация. Психологические исследования профессионального самоопределения старшеклассников (Е. А. Климов, П. А. Шавир и др.) выявили ряд закономерностей, на которые необходимо опираться организаторам профориентационной работы.

Прежде всего, нужно помнить, что выбор профессии — лишь один аспект формирования жизненных планов, в котором находят свое выражение идейные и нравственные мотивы. В юности вопрос «кем быть?» неотделим от вопроса «каким быть?» и включен в широкий спектр отношений школьника с различными сторонами действительности. Поэтому вопросы профессиональной ориентации *не могут быть автономной сферой воспитания*, а могут быть поняты как сложный, длительный, подчас противоречивый процесс, неотделимый от развития личности в целом. Действительно, только воспитанный человек с высоким уровнем общей культуры, уважающий труд и знающий ему

цену, в достаточной степени застрахован от выбора «престижных», «модных» профессий.

Необходима специальная работа по *формированию резервного профессионального намерения*, в особенности у старшеклассников, планирующих продолжение учебы в вузе. Наличие резервного намерения создает оптимальную психологическую основу для преодоления внутреннего противоречия между потребностью в получении высшего образования и необходимостью трудоустройства и способствует не только снятию психологического напряжения, связанного с чувством бесперспективности, уныния, фрустрации, но и формированию чувства удовлетворенности своим трудом на производстве, а следовательно, более высокой его производительности и стабильности.

В профориентационной работе необходимо *делать акцент не на уровень квалификации* (кому быть рабочим и какого разряда, а кому — инженером), а *на содержание и условия трудовой деятельности*, в которой каждый может достичь желаемых результатов. Таким образом, необходимо формировать обобщенную профессиональную направленность, интерес к более общей сфере деятельности, а не к конкретной профессии.

Из сказанного следует, что профессиональная ориентация не может быть ограничена определенным набором мероприятий. Необходим переход на долговременные формы профориентации молодежи, рассчитанные на длительный период и включающие системное использование разнообразных средств. Наивно полагать, что человек, поступивший в высшее учебное заведение, выбрал профессию, и профессиональная ориентация в этом случае не нужна. Как раз наоборот: раскрытие достоинств и преимуществ профессии, к осуществлению которой готовится студент, показ ее ограничений способствует формированию необходимой мотивации или, напротив, убеждает в ошибочности профессионального выбора. Вуз после окончания обучения дает право на работу по полученной специальности и минимум знаний и умений, которые надо совершенствовать всю последующую жизнь, поэтому профессиональное становление человека тесно связано с его развитием как личности.

Личностное развитие. Уровень и темпы личностного развития могут способствовать, но могут и препятствовать профессиональному становлению, более того — могут привести к деформации человека как профессионала, а профес-

сиональная деформация может привести к личностному перерождению. Умственная леность, отсутствие трудолюбия, интереса к людям, порочные мотивы (связанные, например, с удовлетворением сиюминутных нужд и прихотей, поиском удовольствий), неспособность преодолевать препятствия — подобные личностные проявления не способствуют профессиональным достижениям, а совсем напротив — препятствуют профессиональному росту. Успехи и достижения в профессии окрыляют личность, стимулируют ее проявления и в других сферах деятельности и отношений: в семье, в товариществе, благотворительности и т.п.

Психологи (А. К. Маркова и др.) отмечают такие черты личности, способствующие профессиональному становлению, как:

- следование профессиональной этике, индивидуальная социальная и экономическая ответственность, стремление видеть причины событий своей жизни в себе, а не во внешних обстоятельствах (психологи называют это внутренним локусом контроля);
- помехоустойчивость и конкурентоспособность, гибкость и оперативность, внутренняя диалогичность личности (это одно из проявлений сформированной рефлексии);
- адекватная самооценка, способность находить новые позитивные смыслы в своей жизни и работе, самокритичность, способность с определенной долей иронии воспринимать собственную персону, чувство юмора (если его нет, то понимание, что чувство юмора отсутствует), эмпатийность.

Динамизм развития профессионала. Под воздействием профессиональной деятельности у человека появляются новые образования в психике, которых не было прежде или они были, но в другом виде и объеме. Динамизм развития профессионала как личности зависит от внешних и внутренних условий. Появление новых технологий и средств общения (компьютеры, Интернет, мобильная связь, лазеры и многое другое), их постоянное совершенствование влияют на перестройку или принципиально новое функционирование операциональной сферы. В течение жизни изменяются профессия сама по себе, представление о ней окружающих, требования к ней общества, ее социальный престиж, соотношение с другими сферами деятельности. А это не может не влиять на мотивацию, удовлетворенность человека своим трудом, комфортность существования в профессии.

Внутренними условиями развития профессионала выступают представление человека о профессии, оценка уровня профессионализма, точнее — переоценка, оценка социальной и личностной значимости профессии. Если вовремя не учитывать названные и многие неназванные факторы и процессы, можно безнадежно отстать и в личностном, и в профессиональном развитии. Если с упорством, достойным лучшего применения, использовать в профессиональной деятельности каноны, усвоенные в институтской аудитории еще на «заре туманной юности», не учитывая течения времени, запросов общества, темпа жизни, можно оказаться на обочине, а настоящая жизнь, как говорится, «пролетит мимо, весело сверкая лакированными крыльями».

Подлинным профессионалом можно считать человека, овладевшего нормами и технологиями профессиональной деятельности, основами коммуникативной культуры, добивающегося в своей работе профессионального мастерства и руководствующегося профессиональными этическими нормами. Такой человек развивает свою личность и индивидуальность средствами профессии, вносит в профессию творческий вклад, способствует повышению престижа профессии в общественном мнении, стремится и умеет передавать накопленный профессиональный опыт новым поколениям.

18.3. Коммуникативная культура профессионала

Индивид преобразуется в личность в процессе осуществления коммуникативных актов, в которых развиваются его субъектность, самость, индивидуальные свойства и качества. Это процесс противоречивый, в нем происходит перевод объективного в субъективное, социального — в личностное, а точнее — в индивидуальное, присвоение объективного личностью. Тем самым человек входит в мир культуры: процесс общения является процессом окультуривания человека, освоения индивидом ценностей культуры. Хотя этот процесс объективен, но, разумеется, эффективность его возрастает при условии наличия определенного уровня коммуникативной культуры как в обществе в целом, так и у отдельных субъектов коммуникации. Важнейшими критериями коммуникативной культуры можно считать наличие и развитость коммуникативных умений, и прежде всего умения слушать и слышать.

Умение слушать, адекватно воспринимать и интерпретировать услышанное вырабатывается далеко не сразу и, конечно же, не у всех, хотя это умение — важнейший показатель и профессиональной культуры, особенно в профессиях группы «человек — человек» (по терминологии Е. А. Климова). В этой связи уместно процитировать выдающегося американского психолога Абрахама Маслоу: «Умение пассивно воспринимать — это критерий, по которому хорошего психолога отличают от плохого, к какой бы школе они не принадлежали». Еще сложнее обстоит дело с умением слышать. Практически каждый, кто хотя бы раз смотрел по телевизору какие-либо дебаты, особенно предвыборные, мог убедиться в том, что собеседники не слышат друг друга; отвечают не на тот вопрос, который задан; каждый существует сам по себе, не воспринимает логики мысли и аргументов партнера по общению.

В общении важна альтруистская направленность партнеров, в которой проявляется бескорыстное стремление одного человека к другому, желание открытости и добра. Без такого стремления трудно, а может быть, и невозможно вовсе установить контакт. Без доверия к партнеру, проявляющегося в коммуникативном акте, невозможно заключить сделку между бизнесменами, принять совместную программу действий, убедить другого пойти на уступки ради его же выгоды и т.п.

В число необходимых условий современной жизни входит толерантность, терпимость к мнениям, вкусам, позициям других людей; это один из критериев коммуникативной культуры. Плюрализм мнений невозможен без толерантности. Без нее идея множественности истин, утверждаемая В. Д. Шадриковым в его философских и педагогических работах, остается пустым звуком и не получит поддержки и развития, а ведь идея множественности истин находит свое подтверждение буквально ежечасно. Но человек, нетерпимый к противоположному мнению, будет ортодоксально стоять на своем, единственном понимании какого-либо явления и факта и не услышит аргументов другой стороны.

Готовность, стремление к компромиссу, умение его достигать, не поступаясь главным, — несомненно, существенная черта коммуникативной культуры профессионала. В этом качестве коммуникации проявляется равенство субъектов. Чтобы общение людей при их социальном и индивидуальном различии было взаимодействием равных субъектов

общения, необходимо стремление и готовность к уступкам, иначе не достичь единомыслия и единодействия.

Еще одним немаловажным критерием коммуникативной культуры следует признать гуманистическую направленность субъектов общения, проявляющуюся в ориентации на человека как цель, а не как средство; принятие партнера по общению как данность, целостность, а не как функцию. В профессиональной деятельности данное качество проявляется в целостном восприятии субъекта общения со всеми его личностными и индивидуальными особенностями и проявлениями, а не только как носителя той или иной производственной обязанности. И, конечно же, гуманистическая направленность не существует без свободы и не представима без нее. Свобода выбора круга людей, способов взаимодействия с ними, выбор линии поведения в общении — необходимые условия гуманного акта коммуникации, без которого нет основания говорить о культуре общения.

Одним из проявлений коммуникативной культуры профессионала, к какой бы сфере он ни принадлежал, можно считать и умение реагировать на юмор, пользоваться им в общении с сослуживцами. «Заставить рассмеяться аудиторию — это значит наполовину убедить ее в своей правоте» (Д. С. Лихачев). В основе юмора лежит умение посмотреть на себя со стороны, т.е. рефлексия, но посмотреть с некоторой долей иронии. Это умение дорогого стоит, потому что бережет нас от неврозов. Чрезмерная серьезность во всем вредит, ибо, как справедливо заметил герой знаменитого телефильма, «...умное лицо еще не признак ума. Все глупости на Земле делаются именно с этим выражением лица».

Американские авторы С. Меткалф и Р. Фелибл в книжке «Юмор — путь к успеху» (СПб., 1997) предлагают своеобразную таблицу различий доброго и злого юмора. По их мнению, добрый юмор объединяет людей в понимании сложностей и ответственности, не ищет виноватых, смеется над собой, а не над другими; помогает найти решение, во всяком случае, этому способствует; снимает напряжение, укрепляет уверенность в своих силах и радует всех вокруг. Следует, пожалуй, добавить и такую функцию доброго юмора, как способствование снятию стресса и вообще укреплению здоровья. Способность пошутить перед лицом опасности или угрозы, в неординарной, форс-мажорной ситуации свидетельствует о душевном здоровье человека. Но, конечно, культура проявляется в чувстве меры, и чело-

век, готовый шутить всегда и везде, воспринимается в коллективе скорее негативно.

Без чувства меры даже интересный поначалу собеседник становится навязчивым и надоедливым болтуном. В свою очередь, без развитой эмпатии и рефлексии не может быть и речи о чувстве меры в общении. Очевидно, что в выработке и развитии коммуникативной культуры все компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены, отсутствие или недостаточная выраженность одного из них заметно ослабляет и снижает эффективность других. Чтобы человеческое общение стало роскошью (А. де Сент-Экзюпери), надо с детских лет формировать и все последующие годы развивать свою коммуникативную культуру.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите элементы коммуникационного процесса.
2. Охарактеризуйте стили педагогического общения.
3. Назовите педагогические качества и способности, необходимые для эффективного взаимодействия.
4. Каковы причины, препятствующие установлению нормального контакта между преподавателем и студентом?
5. Какими принципами следует руководствоваться организаторам профориентационной работы?
6. Как проявляется личностное и профессиональное в конкретной специальности?

Литература

Основная

1. *Джерелиевская, М. А.* Установки коммуникативного поведения: диагностика и прогноз в конкретных ситуациях. — М., 2000.
2. *Зарецкая, И. И.* Профессиональная культура педагога : учеб. пособие. — М., 2005.
3. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма. — М., 1996.
4. *Мудрик, А. В.* Общение в процессе воспитания. — М., 2001.

Дополнительная

1. *Кан-Калик, В. А.* Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. — М., 1990.
2. *Климов, Е. А.* Психология профессионала. — М., 1996.
3. *Леонтьев, А. А.* Психология общения. — М., 2007.
4. *Столяренко, Л. Д.* Психология и педагогика в вопросах и ответах / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. — М., 1999.

Глава 19

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ

Личность характеризуется не только тем, что она делает, но и тем, как она это делает.

Фридрих Энгельс

19.1. Педагогическая технология как элемент профессионального мастерства специалиста-руководителя

Чтобы понять сущность и смысл педагогической технологии воспитания, ее следует соотнести с более общим понятием — методикой воспитательной работы. В педагогической литературе отношение к названным понятиям неоднозначное. Так, одни авторы категорически не приемлют термина «технология» по отношению к педагогической деятельности, предпочитая понятие «методика»; другие полностью исключили из своего обихода термин «методика», считая более современным и адекватным понятие «технология». Между тем указанные понятия не взаимозаменяемые и выражают различную педагогическую реальность. В этой связи уместно представить точку зрения известного исследователя по проблемам методики воспитания Е. В. Титовой. Она определяет *методику* как систематизированные знания об организации воспитательного процесса и целесообразных способах достижения воспитательных результатов. Признаками методики являются: 1) *стратегия*, определяющая цель деятельности, нацеленность ее на конечный результат; 2) *тактика*, направленная

на конкретизацию стратегических задач в зависимости от сложившихся обстоятельств; 3) *логика*, предполагающая последовательность действий; 4) *техника*, обеспечивающая инструментовку деятельности. Сочетание таких признаков, как логика и техника, фактически обеспечивает *технологию воспитательной работы*. Стало быть, согласно представленной и достаточно аргументированной точке зрения технологии присущи лишь два признака из четырех, относящихся к методике, что наглядно демонстрирует различие между рассматриваемыми терминами и выражаемой ими сущности. Под *технологией* нередко понимают стабильное сочетание нескольких последовательно применяемых операций или приемов для получения какого-либо результата или продукта. Но, как полагает Титова, точнее рассматривать технологию как *воспроизводимое ядро методики*, которое обеспечивается сочетанием логики и техники. Воспроизводимое ядро — это совокупность операций и приемов, осуществляемых более или менее последовательно и одинаково в различных обстоятельствах[1].

Таким образом, применительно к воспитательной деятельности специалиста-руководителя более применим термин «технология воспитательной работы».

Педагогические задачи руководителя. Деятельность руководителя в значительной степени алгоритмизирована, направлена на решение производственных задач. Соответственно задачи воспитания членов коллектива не являются для него первоочередными, они *подчинены задачам производственным*, поэтому чаще всего ограничены воспитательным воздействием на те стороны жизни коллектива и личностные качества сотрудников, от которых непосредственно зависит результативность деятельности организации. Среди такого рода задач в первую очередь надо назвать *обеспечение сотрудничества в совместной профессиональной деятельности*, а в этом сотрудничестве — социальной справедливости, проявляющейся в экономизации производственных процессов, равномерности нагрузки, вознаграждении в зависимости от трудового вклада. Другой педагогической задачей специалиста является *воспитание людей в духе корпоративности, взаимозаменяемости* в случае производственной необходимости.

[1] Подробнее см.: *Титова, Е. В.* Если знать, как действовать: Разговор о методике воспитания. — М., 1993.

В каждой профессии существуют свои *нормы общения*, овладение такими нормами и следование им — тоже целенаправленно решаемая задача. Каждый работник стремится самоутвердиться в своей профессии и трудовом коллективе, важно, чтобы эти процессы не становились демонстрацией индивидуализма и эгоцентризма, противопоставления себя другим, может быть, менее успешным членам коллектива.

Педагогические технологии руководителя. Профессиональное мастерство руководителя как педагога предполагает наличие у него определенных умений. Среди них важно отметить *владение способами организации коллектива*. Для руководителя *умение проводить совещание* — одно из основных. Если совещание превращается в монолог, а собравшиеся молчаливо выслушивают речь начальника, это не может не раздражать сотрудников. Суть такого монологического общения руководителя с подчиненными хорошо выражена в окрашенном иронией высказывании: «При общении с начальством всегда происходит обмен мнениями. Я прихожу со своим мнением, а ухожу — с его». Совещание собирается для того, чтобы *советоваться*, вместе искать оптимальные решения ситуаций. Умелый руководитель достигает воспитательного результата, когда, выслушав всех собравшихся, подытоживает дискуссию и формулирует решение, опираясь на высказывания сотрудников. Люди видят, что с их мнением считаются, и охотнее выполняют те решения, в создании которых они участвовали.

Руководитель, нацеленный на создание дееспособного коллектива, всегда озабочен его *нравственно-психологическим климатом*, поскольку понимает, что без нравственности не действуют ни экономические, ни социальные законы и что здоровая нравственно-психологическая атмосфера является основой благополучия организации. Такой руководитель и работников оценивает соответствующим образом. Выдающийся русский педагог П. Ф. Лесгафт разработал специальную *методику для определения нравственного типа человека* (конечно, Лесгафт имел в виду ребенка, но методику с успехом можно использовать и во взрослом коллективе). Эта методика включает только необходимое и достаточное — зафиксировать проявления человека в четырех сферах: по отношению к себе; к другим; к правде; к делу. Такого рода технологический подход помогает руководителю составить в своем сознании не одномерный, а объемный нравственный портрет подчиненных ему работников.

Педагогические технологии руководителя предполагают также *владение средствами воздействия*, когда он умело варьирует приказания, убеждения, просьбы к членам коллектива в зависимости от характера и личности человека и создавшейся ситуации. При этом технологичность предполагает практически автоматический выбор способа воздействия, главное, чтобы в педагогическом арсенале руководителя таких способов было множество. Иногда какая-нибудь мелочь может кардинально изменить ситуацию, например, неправильный выбор интонации, формы обращения. Каждый может сравнить результат обращения руководителя к подчиненным с использованием местоимений «вы» или «мы»: если в первом случае руководитель как бы дистанцируется от членов коллектива, то во втором — выступает его органичной частью.

Владение приемами саморегуляции, своим психофизическим аппаратом тоже немаловажный компонент педагогической технологии руководителя. Прежде всего ему нужно иметь адекватные представления о возможностях своего голоса, чтобы умело пользоваться им в воспитательных целях, интонировать высказывания для усиления воздействия. Известный советский педагог и писатель А. С. Макаренко (1888—1939) неоднократно говорил о важности постановки голоса, позы, владения своим лицом и всем организмом для тех, кто хочет целенаправленно влиять на других людей: «Ничего хитрого, ничего мистического нет в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений»[1]. Можно с определенной долей уверенности считать, что морщины вокруг глаз — признак веселого характера, улыбчивости человека, а, например, сдвинутые брови, складки поперек лба могут свидетельствовать о волевом характере.

О том, как читать мысли других людей по их жестам, рассказывает австралийский ученый Аллан Пиз[2]. Его рекомендации могут сослужить хорошую службу специалисту-руководителю в овладении им педагогическими технологиями.

В частности, Аллан Пиз считает, что размеры *личной пространственной территории человека* (расстояние, на котором он держится по отношению к другим людям) среднеобеспеченного социального уровня в принципе

---

[1] *Макаренко, А. С.* Избр. пед. соч. в 2 т. — Т. 1. — М., 1977. — С. 68.

[2] См., например: *Пиз, А.* Язык телодвижений: как читать мысли окружающих по их жестам : пер. с англ. — М., 2003; *Он же*. Язык жестов: увлекательное пособие для деловых людей. — М., 1992.

одинаковы независимо от того, проживает ли он в Америке, России, Англии или Австралии. Ее можно разделить на четыре четкие пространственные зоны.

1. *Интимная зона*: от 15 до 46 см. В нее допускаются самые близкие люди — дети, родители, возлюбленные, ближайшие родственники и друзья.

2. *Личная зона*: от 46 см до 1,2 м. Это расстояние, которое обычно разделяет нас, когда мы находимся на официальных приемах, переговорах и дружеских вечеринках. Если руководитель при беседе с подчиненным, когда собеседников разделяет ширина конторского стола — 1,2 м, встанет из-за стола и подойдет к собеседнику или сядет с ним рядом, сократив расстояние между ними до 0,5 м, то тем самым он приблизит его к интимной зоне, что предполагает большую доверительность в общении.

3. *Социальная зона*: от 1,2 до 3,6 м. На таком расстоянии обычно держатся с малознакомыми людьми или посторонними. Если руководитель общается с сотрудником на подобном расстоянии, это свидетельствует об определенном отношении к подчиненному.

4. *Общественная зона*: более 3,6 м. Когда мы адресуемся к большой группе людей, то удобнее всего стоять именно на этом расстоянии от аудитории[1].

Психологами установлено, что в процессе взаимодействия людей до 80% коммуникации осуществляется невербальными средствами: мимикой, жестами, телодвижениями, соблюдением или нарушением пространства общения. Умелые руководители изучают невербальные средства взаимодействия для обогащения палитры вспомогательных приемов общения.

Поощрение и порицание. Вопрос о том, что эффективнее — поощрение или порицание в работе с сотрудниками, для опытного руководителя решается в пользу поощрения и одобрения. Конечно, порицание в эмоциональной сфере человека может вызвать более широкий спектр переживаний, чем одобрение, но порицание только тогда действенно, когда оно вызывает убеждение в деформации поведения и желание его изменить в лучшую сторону. Если одобрение, признание успехов руководителем большинство людей предпочитает испытывать «на людях», в присутствии других членов коллектива, то осуждение поведения, порицание стремятся получить с глазу на глаз, и опытные руководители следуют этому негласному правилу.

Выдающийся советский педагог В. А. Сухомлинский отмечал: искусство порицания заключается в том, чтобы не допускать уничтожающей оценки человека. В умном порицании всегда должен быть оттенок удивления: «Я никогда

[1] См.: *Пиз, А.* Язык телодвижений: как читать мысли окружающих по их жестам. — С. 33.

не ожидал от тебя этого поступка! Я считал и продолжаю считать тебя лучше, чем ты сам заявляешь о себе своим неблаговидным поступком». Когда человек чувствует доброе к себе отношение, выраженное в подобных словах, которые, скорее всего, не произносятся, а подразумеваются, он воспринимает порицание позитивно для своего личностного и профессионального развития.

Однако для нравственно-психологического климата коллектива важно давать адекватную оценку действиям подчиненных. Когда хвалят за то, за что надо наказывать, это дезориентирует коллектив. Недаром народная мудрость гласит: «Незаслуженная похвала — опаснее зла», да и авторитет руководителя такие действия не укрепляют.

Методика коллективной творческой деятельности. В литературе, посвященной взаимодействию педагогов с детьми, можно найти немало технологических приемов, которые могут оказаться весьма эффективными в профессиональной деятельности руководителя. Так, широко известная *методика коллективной творческой деятельности*, разработанная в начале 1960-х гг. И. П. Ивановым, Ф. Я. Шапиро и описанная во многих работах С. Л. Соловейчика, активно используется японскими менеджерами и руководителями для сплочения нового коллектива. Эта методика технологична, некоторые ученые даже считают ее единственной технологией воспитания, потому что она пошагово ведет к желаемому результату. В соответствии с данной технологией организатору необходимо обеспечить единство отдельных стадий подготовки и проведения задуманного дела: стадии предварительной работы, коллективного планирования, подготовки, проведения, подведения итогов и ближайшего последействия. Проиллюстрируем сказанное на примере эстафеты «Ромашка», которую можно использовать для сплочения коллектива.

Эстафету «Ромашка» лучше всего проводить, когда люди недостаточно хорошо знают друг друга и хотят познакомиться поближе, или при встрече двух и более незнакомых прежде коллективов.

Участники делятся на микрогруппы по пять-шесть человек. Рисуют большую ромашку и вырезают лепестки: их должно быть столько, сколько групп будет участвовать в эстафете. Каждая группа выбирает своего лидера, берет лепесток и записывает на нем два-три задания, которые она хотела бы предложить другим. Затем лепестки собираются, перемешиваются и кладутся заданиями вниз таким образом, чтобы получилась ромашка, после чего представители групп «вырывают» себе лепестки и приступают со своей группой к подготовке заданий. Все группы по очереди демонстрируют свое творчество.

Очевидно, что задания должны быть творческими и остроумными. Например, спародировать известную телевизионную передачу, инсценировать популярную песню, сочинить стихотворение буриме, представить известную песню в различных жанрах и др.

В такого рода мероприятиях проявляется творческая индивидуальность каждого участника, появляется возможность оценить человека с неожиданной стороны.

19.2. Профессиональное взаимодействие людей: педагогические умения и навыки

Педагогические аспекты в профессиональном взаимодействии людей связаны с воздействием в виде убеждения и с воспитанием другого человека либо через другого человека многих с ним связанных людей.

В процессе профессионального общения люди реализуют две схемы: *субъект-субъектную* и *субъект-объектную*. Первая определяется ориентацией на других, а вторая — ориентацией на себя. Эти две ориентации связаны с отношением человека к самому себе, к миру; со стилем его деятельности и общения. Первый тип, ориентированный на других, характеризуется развитой эмпатией, чувствительностью к мнению других, экстравертированностью, бесконфликтностью, второй тип — безаппеляционностью, авторитарностью, конфликтностью, непредсказуемостью. Деятельность специалистов, реализующих различные схемы общения, можно подвергнуть психологическому анализу, который даст возможность вычленить личностные факторы, необходимые им и в первом, и во втором случае. Если говорить о человеке, реализующем субъект-субъектную схему общения, то для него характерны такие черты, как ориентация на коллегиальность, сотрудничество, кооперацию, учет мнений сослуживцев, а среди необходимых личностных качеств — легкость и открытость. Разумеется, эти качества воспитываются, в том числе, и в условиях профессионального взаимодействия.

Существенную роль в воспитании членов коллектива играет *общественное мнение*: его влияние на человека может сделать больше, чем официальные постановления, воздействие руководителя. Общественное мнение членов коллектива — это совокупность оценочных суждений, в которых люди выражают отношение к тем или иным событиям, по-

ступкам, поведению и деятельности не только каждого отдельного человека в коллективе, но и групп людей. Общественное мнение формируется постепенно, противоречиво, но, будучи сформированным, оно представляет довольно мощное средство воздействия на каждого человека.

Феномен лидерства в коллективе. Обычно перед коллективом стоит множество задач, что предполагает наличие разветвленной *системы лидерства*, которая в определенной степени восполняет некоторые функции руководителя или же дополняет их. Лидер — это тот, кто способен влиять на мотивы поведения окружающих, причем сам он эту способность, скорее всего, не распознает, и она, по-видимому, не поддается тренировке, с этой способностью рождаются, и в процессе соответствующей деятельности она развивается.

Почему так получается: один сказал что-то негромко, и все услышали, позвал — и за ним пошли, а другой — хоть криком изойди — на него никакой реакции? В коллективе функционирует всевозможные мнения, суждения, разговоры. К одним прислушиваются, им следуют или их разделяют, потому что так считает NN, а к другим не проявляют интереса.

Феномен лидерства сложен отчасти и потому, что лидеров в коллективе может быть несколько: эмоциональный лидер; носитель знаний; справедливый; безусловный авторитет в той или иной сфере деятельности; признанный знаток театра или музыки; спортивный организатор; хозяйственный; лучше всех умеющий организовать застолье; тамада и т.д. Лидер всегда в чем-то авторитетен, и этот авторитет признан всеми, с ним нельзя не считаться. Лидер может действовать в унисон с руководителем, направлять свою энергию на развитие позитивных сторон деятельности коллектива, а может препятствовать им, противодействовать инновациям, «ставить палки в колеса». Так, эмоциональный лидер, воздействующий на настроение большей части коллектива, может развенчать начинания или какие-то решения руководства, выражая смятение, сомнение в их осуществимости и целесообразности, уныние или страх.

Поскольку процесс проявления и выдвижения лидеров стихиен (лидером можно стать и не по своей воле), членам коллектива важно при отстаивании своих идей или внедрении инноваций, прежде чем обращаться за поддержкой к руководству, проверить свои идеи и начинания на тех членах коллектива, которых они считают лидерами в соот-

ветствующих видах деятельности. Для этого членам коллектива необходимо обладать определенным минимумом педагогических умений и навыков, чтобы донести свои мысли до других людей, уловить их мнение, откорректировать свои предложения в соответствии с явной или высказанной иносказательно оценкой авторитетного лидера. Стало быть, обладание педагогическими навыками и умениями, такими как умение сформулировать свои предложения, доходчиво и понятно их изложить, убедительность, реактивность, учет состояния собеседника или аудитории, умение воздействовать на партнера по общению своим психофизическим аппаратом и др., является необходимым условием эффективности профессионального взаимодействия. Без педагогических умений и навыков трудно, а подчас и невозможно донести свои идеи, предложения, сомнения до сослуживцев, чтобы быть адекватно ими понятым.

Педагогические умения и навыки, необходимые в коллективе. Ценным педагогическим умением можно считать способность вызывать у людей энтузиазм, опираться на лучшее в человеке. Если кто-то придает мне значение больше, чем я заслуживаю, я буду стараться оправдать его.

Отечественный ученый описывает эпизод, свидетелем которого он стал при посещении автомобильного завода в Японии.

В кабинет начальника цеха входит рабочий с чертежами, на которых он вычертил свои предложения по совершенствованию какой-то производственной операции. Начальник цеха поблагодарил рабочего, выделил ему денежную премию и как только рабочий вышел из кабинета, выбросил чертежи в корзину, к изумлению нашего ученого. Объяснил свои действия японский менеджер следующим образом: «Рабочий думал над тем, как улучшить производство, и это достойно всяческого поощрения, чтобы завод для него становился родным домом».

Один из эффективных педагогических приемов — *авансирование достоинств сослуживцев*, когда человеку говорят (или говорят о нем, но так, чтобы эта информация дошла до адресата): «Лучше тебя эту операцию никто не сделает» или «Если ты не возьмешься за это дело, оно едва ли получится так же хорошо у других».

Если в коллективе создана обстановка, поощряющая самодеятельность, инициативу, добросовестность и сотрудничество, человек, не обладающий подобными способностями, умениями и качествами, но стремящийся соответствовать нормам коллектива, может поначалу имитировать такие качества, демонстрировать их проявление, хотя они

в тот момент не являются для него глубинными, сущностными. В этом нет ничего плохого. Когда человек имитирует позитивные формы поведения, они постепенно могут превращаться в устойчивые стереотипы. Евгений Евтушенко в одном из ранних стихотворений писал:

У трусов малые возможности,
Молчаньем славы не добыть,
И смелыми из осторожности
Подчас приходится им быть...

Нельзя не согласиться с тем, что лучше из осторожности быть смелыми, инициативными и т.п., чем подлыми, эгоистичными и трусливыми.

Конфликты в трудовом коллективе и их разрешение. Одним из показателей зрелости трудового коллектива является способность безболезненно преодолевать *конфликтные ситуации*. Конфликт — это не плохо и не хорошо, это нормально, если иметь в виду, что развитие происходит путем преодоления и разрешения противоречий. Столкновение противоречий и вызывает конфликт, который выражается в разногласиях, а в крайнем своем проявлении — в столкновении мнений, взглядов, подходов, позиций, мировоззренческих установок. Конфликты в коллективе могут происходить по разным причинам. Назовем некоторые из них, связанные с профессиональным взаимодействием людей:

- неадекватность социальных представлений личности и реальной действительности в среде общения;
- несоответствие между занимаемым служебным положением и достигнутым уровнем развития, проявляющимся в профессионализме, общей культуре, нравственной воспитанности;
- недостаточность и недостоверность информации (слухи, сплетни и т.п.);
- несоответствие предыдущего опыта возникшей нестандартной ситуации;
- различие представлений о путях развития организации;
- противоречие между поставленными перед коллективом задачами со сроками их выполнения и возможностями их решения;
- разногласие между официальным и неформальным лидером и др.

Конфликты могут возникать из-за несовпадения ценностных ориентаций, проявляющегося в различном понимании долга, товарищества, различного отношения к трудо-

вым обязанностям, к женщине, вещам, деньгам, негативным явлениям, общественно-политическим событиям и т.д. Чем богаче, разнообразнее и содержательнее деятельность трудового коллектива, в ходе которой проявляются и сталкиваются различные точки зрения, различные ценностные установки, тем больше возможностей для появления и проявления конфликтных ситуаций. Но еще раз повторим: *бесконфликтного развития не бывает*.

Необходимость педагогически регулировать конфликтные ситуации остается всегда актуальной, поэтому людям, участвующим в конфликте, нужны некоторые педагогические умения и навыки: развитая интуиция, умение поставить себя на место противоборствующего индивида, учесть его возрастные, социальные, психологические особенности; готовность к компромиссу, чувство меры.

Нередко для урегулирования конфликта приходится прибегать к помощи третьего лица, *посредника* между конфликтующими сторонами. В этом случае с педагогической точки зрения регуляция конфликтов в коллективе может выражаться в снятии напряжения, усилении или сохранении напряжения на определенном уровне достаточно длительное время. Безусловное снятие напряженности и скорейшее прекращение конфликта необходимо, когда речь идет о разногласиях национального или религиозного характера. Здесь стороны никогда не придут к разумному согласию, принятию альтернативной точки зрения. А вот, когда конфликт вызван технологическими или производственно-организационными противоречиями, имеет смысл либо усилить напряжение, чтобы как можно больше людей приобщились к проблеме, либо сохранять напряжение определенное время, пока не будут обсуждены различные подходы к решению создавшейся ситуации. Во всяком случае, ясно одно: не всегда надо стремиться урегулировать конфликт как можно быстрее, иногда обстоятельства требуют усилить напряжение конфликта или поддерживать его на одном уровне продолжительное время.

Подлинный дееспособный трудовой коллектив создает благоприятные условия для развития товарищеских форм общения в профессиональном взаимодействии, основанных на общности интересов, взаимном уважении, взаимопонимании, взаимоподдержке и помощи, предполагающих личную симпатию, привязанность людей друг к другу и в итоге — к своей организации.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем различие между такими педагогическими категориями, как технология и методика?
2. Дайте определение педагогической технологии.
3. Какими технологиями воспитания необходимо владеть руководителю для эффективного функционирования возглавляемого им трудового коллектива?
4. Отметьте педагогические стороны профессионального взаимодействия людей.
5. Приведите примеры влияния неформальных лидеров на те или иные стороны жизнедеятельности известного вам трудового коллектива.
6. Назовите причины конфликтов в коллективе и возможные пути их разрешения.

Литература

Основная

1. *Селевко, Г. К.* Современные образовательные технологии : учеб. пособие. — М., 1998.

Дополнительная

1. Краткий справочник по педагогической технологии / под ред. Н. Е. Щурковой. — М., 1997.
2. *Кэмпбелл,* Р. Как на самом деле любить детей. — М., 1999.
3. *Пиз, А.* Язык телодвижений. — М., 2006.
4. *Титова, Е. В.* Методика воспитания. Методологические аспекты. — СПб., 1996.
5. *Факторович, А. А.* Сущность педагогической технологии // Педагогика. — 2008. — № 2. — С. 19—27.

Глава 20

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ

Житейская мудрость — это понимание того, что большинство опасностей, которые являются источником волнений, не реализуется.

И. Н. Шевелев

20.1. Соотношение дальних и ближних целей в обыденной жизни

Понятие дальних и ближних целей как *учение о перспективе* ввел в науку А. С. Макаренко[1]. Он выдвинул и разработал важный принцип, который назвал «системой перспективных линий». Истинным стимулом человеческой жизни он считал *завтрашнюю радость*. В педагогической технике эта завтрашняя радость представляется одним из важнейших объектов работы, писал Макаренко, причем работа ведется по двум направлениям. «Первая линия заключается в организации самой радости, в подборе ее внешних форм и выражений. Вторая линия состоит в регулярном настойчивом претворении более простых видов радости в более сложные и человечески значительные».

[1] Макаренко Антон Семенович (1888—1939) — советский педагог и писатель. Осуществил беспримерный в педагогической практике опыт массового перевоспитания детей-правонарушителей в трудовой колонии им. М. Горького (1920—1928) и детской коммуне им. Ф. Э. Дзержинского (1927—1935). Разрабатывал теорию и методику воспитания в коллективе, теорию семейного воспитания. Автор произведений «Педагогическая поэма» (1935), «Флаги на башнях» (1938), «Книга для родителей» (1937) и др.

▶ *Близкая перспектива* может заключаться в радости встречи с другом, посещении театра или спортивного состязания, занятии любимым делом или в чем-то, что человеку представляется нужным, приятным и полезным. Предпринимая какое-либо действие, человек всегда руководствуется той или иной целью. Если эта цель направлена на достижение сиюминутного удовольствия или вообще не простирается дальше очень обозримого временного промежутка, оказывается дискретной, не связанной с жизненной стратегией человека, то она и остается ситуативной, не влияющей на его жизненный путь. Ситуативные цели должны занимать подчиненное место в перспективных планах личности.

С другой стороны, люди, которых не так уж мало, внутренне стремятся оправдать отсутствие перспективных, дальних целей условиями современной жизни. Эти условия стремительно меняются: не успеешь привыкнуть к одним, как нужно привыкать к новым. Например, мировой финансовый кризис лишил работы тысячи дипломированных специалистов, многие из которых планировали для себя возможности карьерного роста, разрабатывали индивидуальную образовательную стратегию, строили определенные планы по совершенствованию бытовых условий. Теперь все эти перспективы под большим вопросом, а человек чувствует себя сильным и защищенным, пока он побеждает, когда у него получается так, как он задумал. Хорошо, когда все идет в соответствии с планами, но так получается далеко не всегда, точнее всегда получается не так, как задумано. Не случайно специалисты по планированию во все времена говорили, что любой перспективный план выполняется на 80% (при благоприятных условиях) и одновременно перевыполняется на 30—40%, потому что жизнь вносит свои коррективы, появляются новое видение привычного, неожиданные повороты событий, новые персонажи, новые замыслы и т.д. Стало быть, правильно делают опытные и искушенные люди, разрабатывающие в качестве личной перспективы *программу-максимум* и *программу-минимум*.

Люди, неспособные соотносить близкие и далекие цели, вносить в свои перспективные программы необходимые коррективы, могут оказаться в положении экзистенциального вакуума, когда теряется смысл жизни. У человека вроде бы все есть, но нет ощущения осмысленности существования в этом мире. Человек ощущает внутреннюю пустоту,

бессмысленность происходящего и с ним, и вокруг. Цели, которые ставит перед собой человек в обыденной повседневной жизни, — совсем не обязательно цели прагматические (сделать ремонт, вскопать огород, приобрести нечто, посадить цветы на даче, сдать экзамен, встретиться с кем-то и т.п.), нередко это цели, выводящие человека за пределы «растительной» жизни (цели творчества и духовного роста). Глубокое содержание жизни связано с удовлетворением неистребимой жажды познания — себя, смысла жизни и своего предназначения, мира, Космоса. Духовный человек задумывается над этими вопросами постоянно, ищет на них ответ. Сам процесс познания, поисков истины является наградой, поскольку познавательная деятельность в данном случае не служит прагматическим целям, во всяком случае, не на них ориентируется.

▶ *Средняя перспектива* может ориентироваться на подготовку праздников как общих для страны (Новый год, День защитника Отечества, Женский день, религиозные праздники и т.д.), так и связанных с жизнью организации, в которой трудится специалист (дата основания и т.п.). Таких дней не должно быть много, достаточно двух-трех в году. Средняя перспектива будет иметь значение лишь в том случае, если к этим событиям готовятся заранее, когда к традиционным делам добавляется элемент новизны, сюрприза, когда в их подготовке участвует как можно больше людей.

▶ *Дальние цели* конкретной организации, как правило, связаны с перспективами общества, страны. Те цели, которые ставятся в стране правительством и институтами общества, так или иначе отражаются на целях отдельных людей, заставляя одних актуализировать свою энергию и мобилизовать силы на достижение сложных перспектив, а других — опускать руки и плыть по течению жизни, не предпринимая серьезных усилий, чтобы что-то изменить в своей судьбе.

Ученые, изучавшие индивидуально-психологические особенности личности, установили экспериментально, что люди, направленные на себя, а не на других, в качестве основы для своих суждений и действий стараются использовать собственные принципы и мотивы. Это относится и к целеполаганию людей, направленных на себя. Самоактуализирующиеся люди (см. § 15.6) в основном *компетентны во времени*, что имеет решающее значение в личностном целеполагании и соотношении близких и дальних целей.

Компетентность во времени показывает, в какой степени человек живет в настоящем, а не концентрируется на прошлом или будущем. Люди, компетентные во времени, могут размышлять о том, как прошлое относится к настоящему, и реалистично связывать долгосрочные планы с текущими задачами. У них есть чувство непрерывности и взаимозависимости этих трех аспектов времени: прошлого, настоящего и будущего. И наоборот, люди, некомпетентные во времени, отделяют свое прошлое и будущее от настоящего. Их сегодняшняя жизнь основана на сожалениях, разочарованиях и чувстве обиды, связанных с прошлым, и идеализированных, далеких от реальности целях или страхах, связанных с будущим. Они также испытывают трудности в связывании своих прошлых достижений с надеждами на будущее. Таким образом, педагогическая задача очевидна — формирование у людей компетентности во времени, что является качеством самоактуализированных личностей.

20.2. Психологические причины тревожности и способы ее преодоления

Тревожность человеческих переживаний — явление столь распространенное, имеющее столько разных оттенков, что не может не отразиться на терминологическом многообразии его трактовки. В русском языке английский термин «*anxiety*» фиксируется в терминах «тревога» и «тревожность», причем последнее используется и для обозначения явления в целом. Нередко к этим понятиям присоединяют и страх. Основной причиной многозначности и семантической неопределенности в концепциях тревоги является следующее обстоятельство: указанный термин используется, как правило, в двух основных значениях, которые взаимосвязаны, но относятся все-таки к различным понятиям. В одном случае термин «тревога» используется для описания неприятного эмоционального состояния, характеризующегося субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий, а с физиологической стороны — активацией нервной системы. В другом случае — для обозначения относительно устойчивых индивидуальных различий в склонности индивида испытывать это состояние. В подобном контексте тревожность означает черту личности.

Тревожность как черта, или *личностная тревожность*, не проявляется непосредственно в поведении, но ее уровень можно определить исходя из того, как часто и как интенсивно у индивида возникают состояния тревоги. Личность с выраженной тревожностью склонна воспринимать окружающий мир как заключающий в себе угрозу и опасность в значительно большей степени, чем личность с низким уровнем тревожности. Следовательно, индивиды с высоким уровнем тревожности более подвержены влиянию стресса и склонны переживать состояния тревоги большей интенсивности и значительно чаще, чем индивиды с низким уровнем тревожности. В этой связи в отечественной психологии понятия «тревога» и «тревожность», несмотря на их терминологическую и содержательную взаимосвязь, имеют свою специфику.

Так, *тревога* определяет эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагополучного развития событий. Состояние тревоги проявляется как ощущение беспомощности, неуверенности в себе, бессилия перед внешними факторами, преувеличение их могущества и угрожающего характера. Поведенческие проявления тревоги выражаются в общей дезорганизации деятельности, нарушающей ее направленность и продуктивность. В обычной жизни тревожность увязывается с ожиданием неудач в социальном взаимодействии и часто бывает обусловлена неосознаваемостью источника опасности. Главными функциями тревожности являются, во-первых, предупреждение человека о возможной опасности; во-вторых, побуждение к поиску и уточнению этой опасности; в-третьих, активное изучение окружающей обстановки с целью установления угрожающего объекта.

Тревожность — свойство личности, которое проявляется в частоте, регулярности и пороге возникновения ощущений беспокойства и неуверенности в своих действиях, переживаний реальных или предполагаемых упущений в совершенных поступках, волнений по поводу имевших место или возможных событий, обладающих субъективным или общественным значением, и т.п. Синонимами научного понятия «тревожность» в повседневном языке являются такие слова, как «беспокойство», «страх», «опасение», «боязнь», «повышенная напряженность». Следствие тревожности *на психологическом уровне* ощущается как напряжение,

озабоченность, беспокойство, нервозность и переживается в виде чувств неопределенности, беспомощности, бессилия, незащищенности, одиночества, грозящей неудачи, невозможности принять решение и др. *На физиологическом уровне* реакции тревожности проявляются в усилении сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, повышении артериального давления, возрастании общей возбудимости, снижении порогов чувствительности, когда ранее нейтральные стимулы приобретают отрицательную эмоциональную окраску.

Личностная значимость тревожности определяется ее *сигнальными возможностями* и уровнем выраженности. Так, тревожность выступает как сигнал об опасности, привлекает внимание человека к возможным трудностям, препятствиям для достижения цели, содержащимся в ситуации, позволяет мобилизовать силы и тем самым достичь наилучшего результата. Поэтому нормальный (оптимальный) уровень тревожности рассматривается как необходимый для эффективного приспособления к действительности (*адаптивная тревога*). Чрезмерно высокий уровень рассматривается как дезадаптивная реакция, проявляющаяся в общей дезорганизации поведения и деятельности. В русле изучения проблем тревожности рассматривается и полное отсутствие тревоги как явление, препятствующее нормальной адаптации и подобно устойчивой тревожности также мешающее нормальному развитию и продуктивной деятельности.

Тревожность присуща всем людям, но у одних это свойство развито слабо и не связано с большей частью их поступков и действий, у других, наоборот, затрагивает почти все области жизнедеятельности.

Виды тревожности. В отечественной психологии тревожность дифференцируется на два основных вида: личностная и ситуативная.

▶ *Личностная тревожность* — это готовность (установка) человека к переживанию страха и волнений по поводу широкого круга субъективно значимых явлений. Личностная тревожность представляет собой базовую черту личности, которая формируется и закрепляется в раннем детстве. Она проявляется в типичной, ситуационно устойчивой (т.е. возникающей независимо от конкретной социальной обстановки) реакции человека — состоянии повышенного беспокойства — на угрожающую его личности ситуацию или кажущуюся таковой. Личностная тревожность обыч-

но не существует как отдельная черта, она оказывает отрицательное влияние на формирование и развитие других свойств и особенностей человека, таких, например, как мотив избегания неудачи, стремление уходить от ответственности, боязнь вступать в соревнование с другими людьми. *Мотив избегания неудачи* — это стойкая тенденция человека делать все от себя зависящее не для того, чтобы в каком-то деле добиться значительного успеха, а для того, чтобы выполнить его просто не хуже большинства других. Индивид, имеющий такой мотив, не прилагает максимума усилий в деятельности, а довольствуется минимумом, достаточным для того, чтобы его не наказали, хотя способен, как правило, на большее. Следовательно, с личностной тревожностью у человека обычно связан целый комплекс других отрицательных черт, и малую группу, порождающую у личности тревожность, следует рассматривать как препятствующую развитию данной личности.

▶ *Ситуативная тревожность* — это показатель интенсивности переживаний, которые возникают по отношению к типичным событиям. Она может проявляться у разных людей в самых различных ситуациях, причем в одних она выступает отчетливо, а в других не проявляется вовсе. Например, есть люди, которые обнаруживают специфическую тревожность, повышенное состояние беспокойства на экзаменах, в других случаях жизни они ведут себя более уверенно и смело. Встречаются некоторые юноши, у которых особое беспокойство порождает ситуация общения с лицами противоположного пола. Есть такие люди, которым с трудом даются разговоры по телефону.

Первоначально у человека возникает только ситуативная тревожность, которая потом при неблагоприятных условиях может перерасти в личностную.

Помимо личностной и ситуативной тревожности необходимо охарактеризовать и такие ее разновидности, как:

а) *устойчивая тревожность* в какой-либо сфере — тестовая, межличностная, экологическая и др. Ее принято обозначать как специфическую, частную, парциальную;

б) *общая, генерализованная тревожность*, свободно меняющая объекты в зависимости от изменения их значимости для человека;

в) *частные виды тревожности* — школьная; тревожность ожидания в социальном общении; «компьютерная» тревожность.

Соотношение страха и тревожности. Среди вопросов, по которым имеются расхождения исследователей, особое место занимает вопрос о соотношении тревожности и страха.

Страх определяется как эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности. Страхи варьируют в достаточно широком диапазоне оттенков: опасение, боязнь, испуг, ужас. Если источник опасности не определен или не осознан, то возникающее состояние называют тревогой. Функционально страх служит предупреждением о предстоящей опасности, позволяет сосредоточить внимание на ее источнике, побуждает искать пути ее избегания. В случае когда он достигает силы аффекта (панический страх, ужас), он способен навязать стереотипы поведения: бегство, оцепенение, защитную агрессию.

В отношении различий страха и тревожности наиболее распространена точка зрения, рассматривающая страх как *реакцию на конкретную, определенную, реальную опасность*, а тревожность — как *переживание неопределенной, смутной, безобъектной угрозы* преимущественно воображаемого характера. Согласно другой позиции страх испытывается при *витальной* угрозе, когда что-то угрожает целостности или существованию человека как живого существа, человеческому организму, а тревожность — при угрозе *социальной*, *личностной*. Опасность в этом случае грозит ценностям человека, потребностям «Я», его представлению о себе, отношениям с другими людьми, положению в обществе.

Таким образом, как страх, так и тревога являются адекватными реакциями на опасность, но в случае страха опасность очевидна, объективна, а в случае тревоги она скрыта и субъективна. Иначе говоря, интенсивность тревоги пропорциональна тому смыслу, который для данного человека имеет данная ситуация. Причины же его тревоги, в сущности, ему неизвестны, поэтому страх как эмоция характеризуется относительной кратковременностью, а тревожность — большей продолжительностью, сохраняющейся в некоторых случаях в течение всей жизни.

Психологические причины тревожности. Вопрос о причинах устойчивой тревожности является центральным в изучении данной проблемы и вместе с тем наименее исследованным. Ответ на него во многом зависит от того, рассма-

тривается ли устойчивая тревожность как личностное образование или обусловлена индивидными особенностями (темпераментом, состоянием здоровья, половозрастными особенностями и др.). Понимание тревожности как относительно устойчивой личностной характеристики заставляет обратить особое внимание на роль *личностных и социальных факторов* в ее возникновении и закреплении, и прежде всего *особенностей общения*.

Одним из условий выявления и понимания причин тревожности является проблема локализации ее источника. В настоящее время выделяется два типа источников устойчивой тревожности: *длительная внешняя стрессовая ситуация*, возникшая в результате частого переживания состояний тревоги, и *внутренние — психологические или личностные — причины*. Предполагается, что многократное повторение ситуаций, в которых актуализируются указанные типы факторов, ведет к закреплению тревожности как устойчивого образования — *личностной тревожности как свойства, черты*. В частности, тревожность нередко является следствием таких травматических факторов, как аварии, природные катастрофы, госпитализация, хирургические операции, разводы родителей, а также случаев насилия, в том числе и сексуального, над детьми. Наиболее значимым в этом плане является стресс разлуки с матерью или замещающим ее лицом.

Немалый вклад в развитие тревожности вносят и *межличностные отношения*. Особая роль в этом плане принадлежит переживаниям межличностной ненадежности и безопасности. Основной причиной тревожности является *неодобрение значимых людей*. Так, в процессе развития у младенца возникают три персонификации: «хорошее Я», обобщающее переживания, связанные с одобрением младенца матерью, и тот способ, которым младенец организует опыт ее нежности по отношению к нему; «плохое Я» и «не Я». Тревожность, как правило, развивается или персонифицируется в «плохом Я». Среди причин тревожности решающая роль принадлежит *семье*. Помимо родительской жестокости в генезисе тревожности должное место занимает «несоответствие» детей престижным устремлениям родителей. Именно это делает их особенно чувствительными к двум основным источникам тревожности, таким как особенности социального взаимодействия и ориентация на соперничество и соревнование.

Распространенно мнение о значимости *опыта общения* в возникновении и закреплении тревожности. Например, хорошо известно, что тревожность передается ребенку от напряженной, тревожной матери и/или возникает вследствие неуверенности ребенка в родительской любви и поддержке. При этом отмечается, что тревожность матери передается ребенку через ритм ее сердцебиения. Этот ритм в пренатальный период имеет для плода существенное значение. Беспокойство, испытываемое женщиной во время беременности, является первым «опытом» беспокойства у ребенка. В качестве одной из причин возникновении тревожности зафиксировано влияние неблагоприятного опыта общения с воспитателем в детском саду, учителем в школе и т.д.

В наибольшей степени развитию тревожности на разных этапах детства сопутствуют такие ситуации, как расставание с родителями; резкое изменение привычной обстановки (поступление в детский сад и школу или переход в новый класс, группу); неприятие со стороны сверстников; разнообразные оценочные ситуации, особенно при публичной оценке (ответ у доски, контрольные, экзамены и др.); внутриличностные и межличностные конфликты; переживание отчужденности, связанное с представлением человека о себе как об отдельной личности и чувствующего в связи с этим свою беспомощность перед силами природы и общества, и т.д.

И личностная, и ситуативная тревожность возникают в системе неблагоприятных взаимоотношений членов группы, порождаемых подозрительностью, недоверием друг к другу, отчужденностью. Особенно большое значение в этом процессе имеет опыт раннего дошкольного детства. Всякого рода наказания, необоснованные запреты, если они часто применяются к ребенку, могут в конечном счете привести к возникновению у него сначала ситуативной тревожности, связанной с теми специфическими условиями, в которых его чаще всего наказывали, а затем, если таких условий слишком много и они часто повторяются, — к постепенному превращению ситуативной тревожности в личностную.

Способы преодоления тревожности. В литературе описаны две группы способов психологической защиты и конструктивных активных методов нейтрализации тревожности.

▶ Первая группа включает следующие четыре *неконструктивных способа* избежать тревожности:

1) *рационализация* — наилучший способ оправдания своего уклонения от ответственности. Например, вместо того

чтобы увидеть и принять необходимость изменить что-то в себе, человек может продолжать переносить ответственность на внешний мир и таким образом уходить от осознания своих собственных мотивов;

2) *отрицание существования тревожности*, т.е. устранение ее из сознания;

3) *наркотизация*. Это может делаться сознательно и в буквальном смысле посредством принятия алкоголя или наркотиков. Разновидностью глушения тревожности могут служить попытки «потопить» себя в работе, сне, сексуальной активности. Отсутствие возможностей для удовлетворения данных потребностей делает высокотревожных лиц еще более беспокойными и раздражительными;

4) *уход от тревожности* — наиболее радикальный в данной группе способ, который заключается в избегании всех ситуаций, мыслей или чувств, вторые могут возбудить тревожность. Следуя такому способу, человек, не осознавая этого, может откладывать со дня на день дела, связанные с тревожностью (принятие решений, обращение к врачу, написание письма и т.д.), или он может «притворяться», т.е. субъективно считать, что обдумываемые им определенные действия (принятие участия в обсуждении, разговор с подчиненными, разрыв отношений с другим лицом и др.) являются несущественными.

Разновидностью данного способа служат *внутренние запреты*, когда в сознание не проникает никакой тревоги и, следовательно, нет возможности преодолеть запреты с помощью сознательного усилия. Однако необходимо иметь в виду, что запреты, связанные с тревожностью, оказывают определенное воздействие и на сами эти действия. Во-первых, осуществление действия, по поводу которого мы испытываем тревожность, порождает чувство напряжения, усталости или изнеможения. Во-вторых, тревога, связанная с определенной деятельностью, в результате будет приводить к нарушению функции. Если, например, имеет место тревога, связанная с приказаниями подчиненным, они будут даваться в извиняющемся, неэффективном тоне. В-третьих, тревожность, связанная с деятельностью, будет портить то удовольствие, которое эта деятельность могла бы принести в ином случае. Так, например, сильная тревожность, связанная с сексуальными отношениями, полностью лишит их удовольствия, и если человек не осознает свою тревожность, он будет испытывать чувство, что сексуальные отношения

ничего не значат. Таким образом, чувство отвращения, используемое как средство преодоления тревожности, может быть следствием повышенной тревожности.

Как показывает опыт профилактики тревожности, наличие скрытых или явных запретов тем больше, чем выше уровень тревожности. Например, тревожность может скрываться за чувствами физического дискомфорта, такими как сильное сердцебиение и усталость; за многочисленными страхами, которые внешне представляются рациональными или обоснованными. Она может быть скрытой силой, толкающей нас к выпивке или погружению во всевозможные состояния помрачения сознания. Часто мы можем наталкиваться на нее как на причину неспособности выполнять то или иное дело или получать удовольствие, и мы всегда обнаруживаем ее в качестве влиятельного фактора, стоящего за внутренними запретами.

▶ К числу *конструктивных способов* преодоления тревожности следует отнести *собственную активность личности*. Например, освобождения от тревоги, связанной с воздействием негативной информации о заболеваниях, перипетиях лиц, пострадавших в катастрофах, судьбе беженцев и т.д., можно добиться путем преобразования этой информации в активные действия: сделать прививку, сдать кровь, собрать для беженцев теплые вещи, еду, игрушки и др. Главное в этом способе преодоления тревожности — реальное безынерционное освобождение от ситуативной тревожности.

Способы снижения ситуативной тревожности. К числу доступных способов снижения ситуативной тревожности относят:

1) использование элементов *арттерапии* (от англ. art — искусство и греч. therapeia — лечение) в виде любых свободных зарисовок, письменных записей, без учета качества рисунков или орфографии. Это упражнение дает выход нашим переживаниям и сомнениям и позволяет взглянуть на них со стороны;

2) вербализацию переживаемой тревожности в виде доверительного свободного общения или многократного выговаривания всего того, что по-настоящему волнует и тревожит человека;

3) использование *креатотерапии* — способ преодоления тревожности средствами творчества;

4) занятия спортом или ручным трудом;

5) дыхательные упражнения, помогающие отвлечься, переключиться, снять мышечное напряжение и беспокойство в мыслях;

6) использование позитивных родительских установок типа «Верь в себя, ты сможешь», а не «У тебя снова ничего хорошего не получится». Такой подход помогает остановить поток негативных мыслей и перейти к конструктивному решению;

7) уточнение реальности в виде четырех самовопросов «Правда ли это?», «Могу ли я быть совершенно уверенным, что это правда?», «Какую реакцию вызывают во мне эти мысли?», «Кем бы я был без этих мыслей?». Этот прием способствует снижению тревожности в случаях, когда человек не знает, как поступить из-за того, что некто будет сердиться. Ответы на эти вопросы позволяют осознать относительность имеющихся убеждений и увидеть совсем иные решения проблемы.

Преодолению тревожности способствует также *внесение коррективов в семейную, образовательную, производственную среду* и всю структуру межличностных отношений с учетом выше указанных причин ситуативной и личностной тревожности.

20.3. Стресс и способы совладающего поведения

В настоящее время как в научной среде, так и в обыденной жизни термин «стресс» получил чрезвычайно широкое распространение и стал одним из самых модных медико-психологических диагнозов. Этот диагноз ставится человеку, когда у него в личной жизни, в быту или на производстве возникают какие-либо проблемы, которые приводят к ухудшению его психического и физического здоровья.

Стресс (англ. stress — давление, напряжение) определяется как состояние напряжения, совокупность защитных психофизиологических реакций, наступающих в организме человека в ответ на воздействие различных неблагоприятных факторов (*стрессоров*) психологического и физического характера (голод, усталость, холод, угроза, боль, психотравмирующие ситуации, опасные работы, различные конфликты и заболевания). Впервые стресс как неспецифическая генерализованная реакция организма в ответ на любые неблагоприятные воздействия был описан

канадским врачом и биологом Г. Селье[1]. Однако сегодня термин «стресс» часто употребляют весьма вольно. Появилось множество путаных и противоречивых определений и формулировок, поэтому полезно будет сказать, чем стресс не является.

Стресс — это не просто напряжение, но и активация физиологического аппарата, ответственного за эмоциональное возбуждение, которое возникает при появлении угрожающих или неприятных факторов в жизненной ситуации, взятой в целом. Стресс не всегда результат повреждения: для стрессовых реакций несущественно, приятен стрессор или неприятен, его стрессорный эффект зависит только от интенсивности требований к приспособительной способности организма. Любая нормальная деятельность — игра в шахматы и даже страстное объятие — может вызвать значительный стресс, не причинив никакого вреда. Для обозначения вредоносного или неприятного стресса введен термин «*дистресс*».

Избежать стресса невозможно: независимо от того, чем вы заняты или что с вами происходит, всегда есть потребность в энергии для поддержания жизни, отпора нападению и приспособления к постоянно меняющимся внешним воздействиям. Даже в состоянии полного расслабления спящий человек испытывает некоторый стресс. Сердце продолжает перекачивать кровь, кишечник — переваривать ужин, а дыхательные мышцы обеспечивают движения грудной клетки, и даже мозг не полностью отдыхает в периоды сновидений. По мнению Селье, полная свобода от стресса означает смерть.

Стресс связан с приятными и неприятными переживаниями. Уровень физиологического стресса наиболее низок в минуты равнодушия, но никогда не равен нулю (это означало бы смерть). Приятное и неприятное эмоциональное возбуждение сопровождается возрастанием физиологического стресса (но не обязательно дистресса). В этой связи выделяют две формы стресса: полезный стресс — *эустресс* и вредоносный — *дистресс*. Положительный стресс (эустресс)

[1] Селье Ганс (1907—1982) — канадский патолог. Сформулировал концепцию стресса, в которой описал адаптационный синдром и болезни адаптации. На основе клинических и экспериментальных исследований конкретизировал это учение применительно к человеческому поведению. Установил роль нарушений баланса электролитов и стероидных гормонов в развитии некроза миокарда, предложил методы его профилактики.

поднимает тонус, заставляет мобилизоваться и является источником повышения активности, радости от усилия и успешного преодоления. Дистресс же наступает лишь при очень частых или чрезмерных стрессах, в таких сочетаниях неблагоприятных факторов, когда преобладает не радость преодоления, а чувство беспомощности, безнадежности, сознание чрезмерности, непосильности и несправедливости требуемых усилий.

Развитие стресса. Динамика развития стресса включает три стадии: тревоги (мобилизации), сопротивления и истощения. Влияние каждой из этих фаз как на реакцию организма на причину, вызвавшую стресс, так и на сам организм различно.

▶ *Стадия тревоги* (*мобилизации*). На первой стадии, если стресс не чрезмерен, состояние тревоги довольно быстро проходит, люди «берут себя в руки» и мобилизуют необходимые ресурсы организма для осуществления процесса адаптации в ответ на возникшую необходимость изменений. Часто эту фазу стресса называют *предстартовым состоянием*. Таким образом, фаза мобилизации обычно полезна и целесообразна. К сожалению, так бывает далеко не всегда. Если стресс чрезмерен, то на этой стадии возможна противоположная реакция — угнетения и срыва, сопровождающаяся резким возрастанием тревоги, эмоциональной напряженности, раздражительности, пораженческих настроений и ожидания неблагоприятного исхода.

▶ *Стадия сопротивления* (*резистентности*). На второй стадии человек, благополучно миновавший первую фазу, активно сопротивляется вызвавшим стресс воздействиям. Эта фаза в зависимости от состояния и отношения человека к стрессу может продолжаться достаточно долго.

▶ *Стадия истощения*. На третьей стадии при длительном воздействии стресса даже люди с устойчивой к стрессам психикой не могут, в конце концов, избежать разрушающих воздействий фазы истощения. На этой стадии стресс из мобилизующего фактора превращается в угнетающий — дистресс. Стадия истощения наступает тогда, когда больше нет сил справляться с продолжающимся стрессом, и вследствие этого может завершаться летально, хотя теоретически возможно справиться со стрессом во второй стадии.

Для всех трудных жизненных ситуаций характерно *нарушение устойчивости привычного образа жизни* (в том или ином пространстве бытия) и *возникновение необходимости*

изменений. При этом не просто нарушаются привычные отношения человека с миром, но становится невозможно приспособиться к этим изменениям без серьезной работы во внешнем или во внутреннем мире. Субъективным результатом встречи с объективно трудной ситуацией могут стать *отклонения в функционировании личности* разной степени сложности.

1. *Временное отклонение в поведении человека* связано с недостатком ресурсов (материальные ресурсы, время, усталость, дефицит или избыток информации и др.), которые необходимы для того, чтобы совладать с ситуацией. Адаптация человека к жизни в целом адекватна, но он не может эффективно функционировать в силу недостаточности ресурсов или их избыточности.

2. *Хронические отклонения* — более сложный и ярко выраженный ответ человека на трудную ситуацию (обычно в форме неврозов). К хроническому отклонению могут привести такие личностные особенности, снижающие адаптационные возможности человека, как излишнее стремление к стабильности, ригидность (косность) способов действия и поведения, внутренний запрет на обращение за помощью к другим людям.

3. *Кризис* — это преходящая функциональная недостаточность индивида или системы, вызванная *радикальным изменением жизненной ситуации*, а значит, и изменением требований к функционированию системы (резкие социальные изменения и личные катастрофы). В столь сложной ситуации индивид не видит возможностей перестройки, из-за этого начальная фаза кризиса несет печать покорности, обреченности.

4. *Слом* — этим термином обозначают состояние человека в длительной по времени трудной ситуации, которую можно охарактеризовать как хроническую. В такой ситуации человек утрачивает саму надежду на возможность изменений. Это состояние можно было бы назвать *постоянным кризисом*. Здесь необходимы как изменение внешних условий, так и *внутриличностные изменения* (изменения образа «Я» человека, его образа мира и др.). В такой ситуации «распадается» представление человека о самом себе, своих возможностях; утрачивается смысл жизни. Если период переживания кризиса пройдет успешно, результатом этой сложной внутренней деятельности становится «метаморфоза личности», ее перерождение, «трансформация».

Виды профессиональных стрессов. Под *профессиональным стрессом* понимается многообразный феномен, выражающийся в психических и физических реакциях на напряженные ситуации в трудовой деятельности человека. Профессиональный стресс — это прежде всего следствие снижения профессиональной мотивации, тогда как *профессиональное выгорание* и *сохранение увлеченности работой* представляют собой два полюса взаимоотношений человека и профессии. Уровень стресса на работе возрастает в основном за счет двух факторов: тяжести психологического прессинга и отсутствия свободы в принятии решений. С достаточным основанием к ним можно добавить уровень моральной и материальной удовлетворенности трудом. Рассмотрим наиболее известные стрессы в профессиональной деятельности.

▶ *Стресс медицинских работников.* Этот стресс вызван рядом специфических особенностей, присущих данной профессии. К их числу можно отнести:

- огромную ответственность за жизнь и здоровье пациентов, которая тяжким грузом ложится на их плечи;
- длительное нахождение в «поле» отрицательных эмоций — страдания, боли, отчаяния, раздражения и др., которые так или иначе по механизму эмоционального заражения передаются и на медицинский персонал;
- неравномерный режим работы с ночными и суточными дежурствами, что нарушает естественные биоритмы труда и отдыха и негативно влияет на адаптационные способности организма.

Развивающаяся профессиональная деформация у медицинских работников достаточно часто приводит к тому, что при высокой степени «выгорания» нарастает тенденция к негативному, нередко даже скрыто-агрессивному отношению к пациентам, общению с ними в односторонней коммуникации путем критики, оценок, давления, от чего, естественно, страдают обе стороны.

▶ *Стресс руководителя.* Это одна из форм неизбежной расплаты за движение вверх по карьерной лестнице, ведущей к власти и богатству: чем выше поднимается по ней человек, тем больший груз ответственности давит ему на плечи, тем большим количеством подчиненных ему приходится управлять, тем больше фактов и явлений он должен держать под контролем.

Источником профессионального стресса у бизнесмена (например, владельца небольшой фирмы или управляющего ком-

панией) может стать любой фактор: некомпетентные подчиненные, недобросовестные партнеры, жесткие конкурентные условия бизнеса, требовательные клиенты и т.д. У высокопоставленного служащего госаппарата часть этих стрессов, связанных с бизнес-рисками, отсутствует, но они с лихвой восполняются неустойчивостью его положения в иерархической структуре, более выраженной зависимостью от своего непосредственного начальника и бескомпромиссной карьерной конкуренцией, скрытой от постороннего взгляда, но от этого не менее жесткой. Цена подобного карьерного продвижения может оказаться слишком высокой. Борьба с сопротивлением окружения у таких руководителей приводит к большой мобилизации вегетативной и эндокринной систем. Особенно перегружена бывает в этих случаях сердечно-сосудистая система, в результате инфаркты миокарда являются частым «ответом» подобный неумелой борьбе.

▶ *Учебный стресс.* Экзаменационный стресс занимает одно из первых мест среди причин, вызывающих психическое напряжение у учащихся средней и особенно высшей школы. Составляющими экзаменационного стресса, помимо периода подготовки, являются ожидание экзамена и связанное с этим психологическое напряжение, которые могут проявляться у студентов в виде различных форм психической активности: страха перед экзаменатором либо негативной оценкой или в виде диффузной, малообоснованной неопределенной тревоги за исход будущего экзамена. Причем оба эти состояния сопровождаются достаточно выраженными вегетативными проявлениями. В особых случаях эти явления могут перерастать в невроз тревожного ожидания, особенно у студентов, для которых характерны черты тревожной мнительности и эмоциональной лабильности.

▶ *Спортивный стресс.* Специфика протекания спортивного стресса напоминает учебный стресс, в котором хронические нагрузки межсессионного периода перемежаются с экстремальными эмоциональными переживаниями во время экзаменов. Подобным образом у спортсменов можно выделить *стрессы тренировочного периода* и *стрессы, вызванные соревнованиями.* Первая группа стрессов может быть вызвана чрезмерными тренировочными нагрузками, травмами, плохими отношениями с тренером или товарищами по команде, неадекватными или чрезмерными ожиданиями будущих спортивных результатов и т.д. Вторая группа стрессов может быть спровоцирована собственными

неудачными выступлениями на соревнованиях или удачными выступлениями соперников, конфликтами с судьями или тренерами, чрезмерным перенапряжением, травмами и т.п. Во второй группе причин стресса ведущую роль играет экстремальное физическое и эмоциональное напряжение, в первой группе — когнитивно-эмоциональные факторы.

▶ *Педагогический стресс.* Проявления стресса в работе учителя разнообразны и обширны: от фрустрированности, тревожности до изможденности и выгорания. Подобные стресс-реакции связаны с такими особенностями преподавательского труда, как восприятие и осмысление одновременных коммуникаций разнообразного рода; изменение микросоциальной ситуации; взаимодействие с различными социальными группами (учащимися, родителями); ролевая неопределенность (обилие социально-ролевых ожиданий) и др.

▶ *Информационный стресс в операторской деятельности.* Этот вид стресса можно определить как состояние чрезмерной психической напряженности с явлениями функциональной вегето-соматической и психической дезинтеграции, негативными эмоциональными переживаниями и нарушениями профессиональной работоспособности в результате неблагоприятного влияния экстремальных факторов информационного взаимодействия человека с техникой.

▶ *Травматический стресс.* Это сложное психоэмоциональное состояние, вызванное быстро воздействующими запредельно-деструктивными информационно-эмоциональными факторами, протекающими на фоне недостаточной осознанности остающейся в «застывшем», не переработанном виде. Травматический стресс характерен для участников военных действий. Базисное переживание при травматическом стрессе — *чувство вины.* Оно проявляется в трех разновидностях самообвинения: за воображаемые грехи; за не сделанное; за что остался жив, а другой погиб. Травматический стресс имеет место тогда, когда опыт вынуждает человека вновь возвращаться к тяжелому прошлому, для того чтобы переработать и исчерпать его.

Психологические основы совладающего поведения. Понятие «совладание» (от англ. coping with — преодоление, совладание) означает использование воли человека в ситуации, которая предполагает сконцентрированность и контроль над собой: своими мыслями, желаниями, чувствами и т.д. Совладание связано с мобилизацией личностных ресурсов при разрешении жизненных и профессиональных

трудностей или ситуаций. Это процесс, в котором на разных его этапах субъект использует различные стратегии, иногда даже совмещая их. К числу базовых стратегий совладания относят: 1) преобразующие стратегии совладания; 2) приемы приспособления — изменения собственных характеристик; 3) вспомогательные приемы самосохранения в ситуациях трудностей и несчастий.

Таким образом, *совладание* — это индивидуальный способ взаимодействия со стрессогенной ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями. Соответственно *главная цель совладающего поведения* — обеспечение и поддержание благополучия человека, его физического и психического здоровья и удовлетворенности социальными отношениями. Вследствие этого *совладание как социальное поведение* есть комплекс осознанных адаптивных действий (когнитивных, аффективных, поведенческих), которые позволяют человеку справляться с внутренним напряжением и дискомфортом адекватными личностным особенностям и ситуации способами. Совладание предполагает два варианта: более активный — *преодоление* и более пассивный — *приспособление* (адаптация).

▶ *Преодоление* — это стратегия преобразования трудных жизненных ситуаций посредством материальных или символических действий (коммуникации, язык) в пространстве внешнего мира. Цель преодоления — привести мир в соответствие со своими жизненными потребностями. Основной репертуар способов психологического преодоления включает следующие формы: 1) реальное (поведенческое или когнитивное) решение проблемы; 2) поиск социальной поддержки; 3) перетолкование ситуации в свою пользу; 4) защита и отвержение проблем; 5) уклонение и избегание; 6) сострадание к самому себе; 7) понижение самооценки; 8) эмоциональная экспрессия.

▶ *Приспособление* — это стратегия совладания, направленная на изменение человеком собственных характеристик или своего отношения к ситуации. В отличие от преодоления, она пассивна. Приспособление может быть как основной, так и вспомогательной стратегией совладающего поведения. Одни люди начинают применять ее сразу, как только определяют ситуацию как трудную для себя, другие прибегают к приспособлению лишь после того, как стратегия преодоления не приносит желаемых результатов.

К числу приемов приспособления, в частности, можно отнести:

а) *изменение собственных характеристик и отношений к ситуации* — изменение отношения к ситуации для придания ей нейтрального смысла. Сюда относится также специальный прием «*позитивное истолкование*», который, по мнению многих исследователей, позволяет более успешно пережить травмирующее событие. Вспомогательные приемы самосохранения в ситуациях трудностей и несчастий — так называемые *техники борьбы с эмоциональными нарушениями*, вызванными неустранимыми с точки зрения субъекта негативными событиями. Таковы *уход* или *бегство из трудной ситуации*, которые могут осуществляться не только в практической, но и в чисто психологической форме — путем внутреннего отчуждения от ситуации или подавлению мыслей о ней.

б) *переживание* — особая внутренняя деятельность по преодолению жизненных событий, которые разрывают поступательное движение жизни и не могут быть разрешены с помощью предметно-практических действий. Это особая работа по *перестройке внутреннего психического мира*, направленная на установление смыслового соотношения между сознанием и бытием. Общей целью работы переживания является повышение осмысленности жизни, «пересоздание», реконструкция человеком собственного образа мира как мифа о себе, других, мире в целом в пространстве и времени его жизни. Переживание можно охарактеризовать как «возрождение» (из боли, бесчувствия, из состояния безнадежности, бессмысленности, отчаяния).

Исходя из характеристик преодолевающего и адаптивного поведения можно говорить о *конструктивном* и *неконструктивном* совладании. При использовании неконструктивных стратегий происходят лишь кратковременно самоуспокоение и частичный выход энергии, создающие иллюзию относительного благополучия. Конструктивный подход предполагает кардинальное облегчение ситуации, активное ее преобразование и изменение себя в ней, усиление себя потенциального, уверенного в своих силах, способного противостоять трудностям, или самоэффективного.

Стили совладающего поведения. Наиболее часто применяемые стратегии объединяются в *стили совладающего поведения* — более устойчивые, обобщенные личностные (структурные) образования. Исследователи сходятся на выделении трех базовых стилей.

1. *Проблемно-ориентированный стиль*, направленный на рациональный анализ проблемы. Он связан с созданием и выполнением плана разрешения трудной ситуации и проявляется в таких формах поведения, как самостоятельный анализ случившегося, обращение за помощью к другим, поиск дополнительной информации.

2. *Эмоционально-* или *субъектно-ориентированный стиль* является следствием эмоционального реагирования на ситуацию, не сопровождающегося конкретными действиями по ее разрешению, и проявляется в виде погружения в собственные переживания, самообвинений, вовлечения других в свои переживания.

3. *Стиль избегания*, к которому могут прибегать *личностно-ориентированные* индивиды, прячась за мнения компетентных людей, гарантирующих им социальную поддержку. Избегание, кроме того, проявляется в виде попыток не думать о проблеме вообще, желания забыться во сне, растворить свои невзгоды в алкоголе или компенсировать отрицательные эмоции едой. Эти формы поведения характеризуются наивной, инфантильной оценкой происходящего.

Поведенческие стратегии базовых стилей совладающего поведения. В современной психологии выделено 18 стратегий совладающего поведения, объединенных в три стиля.

1. *Проблемно-ориентированный стиль*, или совладание, направленное на решение проблемы. Этот стиль включает в себя четыре стратегии поведения:

1) *фокусирование на решении проблемы* — систематическое обдумывание проблемы с учетом других точек зрения;

2) *упорная работа, достижения* — добросовестное отношение к учебе (работе) и высокие достижения;

3) *фокусирование на позитиве* — оптимистический взгляд на вещи, напоминание себе о том, что есть люди в худшем положении; поддержание бодрости духа;

4) *активный отдых* — занятия физкультурой и спортом.

2. *Социально-ориентированный стиль*, направленный на получение социальной поддержки. К нему относятся следующие стратегии:

1) *поиск социальной поддержки* — стремление поделиться своей проблемой с другими, заручиться поддержкой, одобрением;

2) *друзья* — общение с близкими друзьями и приобретение новых друзей;

3) *стремление принадлежать* — интерес к тому, что думают другие, и действия, направленные на получение их одобрения;

4) *общественные действия* — поиски поддержки путем организации групповых действий для разрешения проблем, посещение собраний;

5) *обращение за профессиональной помощью*;

6) *поиски духовной опоры* — молитвы о помощи и наставлении, чтение духовной литературы.

3. *Эмоционально-ориентированный стиль*, или «неконструктивное совладание». Для него характерны следующие стратегии:

1) *беспокойство* — тревога о будущем вообще и о своем будущем в особенности;

2) *надежда на чудо* — на лучшее, на то, что все само собой уладится или случится чудо;

3) *несовладание* — отказ от каких-либо действий по решению проблемы, болезненные состояния;

4) *разрядка* — улучшение самочувствия за счет «выпускания пара», вымещение своих неудач на других, слезы, крик, алкоголь, сигареты или наркотики;

5) *игнорирование проблемы* — сознательное блокирование проблемы, как будто ее не существует;

6) *самообвинение* — строгое отношение к себе, ощущение ответственности за проблему;

7) *уход в себя* — замкнутость, нежелание посвящять других людей в свои заботы;

8) *стремление отвлечься и отдохнуть* — отход от проблемы, использование таких способов релаксации, как чтение книг, просмотр телепередач, развлечение в обществе.

20.4. Психосексуальная идентичность и половое воспитание

Половая идентичность — это осознание индивидом своей половой принадлежности, переживание им своей маскулинности-фемининности[1], готовность играть определенную половую роль. Первичная половая идентичность формируется у ребенка к полутора годам. К трем-четырем годам

[1] Маскулинность и фемининность (от лат. masculinus — мужской и femininus — женский) — нормативные представления о соматических, психических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин и для женщин; элемент полового символизма, связанный с дифференциацией половых ролей.

половая идентичность ассоциируется у ребенка с определенными соматическими свойствами: типом телосложения, развитием мускулатуры и жироотложения, формой грудной клетки, живота и спины. В этом же возрасте проявляются соответствующие поведенческие реакции.

Половая идентичность — это часть, один из аспектов личностной идентичности, основанный преимущественно на подражании родителям и старшим вообще. Индивид, причисляя себя к определенному полу, стремится ориентироваться на требования соответствующей половой роли. Обретение индивидом психологических черт и особенностей поведения человека того же или противоположного пола — процесс противоречивый и чреватый различными девиациями. Обретение маскулинности-феминности может проявиться в *гипермаскулинности* и *гиперфеминности*. Гипермаскулинное поведение в специальной литературе описывается как проявление утрированной мужественности, подчеркнутой независимости, циничности, агрессивности и жестокости. Оно особенно заметно у девочек: игры в войну, драки, сквернословие, курение, алкоголь, мужская стрижка, игнорирование косметики, неумение кокетничать. При этом половое сознание не нарушено, поскольку они воспринимают себя особями женского пола и тела своего не стыдятся; не сформировано единство полового самосознания и поведения.

Определенный вклад в девиации психосексуального сознания вносят средства массовой информации, особенно телевидение, и современная мода, которая, по меткому замечанию профессора И. Н. Шевелева, отражая тенденции современного общества, имеет сексуальный прицел — обнаженность и половую инвертность одежды как отражение бисексуальности[1]. Поэтому, когда поэт в сердцах восклицает: «Мужчины стали чем-то вроде баб, // А женщины — почти что мужиками»[2], оснований для подобного вывода более чем достаточно.

Разделение человеческих особей на мужчин и женщин предполагает у каждого индивида полное соответствие анатомического строения половых органов, соответствующих пропорций тела (рост, соотношение ширины плеч и таза,

[1] Цит. по: *Шевелев, И. Н.* Афоризмы, мысли, эмоции. Книга жизни. — М., 1997.

[2] Евгений Евтушенко. «Благодарность» (цит. по: *Евтушенко, Е.* Мое самое-самое. — М., 1995).

выраженность и распределение подкожного жирового слоя и т.д.), полового самосознания (т.е. ощущения себя представителем определенного пола) и адекватную направленность полового влечения, соответствующих стереотипов полового поведения. Абсолютная норма подразумевает однозначную направленность всех без исключения перечисленных компонентов, однако в реальности наблюдается крайняя вариативность половой детерминации. Наряду с явно выраженными отклонениями половой направленности, существует множество вариаций от мужеподобных женщин и женоподобных мужчин до *трансвеститов* (лиц с навязчивым стремлением носить одежду противоположного пола) и *трансексуалов* (лиц, стремящихся изменить пол избавлением от физических признаков своего пола).

Сексологи выделяют три категории людей по признаку психосексуальной ориентации: гетеросексуальные, бисексуальные и гомосексуальные. Такое многообразие объясняется сложностью механизмов детерминации пола, обусловленной множеством факторов: от генетических влияний до психологического выбора сексуального партнера.

Сексологи рассматривают по меньшей мере шесть уровней половой детерминации — от генетического до гражданского пола, являющегося основанием для «пола воспитания», формирования полового самосознания, осуществления половой роли и выбора сексуального партнера[1]. Половое сознание и поведение человека целенаправленно формируется в процессе полового воспитания.

Половое воспитание. Под *половым воспитанием* подразумевается процесс формирования у родителей и детей правильного отношения к вопросам пола с использованием разнообразных медико-психологических средств. Его сущность — *половая идентификация*, т.е. формирование человека мужского пола — по мужскому типу, женского пола — по женскому типу. Половое воспитание должно помочь человеку находить и реализовывать свою индивидуальность в возвышенном, благородном, гуманном, но не в вульгарном, низменном и своевольном. Важным аспектом полового воспитания является воспитание чувства любви. Человек, который не научился любить родителей, Родину, свой народ, эгоистичен и, как правило, легко меняет свои привязанно-

[1] Подробнее см.: Сексопатология : справочник / под ред. Г. С. Васильченко — М., 1996. — С. 11—13.

сти, непостоянен в половых отношениях. А. С. Макаренко в свое время писал: «Любовь неполовая — дружба, опыт этой любви-дружбы, переживаемый в детстве, опыт длительных привязанностей к отдельным людям... все это самый лучший метод воспитания высоко общественного отношения к женщине-другу. А без такого отношения дисциплинировать и обуздать половую сферу вообще очень трудно». И далее: «...чем шире область этой неполовой любви, тем благороднее будет и любовь половая»[1]. В самом деле, если мальчик не умеет дружить с мальчиком — строить отношения на равных, идти на компромисс, проявлять заботу и внимание — он скорее всего не найдет языка и с девочкой.

Половое воспитание призвано содействовать выработке таких установок личности, которые обеспечивали, во-первых, сохранение личного здоровья в широком понимании; во-вторых, создание полноценной здоровой семьи; в-третьих, способность учитывать и уважать специфические половые особенности партнера.

Половое воспитание начинается сразу после рождения и продолжается в течение всей жизни, в старших возрастах переходя преимущественно на *самовоспитание*, в основе которого лежит стремление ребенка быть более взрослым. Формирование правильного понимания своей половой принадлежности должно наполняться социально ценным содержанием. Иначе говоря, начиная с детских лет ребенок должен получать четкие представления о том, какими должны быть настоящий мужчина и настоящая женщина. В. А. Сухомлинский в этой связи подчеркивал: «Воспитание настоящих мужчин и настоящих женщин начинается с формирования гражданского ядра личности»[2]. В частности, он называл три вещи, которые необходимо утверждать в мальчиках и юношах: долг мужчины, ответственность мужчины, достоинство мужчины. В процессе воспитания молодым людям должны прививаться навыки общения, уважение к представителям противоположного пола, так как именно неумение общаться с представителями другого пола ведет порой к хулиганству, употреблению спиртного («для храбрости»), насилию. Немаловажное значение в половом воспитании имеет раскрытие связи и преемственности поколений, формирование понятия *хорошей полноценной семьи*.

---

[1] *Макаренко, А. С.* Соч. в 7 т. — М., 1959—1960. — Т. 4. — С. 246; 413.

[2] *Сухомлинский, В. А.* Мудрая власть коллектива. — М., 1975. С. 158.

В литературе до сих пор продолжаются споры на тему, следует ли объяснять вопросы пола детям. Большинство медиков, психологов и педагогов соглашаются с тем, что такие разъяснения необходимы. Задача сообщения знаний по вопросам пола состоит в том, чтобы дать им необходимую информацию по вопросам половой жизни, ее гигиеническим и медицинским аспектам, вопросам деторождения, не вызывая в то же время преждевременного возбуждения полового влечения. Польский сексолог Казимир Имелинский в 1960-х гг. сформулировал принципы полового просвещения детей и полового воспитания молодежи в период полового созревания.

▶ *Принципы полового просвещения детей*. Говоря о разъяснении вопросов пола детям, Имелинский выделяет четыре основных принципа.

1. *Продолжительность*: разъяснения нельзя ограничить одной беседой, они должны начинаться, когда ребенок сам станет задавать вопросы, касающиеся половой жизни (3—4 года). Обычно эти вопросы связаны с тем, откуда он появился. Еще до наступления половой зрелости (12—14 лет) дети должны получить необходимую информацию.

2. *Правдивость*: разъяснение должно быть правдивым, лживые ответы приводят к разжиганию еще большего интереса к вопросам пола, а заодно недоверие детей к другой информации, получаемой от взрослых.

3. *Индивидуальность разъяснений*: это не означает, что ребенка надо отвести в сторону и с глазу на глаз беседовать с ним. В этом случае может возникнуть впечатление, что затронутая тема «постыдна», «щекотлива» и т.д. Стало быть, другие дети могут тоже присутствовать, однако не следует специально организовывать групповые беседы, особенно с младшими детьми.

Если ребенок случайно оказался среди взрослых, обсуждающих половые вопросы, не следует его удалять и прерывать беседу, ее нужно приспособить к уровню развития ребенка и какое-то время продолжать, чтобы избежать подозрений ребенка, который угадывает «щекотливость» половых проблем, их «неестественность», и отвести от них внимание.

4. *Соответствие разъяснений уровню физического и психического развития ребенка*: отвечать на «детские» вопросы надо сразу, как только вопрос задан, главное — не выходить за рамки заданного вопроса.

Швейцарский психоаналитик К. Г. Юнг[1] пришел к выводу, что более раннее, чем обычно, откровенное объяснение разгружает фантазию и тем самым препятствует развитию. Вообще Юнг не был приверженцем полового просвещения, тем не менее, анализируя поведение наблюдаемых им детей, отмечал, что половое просвещение детям не повредило, они развивались здоровыми и нормальными. Разумеется, Юнг не советует родителям давать ложные объяснения, но и навязывание гипотезы, дающей верную трактовку, также кажется ему малополезным, поскольку это подавляло бы свободу в развитии мышления[2]. Вывод Юнга еще раз убеждает в том, что в воспитании нет автономных сфер. В частности, промахи в половом просвещении (поспешность и однозначность конкретности) негативно влияют на развитие мышления, тормозят его.

▶ *Принципы полового воспитания молодежи в период полового созревания*, по К. Имелинскому, следующие[3].

1. *Принцип невозбуждения полового влечения*. В основе этого принципа лежит тезис, согласно которому половую жизнь не следует начинать до полного физического созревания. Чтобы этот принцип реализовать, необходимо избегать соблазнов сексуального характера, способствовать тому, чтобы дети и подростки много двигались, «разряжались» в играх, развлечениях и различных видах спорта. В одиночестве, когда активность юного человека не направлена на конкретное дело, она часто находит выход в действии сексуального характера. Однако «отсрочка» имеет свои границы. Рано или поздно половое влечение достигнет полной силы, и удержать или затормозить его с помощью воспитания будет невозможно и не нужно.

---

[1] Юнг Карл Густав (1875—1961) — швейцарский психолог и философ, основатель *аналитической психологии*. Развил учение о *коллективном бессознательном*, в образах которого — *архетипах* видел источник общечеловеческой символики. Ввел термины «интраверсия» (погруженность в самого себя) и «экстраверсия» (постоянное стремление к конфликтам с другими людьми). Центром личности считал «самость» — стремление к индивидуальности. Разработал типологию характеров в зависимости от доминирующей функции личности. Основные публикации: «Психология бессознательного» (1912), «Отношения между Я и бессознательным» (1928), «Психология и воспитание» (1946), «Символика духа» (1953) и др.

[2] См.: *Юнг, К. Г.* Конфликты детской души. — М., 1995. — С. 82.

[3] См.: *Имелинский, К.* Психогигиена половой жизни : пер. с польск. — М., 1973. — С. 18—33.

2. *Необходимость известной сдержанности в половой жизни*. Половой инстинкт обладает большой силой, поглощая любые излишки энергии организма, не использованные другими путями, поэтому его необходимо ограничивать, чтобы обозначить соответствующее место полового влечения в развитии личности.

Отметим, что К. Г. Юнг считал половой инстинкт лишь одним из нескольких инстинктов человека, в отличие от Юнга З. Фрейд[1] придавал ему ведущее, всеобъемлющее значение. Стало быть, можно и нужно поставить половое влечение в зависимость от интеллекта: человек именно этим отличается от животных, у которых половое влечение регулируется исключительно инстинктами.

3. *Сублимация полового влечения*. Сублимация (термин З. Фрейда) означает переключение половой энергии в другую полезную деятельность, имеющую практическую ценность: спорт, творчество и т.п. Надо только, чтобы эта деятельность захватывала человека целиком и полностью, а не являлась эпизодической.

4. *Воспитание методом совместного обучения*. В школах совместного обучения эротические интересы начинают проявляться годом или двумя позднее, чем в женских и мужских учебных заведениях, да и выражены они не так сильно, если налажено нормальное, полноценное товарищеское взаимодействие мальчиков и девочек.

Однако половое воспитание недостаточно ограничивать сферой интимных отношений, оно неразрывно связано со всеми другими направлениями воспитательной работы. Поэтому справедливо рассматривать его в более широком контексте, как это делал, в частности, выдающийся педагог и психолог П. П. Блонский[2], который еще в 1920 г. писал,

---

[1] Фрейд Зигмунд (1856—1939) — австрийский психиатр и психолог, основатель психоанализа. Внес значительный клад в теорию психосексуального развития индивида. В формировании характера и его патологии главную роль отводил переживаниям раннего детства. Разработал психическую структуру личности, в которой выделял бессознательное «Оно» (область влечений); сознательное «Я», сдерживающее импульсы «Оно» посредством различных защитных механизмов; «Сверх-Я» (область социальных норм и нравственных установок). Основные труды: «Толкование сновидений» (1900), «Психопатология обыденной жизни» (1904), «Лекции по введению в психоанализ» (1910), «Тотем и табу» (1913), «Я и Оно» (1923).

[2] Блонский Павел Петрович (1884—1941) — русский философ и психолог. Значительное место в его исследованиях занимали проблемы,

что творческий, здоровый труд, юношеский идеализм и деловое уважение к человеку — лучшие средства полового воспитания.

20.5. Профессиональное самоопределение и трудовое воспитание[1]

Профессиональное самоопределение, выбор профессии — один из важнейших жизненных выборов, совершаемых человеком. В сущности, это выбор жизненного пути, от которого в определяющей степени зависит выбор судьбы. Выбирая одну из множества профессий, человек тем самым отказывается от других, и может статься, что именно там его призвание и его судьба. Каким образом не пройти мимо своего предназначения, как не разминуться с той сферой деятельности, где человек может максимально реализовать свой потенциал? В этом смысле профессиональное самоопределение предполагает активный труд *самопознания* и *самовоспитания* начиная с детских лет. Критерием в этой деятельности является *степень самооценки*, ее адекватность применительно к определенной профессии, а точнее — к профессиональной сфере деятельности. Профессиональная самооценка напрямую связана с самооценкой вообще, которая начинает активно формироваться в подростковом возрасте, и здесь чрезвычайно важна и значима педагогическая поддержка. Если человека предоставить самому себе, то тщетно ожидать, что у него проявятся интересы и способности к той профессиональной деятельности, которая станет его судьбой. Ведь эти интересы прежде надо диагностировать, создать человеку условия для проявления своих

смежные для педагогики и психологии. В середине 1920-х гг. он изучал вопросы индивидуальных и возрастных особенностей детей, основываясь на двух главных принципах: идее развития (необходимость рассматривать детскую психику как результат эволюции) и целостном подходе к изучению ребенка. В книге «Психологические очерки» (1927) Блонский выдвинул оригинальную идею о происхождении и развитии психической жизни, трактуя ее как ряд разных уровней психической деятельности, начиная от сна (примитивного психического состояния) до высших интеллектуальных функций. Принципиально важное значение имели его исследования мышления, речи, памяти, эмоций, а также взаимосвязи и взаимодействия психических процессов («Память и мышление», 1935; «Развитие мышления школьника», 1935 и др.).

[1] О трудовом воспитании см. также § 17.4 и 18.3.

возможностей. Значит, профессиональные качества, важные для человека и ему присущие, надо не только выявить, но и во многом заложить средствами воспитания, в частности, трудового воспитания.

О важности правильной постановки детского труда в свое время писал П. П. Блонский: «Если труд плохо поставлен, если он не подчинен определенным воспитательным целям, он в такой же степени портит ребенка как работника. Он в таком случае может укреплять в детях индивидуалистические черты — тщеславие, злорадство, зависть, недоброжелательство, развивать плохие качества работника: небрежность, недобросовестность в работе, привычку делать кое-как, замазывать неудачу, пускать пыль в глаза... Насколько правильно поставленный с педагогической точки зрения труд очень развивает детей, настолько при плохой постановке он портит их»[1]. Полагаем, что сказанное выдающимся ученым о педагогическом значении детского труда вполне можно отнести и к людям более старшего возраста.

Психологические признаки труда. Известный специалист по психологии труда Е. А. Климов рассматривает четыре психологических признака труда, которые необходимо использовать в трудовом воспитании как своего рода программу для экспертной оценки уровня трудовой воспитанности человека.

1. *Предвосхищение общественно ценного результата труда*, которое предполагает более или менее ясное знание о будущем результате деятельности, более или менее четкое знание о его социальной ценности (кому и насколько от него хорошо или плохо); более или менее выраженный аффективный тон соответствующих знаний, представлений, образов.

2. *Сознание обязанности достижения заданного результата*, предполагающее достаточный уровень ответственности и целеустремленности, развитости ума и воли. Таким образом, трудовое воспитание является вместе с тем и нравственно-волевым, и умственным.

В этой связи уместно привести мысль В. А. Сухомлинского, посвятившего трудовому воспитанию множество работ: «Не может быть трудолюбивым человек, мало думающий, мало переживающий. Чем умнее человек, чем

[1] *Блонский, П. П.* Избр. пед. произв. — М., 1961. — С. 305.

богаче его эмоции и сильнее воля, тем ярче проявляется у него наклонность к разнообразным видам трудовой деятельности»[1].

3. *Владение внешними и внутренними средствами деятельности*. Под *внешними средствами* деятельности обычно понимаются инструменты, технические приспособления и т.п., *внутренние средства* — это отношение к орудиям труда, к технике, эмоциональные переживания в связи с ними. Климов называет три существенных компонента данного психологического признака труда: *гностический* (знание средств труда), *операторный* (владение этими средствами) и *аффективный* (соответствующие эмоциональные переживания, состояния, отношения). Если первые два компонента приобретаются в процессе профессионального обучения, то третий — в результате трудового воспитания.

4. *Ориентировка в межлюдских производственных отношениях*. В трактовке Е. А. Климова это означает, что объекты труда и инструменты, равно как и его условия, организованные и поддерживаемые кем-то, скрывают в себе овеществленные межлюдские отношения. И если человек к этому глух и слеп, его деятельность теряет психологические признаки трудовой деятельности, даже если она протекает на прекрасно организованном рабочем месте. Поэтому формирование взаимосвязи и взаимозависимости человека от товарищей по работе, его ориентировки в системе непосредственных, «живых» и овеществленных межлюдских отношений должно органично включаться в содержание трудового воспитания. Ведь работник имеет в качестве исходного продукта предмет — механизм, документ, расчет и т.п., в который уже вложен труд других людей. Здесь требуются особая психическая регуляция поведения, особая осторожность, надежность, деликатность, а это все суть необходимые нравственные качества личности, которые формируются в том числе и в процессе трудового воспитания[2].

В детстве и в школьные годы основу педагогической помощи в профессиональном, а стало быть, и в жизненном самоопределении молодежи составляет формирование *широкой профессиональной направленности*, т.е. опреде-

---

[1] *Сухомлинский, В. А.* О воспитании. — М., 1973. — С. 128.

[2] Подробнее см.: *Климов, Е. А.* Психология профессионализма. — М. — Воронеж, 1996. — С. 214—230; *Он же.* Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. — М., 1986.

ление той сферы деятельности, к которой юный человек расположен более всего; создание условий для того, чтобы ребята по возможности максимально узнали и проверили свои склонности и способности, сформировали резервное профессиональное намерение (или даже несколько); ценили и уважали всякий труд; были готовы к труду домашнему. И разумеется, следует всячески поощрять реальный труд учеников и студентов. Не случайно в Положении о высшем учебном заведении (2008) появилась фраза о возможности для студентов очного отделения совмещать учебу с работой[1]. Главное, чтобы это было не в ущерб учебе, чтобы студенты свою неготовность к семинару, например, не объясняли тем, что они работают. Само же участие в производительном труде должно приветствоваться, потому что человек должен уметь зарабатывать себе деньги, а не стонать и жаловаться на тяготы жизни и «скаредность» родителей.

Тем не менее, еще раз подчеркнем, что основной труд школьников и студентов — это учеба, и задачи трудового воспитания решаются прежде всего в учебном труде. «Ежедневно, на каждом уроке ученик должен что-то добывать своими усилиями — это не только правило дидактики, но и важная закономерность воспитания», — писал В. А. Сухомлинский[2]. «Страшная это опасность — безделье за партой, безделье шесть часов ежедневно, безделье месяцы, годы. Это развращает, морально калечит человека, и ни школьная бригада, ни мастерская, ни школьный участок — ничто не может возместить того, что упущено в самой главной сфере, где человек должен быть тружеником — в сфере мысли»[3].

Созидательные ценности, сформированные в юности и молодости, человек реализует в процессе своей работы. И, конечно, желательно, чтобы в трудовой деятельности проявлялась индивидуальность человека по отношению к обществу, так как именно в этом труд человека приобретает смысл и ценность.

---

[1] См. п. 69 Типового положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении), утвержденного постановлением Правительства РФ от 14 февраля 2008 г. № 71.

[2] *Сухомлинский, В. А.* Как воспитать настоящего человека. — М., 1990. — С. 97.

[3] *Сухомлинский, В. А.* О воспитании. — М., 1973. — С. 104—105.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Как вы понимаете иерархию целей в повседневной жизни человека? Насколько реалистично ставить себе перспективные, дальние цели в условиях современной жизни?
2. Какие способы избежать тревожности личности вы знаете? Оцените их эффективность.
3. Охарактеризуйте виды профессиональных стрессов.
4. В чем заключается сущность и каковы особенности совладающего поведения?
5. Охарактеризуйте принципы и средства полового воспитания.
6. Каким образом формируется психосексуальная идентичность?
7. Назовите способы профессионального самоопределения и его критерии.
8. Проанализируйте свою трудовую деятельность с точки зрения представленности в ней четырех психологических признаков труда, описанных Е. А. Климовым.
9. У каждого человека свой путь к профессии. Кто или что и каким образом повлияло на ваш профессиональный выбор?

Литература

Основная

1. *Бакштанский, В. А.* Менеджмент жизни. Стратегии личной эффективности / В. А. Бакштанский, О. И. Жданов. — 4-е изд. — М., 2008.
2. *Макаренко, А. С.* Избранные педагогические сочинения : в 2 т. — М., 1977.
3. *Селье, Г.* Стресс без дистресса. — М., 1979.
4. *Водопьянова, Н. Е.* Синдром выгорания. 2-е издание / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — М. — СПб., 2009.

Дополнительная

1. *Имелинский, К.* Психогигиена половой жизни. — М., 1973.
2. *Левенталь, Е.* Характеры и роли. — 3-е изд. — М., 2007.
3. *Прихожан, А. М.* Психология тревожности. — 2-е изд. — М., — СПб., 2009.
4. Тревога и тревожность : хрестоматия / сост. В. М. Астапов. — М., 2008.
5. *Щербатых, Ю. В.* Психология стресса и методы коррекции. — СПб., 2007.

Глава 21

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ

> Жить в браке... всю жизнь — это большой, ни с чем не сравнимый труд. Духовный труд, напряжение. Для этого нужна огромная духовная культура, духовная подготовка, школа мудрости.
>
> *В. А. Сухомлинский*

21.1. Семья как первичная ячейка общества и социокультурная сфера человека

Семья — это первичная ячейка общества, в которой межличностные отношения основаны на любви, привязанности и интимности. Выдающийся социолог П. А. Сорокин (1889—1968) считал вопрос об устройстве семьи гораздо более важным, чем вопрос о формах правления. Анализируя типы семьи у разных народов, с точки зрения воспитательного механизма он выделил *три основных типа семьи* (1923).

1. *Семья патриархальная*, воспитывающая молодые поколения для жизни в общине или коммуне. Здесь весь уклад семейного воспитания давит всякую индивидуальность, личную инициативу, требует «не высовываться», жить как все, «как положено»; действовать, мыслить, веровать по обычаю и полагаться не на себя, свои знания, труд, энергию и волю, а на «общину», на «мир», на «коммуну». Жизнь индивида в таком типе семьи полностью регламентирована. Из лона такой семьи выходят личности без воли, без инициативы, привыкшие вести себя во всем по общей норме.

2. *Семья ложноиндивидуалистическая*. Всем своим укладом она приучает молодые поколения полагаться не на себя, не на общину, а на государство. Сообразно с этим все

воспитание здесь ведется применительно к официальным программам. Главное — выдержать официальный экзамен, получить диплом и «тихо и плавно качаться» в качестве чиновника. При такой системе в людях не воспитывается ни инициатива, ни подчинение авторитету, которое имеет место в первом типе семьи, и люди получаются неустойчивые, безынициативные — «бумажные формалисты», как их характеризует П. А. Сорокин. Соответственно и общество, имеющее такой тип семьи, — неустойчивое, бюрократическое, с централизацией, обширным объемом вмешательства власти, с разбухшим государственным аппаратом и поглощением личности государством. Человек во всем полагается на государство и считает, что от его усилий почти ничего не зависит.

3. *Семья индивидуалистическая.* Ее уклад с малых лет приручает молодые поколения полагаться только на себя, свои знания, волю и энергию. Здесь обучают детей тому, что им действительно понадобится в жизни (а не тому, что требует община или государство). Простор дается личной инициативе, развитию индивидуальности. С малых лет за детьми признаются права, которые неотделимы от исполнения обязанностей. Из такой семьи выходят люди сильные, инициативные, энергичные. По мнению Сорокина, народы, имеющие такой тип семьи, — «победители других народов». Такой тип семьи представлен в англосаксонских и скандинавских странах.

Русская семья, полагает ученый, занимает среднюю линию между семьей патриархальной и ложноиндивидуалистической. Молодые поколения в ней воспитывались или как будущие чиновники государства, или как «общинники», члены «мира», обязанные во всем походить на него и считаться с ним. Индивидуальности и личной инициативе не давалось простора[1].

Основным вопросом взаимоотношений семьи и государства является вопрос отношений семьи и школы, воспитания подрастающих поколений, подготовки их к самостоятельной жизни и труду.

Из работ В. О. Ключевского (1841—1911), Б. А. Рыбакова (1908—2001) мы знаем, что Древняя Русь стремилась утвердить школу у домашнего очага и включить ее задачи в число обязанностей семьи. Характерно, что

[1] См.: *Сорокин, П. А.* То, о чем часто забывается // *Сорокин, П. А.* Социология революций. — М., 2005. — С. 433—435.

в древнерусском воспитании главное внимание обращалось не на научные знания, а на житейские правила. «*Наука о христианском жительстве*», этот своеобразный кодекс сведений, чувств и навыков, необходимых для усвоения указанных правил, состояла из трех частей:

1) *строение* (*наука*) *душевное* — учение о долге душевном, или о спасении души;

2) *строение мирское* — наука о гражданском общежитии;

3) *строение домовое* — наука хозяйственного домоводства.

Усвоение этих трех дисциплин и составляло задачу общего образования в Древней Руси.

Воспитание в семье осуществлялось через живой пример, совместную деятельность (никто никого специально не воспитывал, дети вместе со взрослыми участвовали во всех делах: приготовление пищи, сенокос, уборка урожая, уход за скотом и т.п.) и наказание. Говоря о наказании, Ключевский, в частности, проводит соответствующее место из «Науки о христианском жительстве»: «Любя сына, учащай ему раны, не жалей жезла, ибо от жезла твоего он не умрет, а еще здоровее станет». «Известно, — комментирует историк, — что любящая рука бьет не больно и, во всяком случае, больнее бьет того, кому принадлежит, чем того, на кого поднимается».

Особенностью русского национального воспитания был примат воспитания над образованием. Грамотность не входила в состав общеобязательного воспитания, а причислялась к техническим промыслам и рукоделиям. Даже в азбуках писалось: «Не тот мудр, кто много грамоте умеет, а тот мудр, кто много добра творит». Это некнижная мудрость Древней Руси была поколеблена преобразовательным движением XVII—XVIII вв. В частности, во второй половине XVII в. была предпринята попытка оторвать школу от семьи и даже сделать их соперницами. Эта попытка связана с именем Ивана Ивановича Бецкого (1711—1795), президента Академии художеств. В его докладе «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества» предлагалось ввести не школы, а воспитательные училища, в коих питомец безысходно остается до 20 лет, не имея ни малейшего общения с внешними людьми, даже с родственниками, с которыми можно было видеться лишь изредка на глазах у начальства. Главное воспитательное средство в системе Бецкого состояло в том, чтобы «питомец непрестанно взирал на подаваемые ему примеры и образцы добродетелей». Ставилась задача: в юности научить тому, что должно делать в зрелых летах. Задача, как мы понимаем, бессмысленная. Позднее П. П. Блонский страстно и категорично выскажется по поводу величайшей педагогической лжи о том, что «школа должна готовить своих питомцев к жизни»: «Что значит “готовить к жизни”? Какова будущая жизнь ребенка? Откуда мы это знаем? Мы — самоуверенное пошехонье — по крайней мере в педагогической области. Всякая школа, кроме высшей, должна одинаково иметь в виду одну и ту же цель: воспитание человека как человека»[1]. Однако идеи, сформулированные и реализованные Бецким, оказались чрезвычайно привлекательными, в том числе и для тех, кто, скорее всего, не только не читал его работ, но даже не догадывался об их существовании.

Так, Фридрих Энгельс в «Принципах коммунизма» (1847) говорит об общественном воспитании детей, вследствие чего, по его мнению, уничтожаются обе основы современного брака, связанные с частной собственностью:

[1] *Блонский, П. П.* Курс педагогики. — М., 1918.

зависимость жены от мужа и детей от родителей[1]. В ответе на 18-й вопрос Энгельс пишет: «Воспитание всех детей с того момента, как они могут обходиться без материнского ухода, в государственных учреждениях и на государственный счет. Соединение воспитания с фабричным трудом»[2].

Тоталитарное государство целенаправленно разрушало институт семьи, чтобы у человека не оставалось никакой отдушины, ниши, ничего личного, и он бы полностью принадлежал государству. В те годы широко практиковались свидетельствования по делу родственников, доносы на родственников, причем недоносительство наказывалось чрезвычайно строго. В советское время широкое развитие получают школы-интернаты, где воспитанники были освобождены от всех хозяйственных забот.

Итак, семья, в одних случаях сознательно сопротивляясь попыткам ее разрушения и огосударствления, в других случаях — неосознанно, несмотря ни на что, пыталась сохранить свою сущность, свой относительно суверенный мир. Тем не менее в наше время отчетливо раздаются голоса о кризисе семьи. В самом деле, трудно утверждать обратное в условиях, когда буквально все сферы жизни в России подпадают под понятие «кризис», однако разделить точку зрения о кризисе современной семьи не представляется возможным по меньшей мере по двум причинам. Первая видится в неубедительности аргументации тех, кто фиксирует кризис семьи как некую данность. Довод один — снижение детородной функции семьи. На наш взгляд, это отражает общую социологическую закономерность: чем выше уровень развития общества и образования женщины, тем меньше детей в семье. Вторая причина, по которой нельзя согласиться с утверждениями о кризисе современной семьи, видится в том, что в системе ценностей современной молодежи семья, дети, семейное благополучие занимают одно из первых мест.

На наших глазах происходит изменение парадигмы отношений семьи, школы, государства в сторону утверждения приоритета семьи в воспитании. Если прежде парадигма отношений выглядела следующим образом: семья помогает школе, государству воспитывать детей, то сегодня она прямо противоположна — государство, школа помогают семье воспитывать ребенка.

Взаимодействие семьи и школы. В свое время С. Т. Шацкий теоретически обосновал социальную роль школы и выделил три подхода *взаимодействия школы со средой*. Поскольку в понятие среды входит в том числе и прежде

---

[1] См.: *Маркс, К.* Соч. / К. Маркс, Ф. Энгельс. — Т. 4. — С. 337.

[2] Там же. — С. 333.

всего семья, то с некоторыми оговорками можно использовать обозначенные Шацким подходы к взаимоотношениям семьи и школы. Разумеется, понятие *среды* шире понятия *семьи*, которая, являясь одним из элементов среды, в вопросах воспитания и социализации играет ведущую роль.

По Шацкому, первый вариант взаимоотношений школы с семьей состоит в том, что школа выполняет свои образовательные функции, а семья мешает педагогическому коллективу делать свое дело эффективно. Такая точка зрения ориентировалась на память ребенка как высшую школьную ценность, а следовательно, на сопутствующую ей дисциплину тишины и послушания. Эта точка зрения и сейчас имеет немало сторонников, она проявляется в ориентации на знания учеников, возможно большую автономию от родителей и родительской общественности. Второй вариант имеет в виду интерес к семье с точки зрения ее полезности для школы. Сегодня это проявляется прагматически: что можно получить от родителей для решения первоочередных школьных нужд — на ремонт, охрану, пополнение библиотеки, учебники, на питание и т.п. Третий тип характеризуется единством школы с семьей как частью социальной среды. Школа здесь воспринимается и существует как открытая социальная система — открытая влиянию, воздействию, в частности, семьи и, в свою очередь, влияющая на семью.

21.2. Психолого-педагогическая культура семьи

Можно назвать немало особенностей современной семьи, так или иначе влияющих на характер воспитания детей и взаимоотношений ее со школой. Отметим лишь два обстоятельства: низкую культуру разводов и невозможность семьи угнаться за стремительно меняющимися условиями жизни. Современная семья встречается с большими трудностями в выборе стратегии и тактики отношения к своему ребенку, к выбору им занятий, друзей и т.п. Родители всегда поначалу неопытны, а сейчас они неопытны несравненно более своих родителей, ибо опыт воспитания, унаследованный ими от родителей, во многом неприменим в современных условиях. Так, если родители нынешних подростков росли в семьях, где было более одного ребенка, а стало быть, имели братьев или сестер, то сегодняшний ребенок в большинстве случаев — единственный в семье. Гигантские изменения

произошли в мире информации: более десятка телевизионных каналов, компьютеры, Интернет, видеопродукция и т.п. Происходит коммерциализация спорта, образования, культурного досуга. Образование требует все больших денег — на приобретение учебников, канцелярских товаров, спортивных принадлежностей, одежды и обуви; требует от родителей все новых и новых жертв, поисков дополнительных источников существования, и это не лучшим образом сказывается на характере общения родителей и детей. Они видят друг друга все реже и реже, не говоря уже о том, чтобы поговорить по душам, вместе пойти куда-нибудь.

Отделение родителей от детей начинается с самого раннего возраста. Детям не поют колыбельных песен, не рассказывают сказки, не читают книг. Зачем, если есть телевизор? Ребенок уже с ясельного возраста становится потребителем навязчивой и агрессивной телерекламы. Часто остается один на один с телевизором или в манеже, подвергается наказаниям, смысл которых он понять не может: вчера бросил мягкую игрушку — и ничего, а сегодня нашлепали за то, что бросил фарфоровую чашку.

Как известно, в начальной школе дети, особенно первоклассники, ориентируются на мнение учителя — оно превышает родительское. Если родители это знают и понимают, они способны погасить ревнивые чувства и поддержать авторитет учителя в глазах учеников. Но что делать, если родители ощущают: с ребенком происходит что-то не то, он неохотно идет в школу, придумывает разные отговорки, чтобы остаться дома, неохотно делится впечатлениями о школьных делах? Родители могут и должны свои сомнения и тревоги выяснить в общении с учителем, в конструктивном и откровенном разговоре с ним. Итоги разговора подскажут дальнейшие действия.

Существуют две крайности в отношении родителей к школе: семья полностью полагается на авторитет школы, считая, что педагоги всегда правы, а ребенок всегда виноват, и другая крайность, когда семья не доверяет школе, беря на себя слишком много в вопросах образования своего ребенка. Истина, как обычно, находится между этими полярными подходами. Конечно, педагоги — те же люди и могут ошибаться и поддаваться различным слабостям, но и родители не могут заменить школу с ее систематичностью знаний и общением сверстников в процессе образовательной деятельности.

Можно выделить *три воспитательных подхода родителей*, сочетание которых варьируется в зависимости от их установок, тщеславия и темперамента. Первый подход связан со стремлением всесторонне развивать ребенка в домашних условиях. Второй подход заключается в активном побуждении воли ребенка к занятиям, третий — в снятии психического напряжения от огорчений школьной жизни. Разные члены семьи и разные семьи реализуют обычно различные подходы. Остановимся на первом.

Этот подход проявляется в *гипертрофированном отношении к школьным проблемам*, *совместном приготовлении домашних заданий*. Между тем домашние задания должны быть исключительно делом самого ученика. Так, если родители взяли за правило проверять (только проверять, а не участвовать в приготовлении) домашние задания, они тем самым притупляют чувство ответственности и самостоятельности у школьника. С другой стороны, сегодня родитель едва ли всерьез сможет помочь своему ребенку, начиная уже с начальной школы.

В этой связи обязательно встает *вопрос об отношении к отличникам*: надо ли родителям всячески стимулировать тягу исключительно к отличным отметкам? Речь не о той ситуации, когда ученику учение дается легко, и он не напрягается сверх меры для отличной учебы. Гораздо распространенней другой вариант. Он очень убедительно показан русским писателем Владимиром Тендряковым (1923—1984) в его повести «Ночь после выпуска» (1974). На выпускном вечере, как и положено в таких случаях, выступает круглая отличница Юля Студенцова: «Люблю ли я школу? Да, люблю! Очень!.. Как волчонок свою нору... И вот нужно вылезать из своей норы. И оказывается — сразу тысячи дорог!.. По какой мне идти?.. Школа заставляла меня знать все, кроме одного, — что мне нравится, что я люблю. Мне что-то нравилось, а что-то не нравилось. А раз не нравилось, то и дается трудней, значит, этому ненравящемуся и отдавай больше сил, иначе не получишь пятерку. Школа требовала пятерок, я слушалась... и не смела сильно любить... Теперь вот оглянулась, и оказалось — ничего не люблю. Ничего, кроме мамы, папы и... школы и тысячи дорог — и все одинаковы, все безразличны...» Видимо, не для всех и не всегда перспективно стремление быть круглым отличником, и плохо для ребенка, когда родители фетишизируют отличные отметки, видя только в них успешность

учебы и ими же определяя результативность развития личности школьника.

В русле описываемого воспитательного подхода реализуется стремление родителей так подготовить ребенка к школе, чтобы он выгодно отличался от сверстников. Для этого родители старательно развивают различные умения; навыки чтения дают задолго до школы. Хорошо это или плохо? Видимо, это хорошо, если, во-первых, подготовка к школьному обучению не лишает ребенка детства, реализации детских интересов и проходит в игровой форме, ненавязчиво, незаметно и необременительно для него. Однако для этого необходима определенная квалификация взрослого наставника, которой, как известно, обладают далеко не все профессиональные работники дошкольных образовательных учреждений. Во-вторых, такая подготовка, если она организуется, должна осуществляться со всеми детьми дошкольного возраста, а это вряд ли осуществимо. В результате в одном классе могут оказаться дети, хорошо подготовленные, умеющие читать и считать, и дети, не имеющие таких навыков. Подготовленные дети, опережающие своих сверстников, могут уверовать в свою исключительность и одаренность и перестать работать или начать работать в полсилы, из-за чего дети неподготовленные, вначале отстающие, но вынужденные прилагать большие усилия для усвоения знаний и умений, начинают опережать своих более подготовленных сверстников, а те все больше и больше отстают. Этому есть много примеров.

Мы пытались показать неоднозначное отношение к истинам, вроде бы очевидным: детей к школе готовить нужно; отличником быть хорошо и к тому следует стремиться всеми силами; родителям нужно помогать детям в приготовлении домашних заданий или хотя бы проверять их выполнение. Нам должно быть ясно одно — абсолютных истин нет, все зависит от многих условий: кто делает, с какой целью, какие средства использует, как воспринимают это дети, каково их здоровье и т.д. Но ведь всем известны школьные требования и реалии современной школы: в первый класс поступить никак не легче, чем в вуз; родители должны помогать детям учиться, делая с ними домашние задания, детей с самого начала надо распределить по способностям. Между тем в наших спорах о правомерности селекции детей в школе неплохо бы прислушаться к аргументам великого психоаналитика К. Г. Юнга, который выступал категорически

(что ученым вообще-то не свойственно) против селекций детей и выделения особо одаренных в отдельные классы.

Каковы его аргументы? Он полагал, что развитие одаренности оказывается несоразмерным степени зрелости личности в целом. Зачастую складывается мнение, что творческая личность выросла за счет гуманной: «Что такое, в конечном счете, великий ум при моральной неполноценности?» Мнение Юнга таково: даровитость сердца для общественного благополучия полезнее и ценнее, чем прочие дарования. Стало быть, опасно односторонне развивать даровитость ума, она вовсе не безусловная ценность, и становится ею лишь тогда, когда талант применяется с пользой для людей.

Второй аргумент Юнга таков: одаренность не только компенсируется некоторой неполноценностью в другой области, но порой идет рука об руку даже с патологическим дефектом. Поэтому в особых классах для одаренных детей возникла бы опасность того, что из ребенка разовьется односторонний продукт. В нормальных же классах он будет, напротив, изнывать от скуки именно на том предмете, где у него превосходство (чтобы не изнывал, школа может изменить позицию одаренного ученика на учительскую, предоставив ему часть учительских полномочий), а на других ему будут напоминать о его отставании, что может производить морально необходимый и полезный эффект. Таким образом, для воспитания одаренного ребенка лучше обучать его в нормальном классе с другими детьми, а не подчеркивать его исключительность путем перевода в особый класс (или изначального создания такого класса). «В конечном счете, школа — это часть большого мира и как в зародыше содержит в себе все факторы, с которыми ребенок столкнется в последующей жизни». Не пестование ли ранней исключительности, сверходаренности, создание особых условий развития позволило Л. С. Выготскому остроумно заметить, что всё будущее вундеркинда в его прошлом?

Школа суть власть над ребенком, и родители — тоже власть над ребенком. Необходимо «разделение властей», чтобы каждый социальный институт мог эффективно осуществлять свои функции. В этой связи очевидно, школа должна исходить из понимания семьи как ведущего, основополагающего фактора социализации, главной воспитывающей силы. «Дневная кукушка ночную не перекукует» — эта фольклорная мудрость точно передает характер влияния на

ребенка указанных институтов, если под ночной подразумевать семью, родителей, для которых ребенок является их частью, которого любят, ценят и принимают таким, каков он есть.

Однако наступает подростковый возраст, и семья и школа встречают мощного конкурента во влиянии на ребенка — общество сверстников, которое начинает занимать доминирующее положение. В подростковом и юношеском возрасте наблюдается наибольшая автономия от семьи, и родители должны знать это. И понимать, что крушения их авторитета нет (если авторитет, конечно, был), просто таковы особенности возраста. Еще Дж. Локк в свое время писал, что в определенном возрасте молодые люди делают прыжки в сторону, и самое лучшее, что взрослые могут сделать, — устроить так, чтобы прыжки и отклонения происходили на их собственных глазах.

В подростковый период учебный коллектив тоже не занимает доминирующего положения, как в предыдущем периоде возрастного развития. Доминирует, начиная с подросткового возраста, группа сверстников, общество равных, группа свободного общения. Стремление к группированию со сверстниками носит объективный характер: группа реализует потребность юного человека принадлежать к сообществу, с которым он соотносит свои взгляды, ценностные ориентации, даже оставаясь в одиночестве или в обществе взрослых. Он и себя старается оценить так, будто друзья его видят и сохраняют с ним психологическую общность. Такая группа является для подростка и юноши каналом информации о себе и о жизни, которую они не могут получить от взрослых ни в семье, ни в школе. Поэтому сообщества сверстников — незаменимый и совершенно необходимый фактор социализации. Какой я? Что я могу? Каковы мои пределы влияния на людей? Задавая себе эти вопросы, подросток узнает себя; узнает, каков он в ситуации, когда за его спиной не стоят родители или педагоги. Один на один со сверстниками он учится адекватно реагировать на выпады, шутки, всевозможные розыгрыши, которые бывают безобидными и не очень, издевательскими и добродушными. И если на добродушный выпад приятеля следует удар, сшибающий с ног, а на оскорбительную и унижающую реплику подросток реагирует веселой улыбкой, он встречает соответствующую оценку товарищей, которая является неплохой школой поведения, жизненным уроком. Такого

рода неформальные группы не подвластны прямому педагогическому воздействию — оно может быть лишь косвенным. С другой стороны, организованные и педагогически регулируемые объединения подростков в школе и учреждениях дополнительного образования формируют у них те ценности и тот опыт отношений и общения, который они приносят в общество сверстников.

Нередко взрослые недооценивают роль групп неформального общения в развитии и жизненном самоопределении детей, всячески оберегают их от «улицы», полагая, что именно оттуда их чада усваивают все плохое. Но ведь в неформальные группы ребята приносят то, что ими получено в семье, школе, из средств массовой информации и в учреждениях дополнительного образования. Следовательно, корень всех проявлений, и положительных, и негативных, находится, скорее всего, там. Человек, которого в подростковые годы всячески оберегали от неформального общения в группе, повзрослев, испытывает трудности и дискомфорт в общении с товарищами и сослуживцами. Современные исследователи отмечают уменьшение у нынешних подростков объема неформального общения. Это происходит вследствие объективных причин, таких как повышения криминогенности в обществе и как следствие — снижение уровня безопасности каждого; развитие аудиовизуальной техники, компьютерных игр и Интернета, позволяющих в одиночку играть, слушать музыку, смотреть фильмы, получать информацию и общаться с партнерами на далеком расстоянии. Родителям, заботящимся о будущем своих детей, не стоит добавлять к названным объективным причинам еще и субъективные. Если в семье нормальные, доверительные отношения, родителям не приходится бояться свободного общения своего ребенка. Оно, конечно, будет более раскованным, чем дома и в школе, но гуманистические ценности, исповедуемые в семье, не позволят подростку перейти ту грань, за которой его поведение становится безнравственным, циничным или, более того, преступным.

Таким образом, и школе, и семье надо видеть в обществе сверстников проявление объективной психологической реакции подросткового возраста — группирования со сверстниками — и искать пути возвышения потребностей юных в подлинном товариществе, дружбе, заботе. Эти поиски и, надо полагать, находки — одно из средств *педагогизации среды*, которая, в частности, заключается, в развитии *эмпатии*

(умения вчувствоваться в другого человека, сопереживать) и *аффилиации* (потребности заводить дружбу и любить, а в педагогическом смысле — откликаться на ожидания окружающих, соответствовать им). Чем больше будет существовать таких эмоциональных связей и привязанностей между детьми, отдельными семьями и педагогами, тем больше будет оснований для укрепления взаимного доверия. И тогда естественно возникает совместная деятельность школы и семьи, содержанием которой становится формирование представления о своей родословной, участие в заботах школы и отдельных товарищей по классу, воспитание бережливости, заботливости, практической сметки, развитие хозяйственной деловитости.

Родители участвуют в школьных мероприятиях (их подготовке и проведении), в семейных клубах вместе с детьми; в той или иной степени разделяют хозяйственные заботы школы; имеют право посещать любые уроки в любое удобное для них время; вместе с педагогами помогают детям организовать досуг: поездки, туристические походы, экскурсии, дни рождения и праздники. Речь, конечно, идет об отношениях между школой и семьей, направленных на взаимодействие и сотрудничество в интересах детей. Подобные отношения свойственны семьям с высоким уровнем психолого-педагогической культуры.

21.3. Традиции народной педагогики в семейном воспитании

Под *этнопедагогическими традициями* понимаются те элементы духовно-нравственного наследия народа, связанного с воспитанием подрастающих людей, которые передаются от поколения к поколению и сохраняются в различных социальных группах в течение длительного времени.

Следует подчеркнуть по меньшей мере три аспекта этнопедагогических традиций. Первый аспект связан с тем, что *различные классы и социальные группы наследуют неодинаковые традиции*. В частности, воспитание в дворянских, крестьянских семьях или семьях старообрядцев имело свои отличительные особенности, иногда довольно существенные. При этом надо учитывать и социальную неоднородность внутри одного класса. Например, значительные расхождения в педагогических традициях существовали у крестьян:

крепостных и не знавших крепостного права (Север, Дон, Сибирь, Дальний Восток и другие территории), дворовых (лакеев) и хуторских или работавших на оброке, для которых основополагающими были законы общины. Отсюда следует существование множественности и противоречивости традиций.

Второй аспект связан с *жизнеспособностью традиций*. Надо понимать, что традиция не есть нечто неизменное и архаичное, она живет, развиваясь и приспосабливаясь к изменяющимся условиям. Социальные группы, принимая определенные элементы опыта воспитания, отвергают другие. Отсюда следует восприятие традиций как *позитивных* и *негативных*. Точнее говоря, всякая традиция несет в себе оба этих начала, только в одном случае негативное находится как бы в зародыше, а в другом — занимает практически весь объем того элемента, который наследуется.

Третий аспект связан с *дискретностью существования и развития традиций*. Речь идет о том, что в разные времена активно воспринимаются и развиваются одни традиции, в то время как другие не востребуются, но тем не менее не исчезают вовсе, оставаясь, скорее всего, в генетической памяти людей.

Среди постулатов отечественной народной педагогики, ее основных идей можно выделить следующие.

▶ *Приоритет воспитания над обучением*. Как уже отмечалось, на Руси грамотность являлась одним из ремесел наряду с сапожным, кузнечным и др. Ценилась не книжная мудрость, а «чтобы человек был хороший», т.е. духовно-нравственные качества. До XVIII в. этот приоритет был абсолютным.

▶ *Сотрудничество поколений* (родителей, детей, бабушек, дедушек) в решении общих задач, т.е. *совместная трудовая деятельность*: строительство, ремонт, уход за животными, заготовки на зиму, уборка урожая, сенокос и т.п. Это явление можно проиллюстрировать известной сказкой о репке, где даже вклад слабосильной мышки оказался значимым и, более того, решающим.

▶ *Взаимная забота взрослых о детях и детей о взрослых*. Маленький человек обязательно должен о ком-то заботиться, а не являться только объектом заботы других.

▶ *Труд как основа отношений*. Отношение к человеку определялось тем, как обустроен его дом, в каком состоянии находится хозяйство. В народе испокон веков суще-

ствовал культ мастерства, умелости, мастеровитости, что запечатлено в пословицах, например «Всяк пляшет, да не как скоморох», «Дело мастера боится», «Ремесло за плечами не виснет» и др.

▶ *Освоение делового общения в игре*, к которой взрослые относились серьезно и уважительно: не только помогали разрабатывать игры и мастерить игрушки, но и сами принимали в них участие. В этой связи уместно привести высказывание Л. Н. Толстого из «Круга чтения»: «Часто люди с гордостью отказываются от невинных увеселений, говоря, что им некогда, потому что у них есть дело. А между тем, не говоря уже о том, что добродушная, веселая игра нужнее и важнее многих дел, то дело, которым хвастаются занятые люди, часто бывает такое, что лучше бы его никогда не делать». Положительное отношение к играм, забавам отразилось и в пословицах: «Чем бы дитя ни тешилось, лишь бы не плакало», «Бог даст, батюшка дворик продаст да балалаечку купит».

▶ *Интеграция воспитательных сил*. Здесь подразумевается принцип, согласно которому «нет чужих детей»: воспитание всем миром, общинным устройством жизни. Взрослый не проходит мимо детских шалостей, нередко предотвращая серьезные нарушения незнакомых ему детей, или нейтрализуя последствия этих «шалостей». В крестьянской общине всем миром помогали сиротам, нуждающимся, потерявшим трудоспособность: «Кормится сирота, растет миру работник».

▶ *Нравственное равенство*, когда и старый, и малый подчиняются одним нравственным требованиям, и ни для кого нет исключения: «Что миру, то и бабину сыну».

▶ *Оседлость, укорененность в том месте, где родился и вырос*. Она обреталась через культивирование чувства родного дома. Мир дома создавался взрослыми и продолжался детьми: соблюдались обычаи и традиции — труда, гостеприимства, праздничного общения. Ощущение родного дома давало чувство защищенности маленькому человеку, как, впрочем, и взрослым: «Каково на дому, таково и самому»; «И стены в доме помогают»; «Дома и солома съедома». Высокая ценность дома в народном сознании отразилась в пословицах: «Всего дороже честь сытая да изба крытая»; «Кто умеет домом жить, тот не ходит ворожить»; «Свой дом — не чужой: из него не уйдешь»; «Своя хатка — родная матка».

Многие отечественные мыслители отмечали возвышающую силу фольклора. Приведем свидетельство русского религиозного философа, писателя и публициста, одного из основоположников славянофильства А. С. Хомякова (1804—1860): «Грамоты, сказки, песни языком своим, содержанием, чувством пробуждают в нас заглохнувшие силы; они уясняют наши понятия и расширяют нашу мысль; они выводят нас из нашего безродного сиротства, указывая на прошедшее, которым можно утешаться, на настоящее, которое можно любить. Обрадованное сердце, долго черствевшее в холодном уединении, выходит будто бы из какого-то мрака на вольный свет, на божий мир, на широкий простор земли родной»[1].

Отечественные фольклорные источники отразили отношение народа к нравственным ценностям. В устном народном творчестве закодированы практически все общечеловеческие ценности. В них поощряется уважение к старшим и соответственно наказывается неуважение, пренебрежение советами взрослых, невнимание к просьбам и требованиям старших. В сказках высоко оцениваются верность, трудолюбие, доброта, отзывчивость, милосердие и т.п. В фольклоре осуждается и наказывается жадность, предательство, тунеядство. Однако, что любопытно, не лень, ибо «лень — матушка». По отношению к лени скорее можно ощутить легкую иронию, чем осуждение: «Что делаешь? Ничего. А он что? Помогать пришел». В дневниках М. М. Пришвина встречаем такую запись: «А уничтожить мечту, лень, легкомыслие — это значит заставить человека погрузиться навсегда в пустоту вращения планеты»[2]. Здесь мечта и лень употребляются как рядоположенные понятия.

Лень — это универсальное средство защиты человека от бесполезного туда. Чаще всего она следствие неуверенности в цели, отсутствия стимулов, просто многолетней усталости. За лень можно принять даже здравый смысл народа. И только спустя годы можно понять, какая бы большая яма зияла на месте нашего Отчества, если бы народ не «ленился» выполнять все намеченное разнообразными правителями[3].

---

[1] *Хомяков, А. С.* О старом и новом. Статьи и очерки. — М., 1988. — С. 243.

[2] *Пришвин, М. М.* Дневники. 1926—1927. — М., 2003. — С. 28.

[3] См.: *Гостюшин, А. В.* Энциклопедия экстремальных ситуаций. — М., 1996. — С. 146.

Русские пословицы отразили понимание дружбы как самоотдачи, процесса, имеющего продолжительность во времени: «Дружбу водить — себя не щадить»; «Дружба не служба, а кому дружится, на того и служится»; «Хоть и не вдруг, а буду друг»; «Своих друзей наживай, а отцовых не теряй». В фольклоре и произведениях древнерусской литературы зафиксировано отношение к смеху. Это прежде всего смех над собой, самоирония, самопародия, снижение своего образа, саморазоблачение, цель которых состоит в том, чтобы «дурить» все существующее. «Нет лучше шутки, как над собой» — утверждает русская пословица. Нельзя не отметить высокую ценность в народном сознании немногословия, сдержанности в словах: «Что знаешь, того не спрашивай»; «Доброе молчание — чем не ответ»; «Нужно молчать, коли нечего сказать». Некоторые пословицы просто поражают своим мощным педагогическим потенциалом: «Нет в тебе, так не ищи и на селе»; «Сокол с места, ворона на место»; «Чего в молоке не было, того в сыворотке не найдешь»; «Не то счастье, о чем бредишь, а то счастье, на чем сидишь и едешь»; «Как ни сохни море, а все луже не брат».

Как у любого явления, у народной педагогики России есть и негативные стороны. Они проявляются в настороженном отношении ко всему чужому, такому, что не укладывается в рамки собственных представлений. Среди негативных сторон необходимо отметить и уничижительное отношение к женщине, которое усиливается подрастающими людьми на бессознательном уровне. Как отмечает писатель Виктор Ерофеев, русские пословицы раздавили женщину как человека. Она стала предметом насмешек и унижения, а вдобавок потеряла и статус женщины, превратившись в «бабу», и тем самым определилась презрительным словом, непереводимым на большинство иностранных языков. Издевательским женоненавистничеством буквально пронизаны русские пословицы: «У бабы волос долог, да ум короток»; «Баба бредит, да кто ей верит»; «Баба плачет — свой норов тешит»; «Собака умней бабы: на хозяина не лает»; «Скачет баба и задом и передом, а дело идет своим чередом»; «Баба с возу — кобыле легче».

В современном воспитании, особенно в семье, добиваются устойчивых результатов, когда умело используют выработанные веками постулаты народной педагогики. По мнению В. Д. Семенова, это прежде всего уважение к предкам, к их могилам: «любовь к отеческим гробам» (А. С. Пушкин); воспитание детей в самой жизнедеятельности семьи,

а не какими-то специальными средствами; взаимоуважение старших и младших; использование в воспитании фольклора и других этнических средств. И, разумеется, предоставление ребенку самостоятельности в доступных его возрасту видах деятельности.

21.4. Организация педагогической помощи семье. Профилактика родительских девиаций

Среди родительских девиаций К. Г. Юнг отмечает, в частности, такое положение, когда детей ориентируют на то, чтобы они добивались именно того, чего не добились в свое время родители, им навязывают амбиции, которые родители так и не смогли реализовать[1]. Положение таких детей, не оправдывающих ожиданий, очень тяжелое, и оно приводит подчас к взаимной ненависти родителей и ребенка.

В последние годы отмечаются и многочисленные факты жестокого обращения с детьми. Его проявления разнообразны: от нанесения ребенку физических травм и тяжелых повреждений, постоянного или периодического словесного оскорбления и унижения до отсутствия должного обеспечения основных нужд и потребностей ребенка (в пище, жилье, одежде, образовании, медицинской помощи и т.п.). Средства массовой информации изобилуют описанием такого рода фактов. Что могут сделать педагоги в подобных ситуациях? Их функция состоит прежде всего в просвещении родителей, не всегда располагающих информацией о юридических и педагогических последствиях своих действий. Родителей тоже надо воспитывать, и лучше это делать до того, как они станут родителями. Прежде чем предпринимать действия, связанные с возбуждением против родителей дела о лишении родительских прав, должны быть использованы все возможные меры воздействия на них, ведь компенсировать социальную роль родителей в воспитательном процессе невозможно.

Американский педагог и детский психолог Алан Фромм, предостерегая родителей от физических наказаний, напоминает им, что:

- шлепая ребенка, родители учат его бояться их;
- поведение ребенка будет строиться на непредсказуемой основе, а не на понимании и принятии законов морали;

[1] См.: *Юнг, К. Г.* Конфликты детской души. — М., 1995. — С. 190.

- проявляя при детях худшие черты своего характера, родители показывают и плохой пример;
- телесные наказания требуют от родителей гораздо меньше ума и способностей, чем любые другие воспитательные меры;
- шлепки могут только утвердить, но не изменить поведение ребенка;
- задача дисциплинарной техники — изменить желания ребенка, а не только его поведение.

К этому можно добавить и то обстоятельство, что физические наказания провоцируют сексуальные проявления и могут явиться основанием для психосексуальных девиаций.

К сожалению, из средств воздействия на родителей и педагоги, и общественность могут использовать в современных условиях, пожалуй, лишь просвещение и разъяснительную работу. Основную помощь в просвещении и консультировании родителей оказывает школа. Классные руководители, психологи, социальные педагогики, администраторы организуют эту важную и необходимую деятельность в самых различных формах, например таких, как родительское собрание, лекторий для родителей, встречи с администрацией и учителями-предметниками, вечера вопросов и ответов и др.

Приведем тематику родительских семинаров, которая реализовалась в двух московских школах в течение трех лет.

Знаете ли вы своего ребенка?
Детские страхи: причины и последствия.
Знаете ли вы, что ваш ребенок талантлив?
Праздник вашего ребенка.
Как научить ребенка учиться?
Наш трудный подросток.
Зачем нужны отцы?
Если в семье сын и дочь?
Как на самом деле любить ребенка.
А если это любовь?
Бить или не бить?
С бабушками легче или труднее?
Воспитание читателя.
Воспитательные проблемы полной и неполной семьи.
От наркотиков никто не застрахован.
Права и ответственность ребенка.
Родители и домашние задания.
Ребенок и улица.
Можно ли избавиться от вредных привычек?
Дети, не оправдывающие ожиданий.
Трудный ребенок. Или трудные родители?

Помимо просветительских и консультационных мероприятий школьные педагоги создаю детско-родительские клубы, в которые объединяются любители поэзии, кино, путешествий и т.п. Родителям это помогает лучше узнать своих детей, познакомиться с их окружением, узнать школьные программы.

Однако не все родители охотно контактируют с классными руководителями, некоторые подозрительно относятся к инициативам и даже традиционным делам, предлагаемым школой, тем самым существенно обедняя свои воспитательные возможности. Важно, чтобы родители осуществляли хотя бы основные воспитательные функции: одобрение и контроль, поскольку, как отмечал известный ученый, педагог и психолог Б. Н. Алмазов, «без одобрения и контроля старших дети остаются вялыми, неуверенными в себе, эгоистичными и ленивыми».

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В работе с семьей необходимо соблюдать такт и чувство меры. Где, по вашему мнению, пределы вмешательства в жизнь семьи?
2. Разделяете ли вы мнение о кризисе современной семьи? В чем он проявляется?
3. Каково ваше отношение к селекции учеников в школе? Какие аргументы можно привести за и против этого?
4. Каким может быть оптимальное взаимодействие между семьей и школой в разделении их власти над ребенком?
5. Как вы понимаете «воспитание в самой жизнедеятельности семьи», а не специальными средствами?
6. Какие пути сохранения исторической памяти вам известны?
7. Проанализируйте одно-два произведения устного народного творчества с целью выявления их воспитательного потенциала.
8. Назовите родительские девиации. Предложите и обоснуйте пути их профилактики.

Литература

Основная

1. *Азаров, Ю. П.* Семейная педагогика: педагогика любви и свободы. — М., 1993.
2. *Лесгафт, П. Ф.* Семейное воспитание ребенка и его значение. — М., 1991.
3. *Макаренко, А. С.* Книга для родителей. — М., 1995.
4. *Шнейдер, Л. Б.* Семейная психология : учеб. пособие для вузов. — 4-е изд. — М., 2008.

Дополнительная

1. *Волков, Г. Н.* Этнопедагогика : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. — М., 1999.

2. Острые проблемы воспитания: поиски решения / под общ. ред. Б. З. Вульфова. — М., 2003.

3. Руководство по предупреждению насилия над детьми / под ред. Н. К. Асановой. — М., 1997.

4. *Соловейчик, С. Л.* Педагогика для всех: книга для будущих родителей. — М., 1989.

5. *Фромм, А.* Азбука для родителей. — М., 2003.

6. Социальная педагогика: теория, методика, опыт исследования. — Свердловск, 1989.

Глава 22

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

Руководить — значит не мешать хорошим людям работать.

Пётр Капица

22.1. Образовательная политика России

Основные положения образовательной политики России сформулированы в Конституции РФ и Законе об образовании. В соответствии с указанным Законом область образования в Российской Федерации провозглашается приоритетной. Государственная политика в области образования основывается на следующих принципах (ст. 2 Закона об образовании):

1) *гуманистический характер образования*, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

2) *единство федерального культурного и образовательного пространства*; защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства. Реализация данного принципа основана на праве субъектов РФ в содержании образования учитывать местные условия, традиции, особенности культурного развития региона. Наряду с дисциплинами, предусмотренными государственными образовательными стандартами, в учебных планах определенное место занимает *национально-региональный компонент*, набор дисциплин в котором призван отражать местную специфику;

3) *общедоступность образования*, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

4) *светский* (т.е. нерелигиозный) *характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях*. Согласно Конституции РФ школа отделена от церкви и религия не должна преподаваться в государственных и муниципальных учебных заведениях, а только в частных или образованных при религиозных учреждениях. Тем не менее в соответствии со ст. 5 Федерального закона от 26 сентября 1997 г. № 125-ФЗ «О свободе совести и о религиозных объединениях» по просьбе родителей или лиц, их замещающих, с согласия детей, обучающихся в государственных и муниципальных учреждениях, администрация указанных учреждений по согласованию с соответствующими органами местного самоуправления предоставляет религиозной организации возможность непосредственно обучать детей религии. Образование и воспитание детей осуществляется с учетом права детей на свободу совести и свободу вероисповедания. Воспитание и образование детей осуществляются с учетом права ребенка на свободу совести и свободу вероисповедания;

5) *свобода и плюрализм в образовании*. Этот принцип предполагает множественность образовательных структур и программ и свободу их выбора, а также выбора личностной образовательной траектории;

6) *демократический, государственно-общественный характер управления образованием*; автономность образовательных учреждений. Реализация этого принципа предусматривает участие общественности (родителей, работодателей, средств массовой информации и т.п.) в управлении образовательными учреждениями.

В ст. 32 Закона об образовании определены компетенция и ответственность образовательного учреждения: его самостоятельность в осуществлении образовательного процесса, подборе и расстановке кадров, научной, финансовой, хозяйственной и иной деятельности в пределах, установленных законодательством Российской Федерации, типовым положением об образовательном учреждении соответствующих типа и вида и уставом учреждения. Согласно п. 2 указанной статьи к компетенции образовательного учреждения, в частности, относятся:

- материально-техническое обеспечение и оснащение образовательного процесса, оборудование помещений;

- подбор, прием на работу и расстановка кадров, ответственность за уровень их квалификации;
- разработка и утверждение образовательных программ и учебных планов; рабочих программ учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей); годовых календарных учебных графиков;
- самостоятельное формирование контингента обучающихся;
- осуществление образовательного процесса в соответствии с уставом образовательного учреждения, лицензией и свидетельством о государственной аккредитации;
- осуществление текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся и др.

В осуществлении этой деятельности наряду с администрацией может и должна принимать участие общественность в форме попечительских советов, родительских комитетов, самоуправления трудового коллектива и др.

Конституция РФ в ст. 43 вводит понятие *государственного образовательного стандарта*. В соответствии с правилами ст. 7 Закона об образовании федеральные государственные образовательные стандарты представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию. Государственные образовательные стандарты должны обеспечивать единство образовательного пространства Российской Федерации и преемственность основных образовательных программ.

Федеральный компонент стандарта определяет обязательный минимум содержания образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников. В частности, для студентов дневных отделений аудиторная нагрузка должна составлять не более 27 часов в неделю без учета физкультуры. В настоящее время обозначилась тенденция к сокращению аудиторной нагрузки до 23-20 часов в неделю за счет увеличения времени для самостоятельной работы — таковы рекомендации Министерства образования и науки Российской Федерации. Эта тенденция согласуется с мировой: во многих странах аудиторная учебная нагрузка

студентов университетов составляет 12—15 учебных часов в неделю, студентов колледжей — не более 20 часов. Минимальный объем учебной нагрузки для студентов очно-заочного отделения должен составлять 10 часов в неделю, для студентов заочного отделения — не более двухсот часов в год.

С помощью государственного стандарта решаются такие задачи, как: 1) оценка состояния системы образования; 2) обеспечение права граждан на полноценное образование; 3) сохранение единого образовательного пространства; 4) гуманитаризация и гуманизация образования; 5) управление системой образования и повышение его качества; 6) защита граждан от неполноценного образования.

Государственные образовательные стандарты разрабатываются на конкурсной основе и обновляются не реже чем раз в 10 лет. Они являются основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм получения образования.

Интеграция России в Болонский процесс. В сентябре 2003 г. Россия подписала *Болонскую декларацию*[1], основными критериями которой являются, во-первых, введение *бакалавриата* (3—4 года) и *магистратуры* (1—2 года); во-вторых, создание системы зачетных единиц; в-третьих, общепринятая система контроля качества образования. Переход на *двухуровневую систему высшего образования* (бакалавриат плюс магистратура) унифицирует систему образования, приводит ее в соответствие с европейской. Это должно увеличить конкурентоспособность европейской и, стало быть, российской системы образования (по данным статистики, в США обучается более 500 тыс. иностранных студентов или столько же, сколько в Великобритании, Германии и Франции, вместе взятых)[2]. Важно отметить, что, получая высшее образование — как неполное, так и полное, — студенты должны иметь возможность в течение хотя бы одного семестра обучаться в европейских университетах за пределами своей страны. Кроме того, преподаватели и научно-исследовательский состав также должны какое-то время работать за границей, в других европейских странах.

---

[1] См.: Декларация о создании общеевропейского пространства высшего образования (Болонская декларация). Принята 19 июня 1999 г.

[2] См.: *Давыдов, Ю. С.* Болонский процесс и российские реалии : учеб. пособие. — М., 2004. — С. 16.

Таким образом, основные идеи Болонской декларации: улучшение качества образования, содействие сотрудничеству, развитие обмена, поощрение мобильности студентов и преподавателей, признание документов об образовании другими европейскими странами — вполне согласуются с принципами образовательной политики России. При этом Болонская декларация подчеркивает принятие «полного уважения к разнообразным культурам, языкам, национальным системам образования и университетской автономии». В этой связи в литературе высказывается точка зрения, что Россия «может и должна входить в Болонский процесс, не разрушая своего образования, а развивая его, учитывая свою самобытность»[1]. С этим выводом согласуется и мнение академика В. А. Садовничего, высказанное им на VII съезде Российского союза ректоров, который проходил 6—7 декабря 2002 г. в МГУ им. М. В. Ломоносова: «Противников интеграции системы образования России в международное образовательное пространство нет. Но есть разница в подходах к ее осуществлению... Это процесс двусторонний. Мы можем не менее настойчиво предлагать партнерам на вооружение наш опыт. Мы должны защищать интересы системы образования России»[2].

22.2. Система образовательных учреждений

Согласно ст. 12 Закона об образовании к образовательным относятся учреждения следующих типов:

1) дошкольные;

2) общеобразовательные (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования);

3) учреждения начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования;

4) учреждения дополнительного образования взрослых;

5) специальные (коррекционные) для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья;

6) учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

---

[1] *Давыдов, Ю. С.* Указ. соч. — С. 19.

[2] См.: VII съезд Российского союза ректоров высших учебных заведений : стеногр. отчет. — М., 2003. — С. 19—20.

7) учреждения дополнительного образования детей;

8) другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс.

Согласно ст. 8 Закона об образовании *система образования* в Российской Федерации представляет собой совокупность взаимодействующих:

а) преемственных образовательных программ различного уровня и направленности, федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных государственных требований;

б) сети реализующих их образовательных учреждений и научных организаций;

в) органов, осуществляющих управление в сфере образования, и подведомственных им учреждений и организаций;

г) объединений юридических лиц, общественных и государственно-общественных объединений, осуществляющих деятельность в сфере образования.

В соответствии с правилами ст. 9 указанного Закона образовательные программы определяют содержание образования определенных уровня и направленности и подразделяются на *общеобразовательные* (основные и дополнительные) и *профессиональные* (основные и дополнительные).

К *основным общеобразовательным программам* относятся программы дошкольного, начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Дополнительная образовательная программа включает в себя рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин.

К *основным профессиональным программам* относят программы начального, среднего и высшего профессионального образования (программы бакалавриата, программы подготовки специалиста и программы магистратуры), а также программы послевузовского профессионального образования.

Закон об образовании в ст. 10 определяет следующие *формы освоения образовательных программ*: очная, очно-заочная (вечерняя), заочная; в форме семейного образования, самообразования, экстерната. При этом возможно сочетание различных форм получения образования.

Деятельности *негосударственных образовательных организаций* посвящены положения всего двух статей Закона

об образовании. В частности, в ст. 11 говорится об учредителях негосударственного образовательного учреждения, а согласно правилам ст. 11.1 деятельность государственных и негосударственных организаций в части, не урегулированной Законом, регулируется законодательством Российской Федерации. Между тем количество негосударственных образовательных организаций достаточно велико, в них обучаются тысячи студентов, и эти организации представляют собой определенный элемент гражданского общества, поскольку добровольно берут на себя обязанности и заботы по подготовке специалистов и бакалавров, не прибегая при этом к государственному финансированию. Более того, в среде педагогической общественности высказывается мысль о некорректности самого термина «негосударственное образовательное учреждение», так как подобного рода организации готовят кадры для государства, получают государственную аккредитацию и лицензии на осуществление своей деятельности, работают по государственным образовательным стандартам. Представляется, что более соответствующим для такого рода организаций было бы определение «*общественные*» (как их называли до 1917 г.) или «*частные*» (исходя из принципа плюрализма форм собственности, закрепленного в ст. 8 Конституции).

В литературе существующая в России система образования зачастую рассматривается как симбиоз административной системы, унаследованной от советского прошлого, с элементами рыночной экономики, со всеми присущими такому симбиозу недостатками и проблемами[1]. В частности, для системы *высшего профессионального образования* характерны следующие проблемы.

1. Увеличение технологического разрыва с экономически развитыми странами и снижение конкурентоспособности отечественного высшего образования.

2. Недостаточное финансирование вузов, вынуждающее их развивать платное образование по непрофильным для вузов специальностям.

3. Слабая материально-техническая база, особенно в передовых и наукоемких отраслях.

[1] См.: Менеджмент, маркетинг и экономика образования : учеб. пособие / под ред. А. П. Егоршина, Н. Д. Никандрова. — Н. Новгород, 2004.

4. Недостаточная квалификация, низкая оплата и старение преподавательского состава, снижение общественного статуса ученого-педагога, многочисленность вспомогательного персонала вузов (до 50% от штатной численности).

5. Невысокая средняя численность студентов вузов (менее 5 тыс. человек, тогда как западные университеты имеют численность от 20 тыс. до 50 тыс. чел.).

6. Снижение уровня научно-методической работы в вузах: сокращение использования современных методов и технологий обучения, разработок, учебно-методической литературы, подготовки учебников.

7. Усложненная, бюрократизированная система лицензирования и аккредитации вузов, отвлекающая значительные средства и силы руководства вузов и мешающая спокойному протеканию учебного процесса.

8. Низкое трудоустройство выпускников государственных вузов (около 60%). Часть выпускников вынуждены трудоустраиваться не по специальности или на должности рабочих либо служащих (водителей, охранников, продавцов, агентов и т.п.).

9. Значительная дифференциация в уровне и качестве образования столичных и периферийных вузов.

10. Дискриминация негосударственного высшего образования в части лицензирования и аккредитации, сдачи помещений в аренду, предоставления льгот студентам (отсрочка от армии, оплачиваемые отпуска в сессию), а также статуса диплома негосударственного вуза.

11. Значительное увеличение количества негосударственных вузов, и особенно филиалов столичных вузов в регионах. Подобные образовательные учреждения в большинстве своем не имеют необходимой материальной и учебной базы и штатного профессорско-преподавательского состава, что приводит к снижению качества образования.

Для преодоления названных противоречий и недостатков Правительством РФ утверждена концепция федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 годы[1]. Уже из названия программы закономерно следует вывод о невозможности инновационного развития экономики без модернизации образования и приведения его в соответствие с запросами современной экономической реальности.

[1] См. распоряжение Правительства РФ от 7 апреля 2008 г. № 440-р.

22.3. Система государственного лицензирования и государственной аккредитации образовательных учреждений

Государственное регулирование процесса реформирования образовательной системы осуществляется на основе процедур лицензирования и государственной аккредитации образовательных учреждений.

▶ Процедура *лицензирования* призвана определить готовность вуза к обучению студентов по заявленным образовательным программам. Она осуществляется на основе характеристики материально-технической базы соискателя лицензии, ее соответствия противопожарным и санитарно-эпидемиологическим требованиям. Особое внимание уделяется соответствию образовательных программ требованиям государственного образовательного стандарта по данной специальности. Вуз может объявлять набор студентов только на те специальности или направления бакалавриата, по которым он имеет лицензию.

▶ *Аккредитация* устанавливает статус вуза по типу и виду, а также дает право выдавать документы об образовании государственного образца. Процесс аккредитации образовательных учреждений в Российской Федерации стал механизмом управления образованием. Аккредитация оценивает качество подготовки специалистов в образовательном учреждении. Она состоит из двух процедур: самоаттестации образовательной деятельности вузов и государственной экспертной оценки качества подготовки студентов и выпускников.

Важную роль в процессе аккредитации играет *качество знаний*, которое выявляется путем тестирования остаточных знаний (например, спустя год-полтора после сдачи зачета или экзамена по проверяемой дисциплине). Каждая кафедра проводит тестирование студентов по двум-трем реализуемым ею дисциплинам. По итогам составляется отчет о самообследовании, который представляется аккредитационной комиссии. В комиссию входит специалист, который проводит независимо от преподавателей вуза тестирование по нескольким дисциплинам, реализуемым выпускающими кафедрами. Комиссия также анализирует итоги государственной аттестации выпускников, дипломные работы на предмет их соответствия получаемой квалификации. Таким образом проверяется соответствие самообследования вуза реальному

положению дел. Итоговая справка и отчет со всеми необходимыми документами и приложениями представляются на заседание коллегии Рособрнадзора, где принимается решение об аккредитации вуза, его статусе по типу и виду.

Количественные и качественные критерии и показатели государственной аккредитации вуза, в частности, включают такие показатели, как:

- профессиональные образовательные программы;
- рабочие учебные планы;
- программы учебных дисциплин — госкомиссия принимает решение об их соответствии требованиям образовательного стандарта;
- результаты испытаний (оценки «отлично», «хорошо» и «неудовлетворительно») по группам дисциплин в процентах от общего числа выпускников.

Показателями государственной аккредитации также являются: число аспирантов на каждые 100 студентов и вообще все сведения, связанные с подготовкой аспирантов и докторантов; число программ дополнительного образования и слушателей по этим программам.

Комиссия дает заключение о количестве единиц учебной, методической и научной литературы, наличии компьютеризированного справочно-библиографического каталога, подключении к сети Интернет и т.д. Анализируются также научные исследования, издание монографий, учебников и учебных пособий, качественный состав научно-педагогических кадров (имеется в виду процент лиц с учеными степенями и званиями), профориентационная работа и отбор абитуриентов, степень востребованности выпускников и наличие связей с предприятиями-потребителями выпускников. Комиссия дает свое заключение по состоянию воспитательной работы со студентами, уровню их бытового обслуживания, наличию и использованию учебных площадей, финансовому состоянию вуза.

Исходя из численных значений рассмотренных показателей устанавливается статус вуза по типу и виду (университет, академия, институт).

Лицензирование вуза производится в соответствии с Положением о лицензировании образовательной деятельности[1], государственная аккредитация — в соответствии

[1] Утверждено постановлением Правительства РФ от 18 октября 2000 г. № 796.

с Положением о государственной аккредитации образовательных учреждений и научных организаций[1].

Система государственной аккредитации образовательных учреждений постоянно совершенствуется с тем, чтобы гарантировать со стороны государства защиту граждан от некачественного образования.

22.4. Оценка и планирование качества образования. Показатели оценки деятельности вуза

В учебной литературе образование определяется как *процесс* и как *результат*, поэтому целесообразно различать качество образования и качество обучения.

Качество обучения характеризует учебно-воспитательный процесс в образовательных учреждениях, который зависит от уровня квалификации профессорско-преподавательского состава и административных работников, состояния материально-технической базы, результативности практик (учебных, производственных и преддипломной), интеллектуального потенциала обучающихся и их мотивации. *Качество образования* больше связано с его результатом и общественной оценкой этого результата. Дополнительно к названным факторам оно добавляет востребованность выпускников, их оценку работодателями, самооценку образования выпускниками и их родителями, карьерное продвижение выпускников, их готовность к непрерывному образованию.

Количество показателей, используемых для характеристики учреждений высшего профессионального образования, очень велико. Однако всю совокупность показателей деятельности вуза можно объединить в несколько групп: потенциал вуза, показатели полезности его труда, показатели качества труда, оперативных возможностей и экономической эффективности деятельности[2].

▶ *Потенциал вуза* показывает его возможности. Он характеризуется:

1) квалификационным уровнем преподавательского и научного состава;

---

[1] Утверждено постановлением Правительства РФ от 14 июля 2008 г. № 522.

[2] См.: Менеджмент, маркетинг и экономика образования : учеб. пособие / под ред. А. П. Егоршина, Н. Д. Никандрова. — Н. Новгород, 2004.

2) наличием признанных научных школ;
3) количеством наличных учебных и обеспечивающих площадей;
4) наличием и прогрессивностью учебного и научно-исследовательского оборудования;
5) наличием современной информационной и компьютерной базы;
6) наличием собственных учебных и методических разработок;
7) имеющейся территорией и возможностью ее развития;
8) широтой учебных и научных связей внутри страны и в других государствах.

▶ *Полезность труда коллектива вуза* характеризуют следующие показатели:
1) доля выпускников, работающих в соответствии с полученной специальностью;
2) количество выпускников, занявших ведущие должности в промышленности, экономике, государственном управлении;
3) количество выпускников, выстраивающих научно-педагогическую карьеру;
4) количество выпускников, получивших в последующем более высокое квалификационное признание в России и в других государствах;
5) количество учебных планов, учебников, учебных пособий, методических разработок, технологий обучения и т.п., использующихся в других вузах;
6) количество научных и технических разработок, внедренных в производство.

▶ *Качество труда*, т.е. степень соответствия продукта труда требованиям, стандартам и ожиданиям, в приложении к деятельности вуза определяется такими показателями:
1) уровень оценки знаний учащихся в процессе обучения;
2) квалификационные оценки выпускников членами государственной аттестационной комиссии;
3) соответствие профессиональных умений выпускников требованиям занимаемых рабочих мест;
4) адекватность и широта спектра образовательных технологий, используемых в учебном процессе;
5) соответствие показателей создаваемых образцов техники, технологии, способов организации труда, элементов обеспечения труда требованиям лучших стандартов;

6) степень соответствия принятых условий учебы и труда санитарным и экологическим нормам, обеспечение безопасности труда и учебы;

7) обеспеченность современным учебным оборудованием;

8) доступность использования компьютерной техники и ее современных возможностей;

9) доступность и качество учебной и научной литературы;

10) выбор адекватных образовательных технологий при подготовке учебного материала.

▶ *Гибкость, способность оперативного реагирования* на изменяющиеся потребности общества, в частности рынка труда, для современного вуза играет важную роль. Для ее оценки используются следующие показатели:

- наличие элементов гибкости и вариативности в учебных планах;
- свобода выбора личностно ориентированной образовательной траектории;
- обновляемость спектра специальностей;
- разнообразие форм и видов предоставляемых образовательных услуг;
- современность используемого учебного оборудования;
- универсальность используемого учебного и исследовательского оборудования;
- обновляемость управленческих, преподавательских и научных кадров;
- использование в процессе обучения и научных исследованиях последних достижений науки и техники;
- степень свободы и оперативности принятия решений на уровнях управления (кафедра, факультет, отдел, лаборатория).

▶ *Экономическую эффективность деятельности вуза* отражает соотношение достигаемых результатов и затрачиваемых ресурсов. Для ее определения используются следующие показатели:

1) количество выпускников на одного преподавателя[1];

2) количество площадей на одного студента, слушателя;

3) сумма общих расходов на подготовку одного выпускника (студента, аспиранта, докторанта, слушателя);

[1] В соответствии с государственным стандартом количество площадей на одного студента (приведенного к очной форме обучения) должно составлять от 10,6 кв. м до 15 кв. м и более в зависимости от специальности.

4) количество отдельных видов материальных (единиц компьютерной, аудио- и видеотехники, учебной и учебно-методической литературы) и финансовых ресурсов, затрачиваемых на подготовку одного выпускника;

5) производительность труда (выработка).

Приведенные показатели разносторонне характеризуют качество образования. На них ориентируются вузы, ими руководствуются федеральные органы исполнительной власти, осуществляющие функции по контролю и надзору в сфере образования и науки, при лицензировании и государственной аккредитации образовательных учреждений. Однако необходимо подчеркнуть, что качество обучения как составная часть качества образования зависит в определяющей степени от самого обучающегося, его целевой установки и мотивации. Можно обеспечить учебный процесс замечательными аудиториями и лабораторным оборудованием, информационной и компьютерной базой, отличными преподавателями, но если студент не мотивирован на учебу, не собирается работать по осваиваемой специальности, вопрос о качестве обучения остается открытым.

И еще одно существенное замечание. Иногда студенты несерьезно относятся к гуманитарному блоку дисциплин, заявляя: «Зачем мне (финансисту, менеджеру, таможеннику и т.п.) философия, психология и педагогика, или культурология?». В этой связи приведем два аргумента. Первый связан с традициями отечественного образования, сила которого всегда была в формировании широкой профессиональной и гуманитарной направленности. Наш специалист не был подобен флюсу, если использовать выражение Козьмы Пруткова, и это помогало ему ориентироваться в областях, смежных с его профессией, быстро овладевать новыми знаниями и переучиваться в случае необходимости, воспринимать жизнь в широком спектре ее проявлений, обладая соответствующими знаниями. Второй аргумент связан с анализом запросов работодателей, в частности, в Европе и США. При найме на работу в банки, офисы и т.п. они отдают предпочтение выпускникам университетов, воспринимая их основательную гуманитарную подготовку как профессиональную ценность. Люди с такой подготовкой лучше ориентируются и в обществе, и в профессии; быстро адаптируются в профессиональном сообществе, отличаются широтой интересов и кругозора.

Вопрос качества образования, качества учебно-воспитательного процесса давно уже стал объектом самого при-

стального и заинтересованного внимания со стороны общественности, в том числе работодателей, и конечно же, профессорско-преподавательского состава вузов. Именно вуз разрабатывает и реализует образовательные программы — в этом проявляются автономия образовательного учреждения и академические свободы преподавателей. Государство устанавливает обязательный минимум содержания каждой основной профессиональной образовательной программы через соответствующие государственные образовательные стандарты в части федерального компонента. Но в конечном счете качество образования определяется образовательной программой, разработанной и реализованной высшим учебным заведением. Качество реализации образовательных программ обеспечивается необходимым и достаточным финансированием, уровнем квалификации преподавательских кадров, академическими свободами и университетской автономией, организацией образовательного процесса, общим уровнем менеджмента в вузе и на конкретных факультетах и кафедрах, уровнем подготовки абитуриентов.

Эти аспекты деятельности вуза и его подразделений и являются предметом планирования оценки внутривузовской системы качества образования.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Проанализируйте реализацию принципов образовательной политики на примере деятельности учреждений образования разного уровня в вашем регионе.

2. Раскройте содержание принципа гуманистического характера образования и особенности его реализации в деятельности известных вам воспитательных систем.

3. В чем различие понятий «качество обучения» и «качество образования»?

4. Студенты при поступлении в вуз обязаны познакомиться с лицензией, уставом вуза и другими документами. Какие выводы для себя вы сделали, знакомясь с названными документами?

Литература

Основная

1. Менеджмент, маркетинг и экономика образования : учеб. пособие / под ред. А. П. Ерошина, Н. Д. Никандрова. — Н. Новгород, 2004.

2. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 2008. — С. 344—368.

Дополнительная

1. *Бухарова, Г. Д.* Системы образования : учеб. пособие / Г. Д. Бухарова, О. Н. Арефьев, Л. Д. Старикова. — Ростов н/Д, 2008.

2. *Давыдов, Ю. С.* Болонский процесс и российские реалии. — М., 2004.

3. *Новиков, А. М.* Развитие отечественного образования. Полемические размышления. — М., 2005.

4. Стратегии адаптации высших учебных заведений. Экономический и социологический аспекты / под ред. Т. Л. Клячко. — М., 2002.

Глава 23

ПРОФЕССИЯ, СМЫСЛ ЖИЗНИ И СУДЬБА

Надо любить жизнь больше, чем смысл жизни.

Ф. М. Достоевский

23.1. Судьба и смысл жизни

В словаре В. И. Даля слово «судьба» входит в гнездо слов, объединенных глаголом «судить». Суд, судья, судьба — слова одного корня и близкие по смыслу, но различающиеся по значению. С одной стороны, судьба — это провидение, определение Божеское, законы и порядок Вселенной с неизбежными и неминуемыми последствиями их для каждого. С другой стороны, судьба — это участь, жребий, доля, рок, часть, счастье, предопределение, неминучее в быту земном, пути провидения, что суждено, чему сбыться или быть. И, наконец, судьба — это суд, судилище, судбище и расправа. И слово «суженый» связано с судьбой: суженый — значит роковой; все, что делается судьбой, по судьбе, что суждено или сужено проведением.

Таким образом, опираясь на толкование судьбы В. И. Далем, мы можем представить ее в трех принципиальных формах:

1) как естественную *предрасположенность*, данную природой, не зависящую от воли человека, предназначенную свыше;

2) как то, что окружает человека во всей целостности и взаимозависимости этого окружения; то, что В. Франкл назвал *ситуацией*;

3) как *взаимодействие естественной предрасположенности и ситуации*, формирующее отношение, позицию человека.

Из сказанного возникает вопрос: «Так ли все предопределено, детерминировано или человек свободен в своем выборе?». Ответ на этот вопрос однозначен: не все предопределено, и свободный выбор человека играет здесь не последнюю роль. Действительно, человек не волен выбрать время своего рождения, родителей; он обладает только ему принадлежащим набором способностей, способом реагирования на беды, испытания и радости — и все это принадлежит только ему, составляет его индивидуальность. В этом смысле вопрос о возможности иной судьбы, конечно же, несостоятелен и нелеп. Но человек волен выбирать профессию, друзей, круг чтения, образ жизни.

Приведем два примера. Все любители спорта знают мемориал братьев Знаменских — соревнования по легкой атлетике, которые проводятся в нашей стране с 1958 г. Он назван в честь замечательных спортсменов — Георгия (1903—1946) и Серафима (1906—1942) Знаменских, неоднократных чемпионов СССР, победителей нескольких международных соревнований в беге на средние и длинные дистанции в 1930-е гг. Но не все знают, что родились братья слабенькими и в раннем детстве не отличались хорошим здоровьем, часто болели. Надо полагать, что в наше время их бы не только не приняли ни в одну спортивную секцию, но и от физкультуры в школе освободили бы. Однако воля, упорство сделали невозможное: братья преодолели свои недомогания и добились выдающихся результатов именно там, где окружающие предполагали их меньше всего. Такая психологическая реакция называется *гиперкомпенсацией* — когда человек добивается замечательных результатов в той деятельности, где он потерпел когда-то неудачу или где ему меньше всего можно было рассчитывать на успех.

И противоположный пример. Самой судьбой военному летчику Григорию Нелюбову (1934 —1966) было предназначено большое будущее. Зачисленный в первую шестерку отряда космонавтов, он, казалось бы, обеспечил себе полет в космос одним из первых. Тренировался вместе с Гагариным, был его вторым дублером. Однако за нарушение воинской дисциплины Нелюбов был отчислен из отряда космонавтов (по некоторым данным, несправедливо). Он не сумел или не захотел преодолеть эгоизм, «гусарство», стремление везде быть первым, что и привело его к срыву. И в результате в 1966 г. он трагически погиб в самом цветущем возрасте.

Примеров и первого, и второго рода можно приводить множество. Одни люди собственным упорным трудом, усилием воли, отказавшись от неглавного, второстепенного в жизни, преодолевают ограничения и преграды, казалось бы, неодолимые. А иные, которым судьбой даровано больше других, растрачивают свою жизнь на случайное, необязательное, не сумев сосредоточиться на главном, проходят мимо своего назначения, разминувшись с судьбой.

Человек, несомненно, ответствен за свою судьбу, он в определенной степени является ее творцом. У него всегда есть возможность свободного выбора: одни выбирают профессию, которая становится смыслом жизни и судьбой, а другие не могут найти себе применения и винят в этом всех, и в первую очередь судьбу. Выбирая профессию, человек совершает поступок, ответственность за который несет он сам.

Безответственность проявляется подчас в самом начале жизни, когда человек поступает в учебное заведение, не предполагая в будущем заниматься этой профессией. Начав работать, он старается жить спокойно, трудиться поменьше, пытается реализоваться где-то на стороне и совсем не в трудовой деятельности. Сколько мы знаем людей с высшим образованием, которые устраиваются на неквалифицированную работу, называют себя неудачниками, клянут судьбу.

Не стоит огульно осуждать всех, не стремящихся реализоваться в своей профессии. Среди таких людей есть и несправедливо обиженные, не оцененные по заслугам, не удовлетворенные заработком, на который трудно обеспечить семью, и т.п. Однако чаще причинами подобной индифферентности (безразличия, безучастности) становятся заурядная лень, пьянство, слабость характера, неспособность и нежелание преодолевать трудности. И как же удобно таким людям сетовать на несчастную судьбу, якобы предопределившую их невостребованность, хотя судьба здесь ни при чем.

23.2. Индивидуальный стиль профессиональной деятельности специалиста

Профессиональная деятельность человека во многом определяется не только возрастными характеристиками, но и особенностями его *индивидуальности*, представляющей собой выражение неповторимости, самобытности личности человека в труде. Процесс индивидуализации человека в труде выражается на уровне индивидуальных различий (фрагментарные или эпизодические проявления непохожести людей в профессиональной деятельности, поведении) и индивидуального стиля деятельности профессионала. Индивидуальные различия могут проявляться практиче-

ски во всех сторонах труда. Становление индивидуальных различий происходит в ходе включения, интеграции человека в систему общественных отношений, сравнения себя с другими людьми. Люди не похожи и отличаются друг от друга в выборе профессии и специализации, заданий и ситуаций внутри профессии; в мотивации к профессии и к труду; комбинации способов работы, в разной эффективности своего труда; в траектории движения к профессионализму, в разной обучаемости и работоспособности; в уровне притязаний и в отношении к себе и к своим возможностям, в индивидуальном характере ошибок, затруднений.

Приобретая устойчивый характер, индивидуальные различия могут способствовать становлению *индивидуального стиля деятельности в профессии* (ИСД). Так, в ходе освоения человеком профессиональной деятельности у него складывается некоторая ее индивидуально-своеобразная системная организация. Она может устойчиво воспроизводиться при решении повседневных задач, и ее нередко образно характеризует как некий «почерк» в работе. Однако более удобным для научного употребления является термин «стиль», поскольку в русском языке он в меньшей степени отягощен бытовой образностью, а по своему древнегреческому происхождению термин «стилос» идентичен «почерку». Под *индивидуальным стилем* принято понимать обусловленную природными особенностями человека относительно устойчивую систему способов и тактик деятельности, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности. Эта относительно устойчивая система способов деятельности человека тесно связана с особенностями его личности в целом.

Формальные признаки и структура индивидуального стиля деятельности. Стиль — не «черта», не «тип», не «характеристика», а динамичная психологическая система активной адаптации субъекта к условиям среды. В этой связи особого внимания заслуживает вопрос о рассмотрении *формальных признаков* индивидуального стиля деятельности. Изучение ИСД в отечественной психологии предполагает выделение следующих его признаков.

1. Наличие многообразных способов достижения успешности в той или иной деятельности. Как отмечает Б. М. Теплов, нет ничего нежизненнее и схоластичнее идеи о том, что существует только один способ успешного выполнения

деятельности. Эти способы бесконечно разнообразны, как разнообразны человеческие способности[1].

2. Свойства или типы нервной системы, обуславливающие ИСД, влияют не столько на продуктивность труда, сколько на его процессуальную сторону.

3. ИСД не сводится только к свойствам и типу нервной системы, а определяется и другими особенностями и включает умения и навыки, сформировавшиеся под влиянием жизненного опыта.

4. ИСД можно рассматривать как результат приспособления врожденных свойств нервной системы и особенностей организма человека к условиям выполняемой деятельности. Это приспособление призвано обеспечить достижение наилучших результатов деятельности с наименьшими затратами для человека.

5. Ядро индивидуального стиля деятельности определяет комплекс имеющихся у человека свойств нервной системы. Среди особенностей, относящихся к самому ИСД, можно выделить те, которые приобретаются с опытом и носят компенсаторный характер по отношению к недостаткам индивидуальных свойств нервной системы человека. Они способствуют максимальному использованию имеющихся у человека задатков и способностей.

6. Относительная устойчивость системы приемов и способов деятельности, типичных для данного ИСД, означает то, что стиль может меняться, развиваться, корректироваться.

7. Система приемов и способов в ИСД является средством эффективного приспособления к объективным условиям и требованиям.

8. ИСД вырабатывается при наличии положительного отношения к деятельности и активного поиска приемов и способов, способствующих достижению лучших результатов.

Структура индивидуального стиля деятельности включает два компонента:

1) *ядро стиля*. Оно состоит из качеств человека, которые базируются на свойствах нервной системы и проявляются непроизвольно или без заметных усилий. В ядро включаются две группы особенностей человека — одни природные особенности благоприятствуют успеху, другие препятствуют ему;

[1] См.: *Теплов, Б. М.* Проблемы индивидуальных различий. — М., 1961. — С. 107.

2) «*пристройка» к ядру* — это те качества, которые вырабатываются человеком в результате сознательных или стихийных поисков. В «пристройку» также входят две группы особенностей: одни связаны с использованием положительных возможностей субъекта, другие направлены на преодоление негативных качеств и имеют компенсаторный характер. Кроме того, в структуре «перестройки» должное место занимает *интегральная индивидуальность*, включающая не только комплексы свойств нервной системы, но и всю совокупность свойств (интеллектуальных, эмоциональных, поведенческих и др.) индивидуальности в целом, обеспечивающих индивидуальное своеобразие в процессуальной и результативной сторонах деятельности человека.

Механизмы индивидуального стиля профессиональной деятельности. В отечественной психологии к числу таких механизмов относят адаптацию, компенсацию и коррекцию.

▶ *Механизм адаптации* заключается в использовании человеком (осознанно или неосознанно) тех своих благоприятных или позитивных природных качеств, которые способствуют успеху в деятельности. При этом человек может установить, что успех деятельности достигается несколькими способами (мотив, организованность, скорость и др.), и использовать те из нужных способностей, которые у него самого развиты. Лица с подвижной, мобильной нервной системой склонны варьировать, разнообразить свою работу, в то время как представители инертной нервной системы охотно выполняют задания, требующие однообразных многократных действий. Удобные для себя условия деятельности создают люди при организации рабочего места (инертные заранее располагают инструмент и материал в определенном порядке, у подвижных этого нет), при организации начала работы (у инертных растянут этап изучения документации, подготовки станка к работе, вследствие чего они позднее приступают к работе, у подвижных этот этап свернут). Лица с инертной и слабой нервной системой более тщательно соблюдают требования безопасности, у людей с подвижной и сильной нервной системой наблюдаются частые отклонения от них, что приводит к браку в работе[1].

[1] См.: *Маркова, А. К.* Психология профессионализма. — М., 1996. — С. 139.

Иногда простое приспособление человеком деятельности к своим качествам и склонностям может и не приводить к успеху в деятельности. Например, лица с преобладанием возбуждения выбирают торопливый стиль с преждевременным выполнением действий, что ведет к их несвоевременному осуществлению.

▶ *Механизм компенсации* заключается в выборе человеком таких условий труда, которые помогали бы ему избежать ситуаций, в которых могли бы проявиться его неблагоприятные качества. В ходе осознанного или спонтанного самоанализа своих негативных природных особенностей (соматических или нейродинамических) человек прилагает усилия к тому, чтобы уравновесить их за счет способов своей деятельности (компенсация) или максимально использовать свои наиболее развитые качества (сила, скорость, координация и др.).

Таким образом, механизмы адаптации и компенсации обусловливают выбор тех способов, приемов и стратегии работы, которые в большей мере соответствуют природным особенностям человека и обеспечивают высокую продуктивность труда без «насилия» и «ломки» самого себя. Работая в присущей ему манере, человек меньше устает и не подвергается психологическим деформациям.

▶ *Механизм коррекции* обеспечивает выполнение трудовых действий человека в оптимальных границах. Например, в некоторых случаях отсутствующие качества человека нельзя компенсировать, и благоприятные его признаки также не реализуются в трудовой деятельности. В этих условиях складывается нерациональный индивидуальный псевдостиль, ибо результат деятельности выходит за пределы оптимальных границ, производительность или качество труда падают. Механизм коррекции с одной стороны «подтягивает» профессионально значимые качества и подавляет или ограничивает избыточные и энергозатратные действия.

Следует отметить, что механизмы адаптации, компенсации и коррекции индивидуального стиля тесно связаны. Так, общеизвестно, что ограниченные скоростные возможности у инертных лиц и затрудненность действий в ситуациях напряжения у лиц со слабой нервной системой компенсируется выбором и созданием соответствующей ситуации, большей выраженностью подготовительного этапа работы и более строгим соблюдением требований. Как бы ни услож-

нялись требования деятельности, человек находит способы достижения успеха, гибко используя свои ресурсы.

Типология стилей профессиональной деятельности. Проблема стиля профессиональной деятельности предполагает изучение человека в пространстве, факторов его развития, деятельности и поведения. К настоящему времени в психологии изучены и описаны различные виды стилей (познавательные, эмоциональные, деятельностные; руководства, общения, поведения, жизни и многие другие). Все эти стили можно подразделить на две группы: *неспецифические*, или общечеловеческие и общепрофессиональные, стили и непосредственно *индивидуальные* стили деятельности.

По критерию соотношения требований деятельности и возможностей человека выделяют следующие типы ИСД:

- *результативный стиль*, формируемый с учетом требований деятельности. Здесь человек приспосабливается, адаптируется к профессии;
- *максимально оптимальный стиль*, который выбирается в соответствии со склонностью человека и в то же время не вступает в противоречие с требованиями деятельности. Здесь и эффективность возрастает, и человек работает без излишнего напряжения своих психических сил;
- *компенсаторный стиль*, означающий наличие способностей к замещению, достраиванию недостающих качеств с учетом требований деятельности;
- *субъектно-комфортный стиль*, основанный на субъективных предпочтениях и «удобствах» деятельности, выбираемой человеком (продолжительность и режим работы, содержание и место работы и др.). Этот стиль ориентирован на удовлетворенность человека и потому не всегда может быть результативным;
- *нерациональный*, или *деформирующий*, *стиль*, включающий способы и тактики, не отвечающие психофизиологическим особенностям человека и поэтому требующие от него огромных и неадекватных психических затрат, перегрузок. Компенсаторные ресурсы при таком стиле весьма ограничены, что не может не отразиться на образовании профессиональных деформаций;
- *маскирующий стиль*, скрывающий недостатки человека без возможности компенсации;
- *корректирующий стиль*, когда человек перестраивает свои природные особенности с учетом прижизненно сложившихся у него способов деятельности и поведения;

- *преодолевающий стиль*, когда человек выходит за пределы своих возможностей, находя в себе новые ресурсы;
- *творческий стиль*, когда человек выходит за пределы требований профессии и обогащает ее, опережая современников;
- *избыточный стиль*, когда человек добровольно отдает больше своих сил и возможностей, чем это требуют профессиональная деятельность и социум.

По степени преобладания у человека той или иной стороны профессиональной деятельности и профессионального общения различают следующие типы ИСД:

- *осторожный* (с преобладанием контрольной части деятельности над ориентировочной); *импульсивный* (с преобладанием исполнительной части деятельности над ориентировочной); *рискующий* (с преобладанием исполнительной части деятельности над контрольной);
- *атакующий*, *контратакующий* и *защитный* стили в спорте;
- *рассуждающе-методический* (с четкой организацией всех сторон деятельности), *эмоционально импровизационный*.

Формирование индивидуального стиля деятельности. Этот процесс предполагает, с одной стороны, учет внутренних условий ИСД (структурных компонентов) в их взаимодействии, с другой стороны, внешних условий и требований деятельности. Становление ИСД, как правило, осуществляется двумя путями: посредством самовоспитания, т.е. стихийно, и путем целенаправленного обучения. В процессе организованного формирования ИСД очень важно учитывать следующие положения:

1) в настоящее время становится все более очевидным, что ИСД формируется всегда и при всех условиях, и не только сознательно, но и стихийно;

2) возникнув первоначально на основе природных особенностей, ИСД «обрастает» затем целой системой личностных качеств, которые в конце концов и определяют его эффективность;

3) в процессе обучения и совершенствования деятельности происходит не сглаживание, а, наоборот, возрастание дифференциации индивидуального стиля.

ИСД может играть не только позитивную, но и негативную роль в деятельности человека. До сих пор ИСД понимался как *оптимальный* индивидуальный стиль. Однако

оптимальный стиль — это лишь частный случай общего процесса формирования индивидуального стиля деятельности. В этой связи правомерно говорить о двух разновидностях ИСД:

а) в основном позитивный стиль, помогающий добиваться успешных результатов в деятельности. Задача педагога в этом случае помочь обучающемуся усовершенствовать этот стиль, сделать его оптимальным в данных условиях;

б) в основном негативный стиль, мешающий учащемуся, закрепляющий его отрицательные тенденции поведения и развития. Задача педагога здесь — «расшатать» сложившийся косный индивидуальный стиль, организовать работу по постепенному формированию нового, позитивного индивидуального стиля.

Выделим основные условия формирования индивидуального стиля деятельности.

1. Наличие нескольких равноценных программ, промежуточных целей, действий, операций для осуществления одной и той же задачи. Эффективным является процесс воспитания ИСД, учитывающий, что одна и та же деятельность может осуществляться психологически разными путями и с опорой на разные природные особенности.

2. Учет объективных требований, включающих необходимый объем знаний, навыков, умений для решения поставленных целей и задач.

3. Наличие активного интереса и положительного отношения к деятельности. При этом активные мотивы выбора системы действий, операций, промежуточных целей должны соответствовать особенностям человека. В этом случае тот или иной стиль выбирается потому, что он наиболее эффективен и повышает продуктивность деятельности, кроме того, наиболее адекватный данному человеку стиль порождает состояние удовлетворенности и комфорта. Вследствие этого, эффективным является то воспитание, которое учитывает индивидуальное своеобразие природных особенностей человека.

4. В качестве существенного условия коррекции деятельности выступает формирование автоматизмов, противодействующих негативным тенденциям. Одна из задач здесь заключается в том, чтобы выяснить, при каком сочетании индивидуальных характеристик участников совместной деятельности достигается наиболее эффективное ее выполнение.

5. Нахождение совокупности сильных и слабых сторон; упражнение в совершенствовании сильных свойств и возможной компенсации слабых.

23.3. Профессиональные деформации и психическое выгорание в деятельности специалиста

Общеизвестно, что именно профессиональная работа оказывает самое большое влияние на человека. Она требует многолетних и титанических усилий по овладению ею, множества ограничений в образе жизни, определенных жертв от человека. Поэтому в каждой профессии существуют свои комплексы психотравмирующих факторов, дающие основание говорить о многообразии *вредных профессий*, которые ухудшают, а то и полностью разрушают психическое здоровье человека. Но негативное воздействие профессионализации на развитие субъекта труда не исчерпывается существованием подобного рода профессий, в не меньшей степени оно является своеобразной расплатой за высокий профессионализм. Характерное для профессионалов гиперразвитие отдельных качеств может негативно влиять на общее развитие человека и в конечном счете приводить к снижению эффективности профессиональной деятельности.

Негативные изменения личности, которые возникают в процессе профессионализации и под ее влиянием, принято называть *деформациями* или *деструкциями*. О тождественности этих понятий можно судить по их содержательной сущности. *Профессиональные деформации* личности рассматриваются в широком контексте изменений качеств личности (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения), которые наступают под влиянием выполнения профессиональной деятельности. *Профессиональные деструкции* характеризуются как специфические изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса. Принимая во внимание тот факт, что профессиональные деформации включают любое изменение в организме, приобретающее стойкий характер, вызванное профессиональной деятельностью, целесообразность использования именно данного понятия становится вполне очевидной, поэтому при рассмотрении вопросов

о деструктивном влиянии труда на личность следует пользоваться термином «профессиональная деформация».

Уровни и механизмы профессиональных деформаций. Механизмы профессиональных деформаций проявляются в неадекватном переносе сугубо деятельностных норм как регуляторов активности профессионала в подпространство «жизни его личности» — сферу личностного общения, поведения, быта, делового общения с представителями других профессиональных сфер и мировоззрений. Средствами этого переноса служат *профессиональные стереотипы*, представляющие собой автоматизированные умения и навыки, управляемые подсознательными установками, образующими инерционное звено в использовании закрепленных навыков и умений в противовес новым, нестандартным решениям и действиям. Другой составляющей механизмов профессиональной деятельности выступает *профессиональная позиция*, определяющая не только реальные поступки, с помощью которых человек утверждается в ней, и способ восприятия другого человека, но и ожидания окружающих. Профессиональная позиция непроизвольно запускает выработанные ролевые стереотипы не только в производственной обстановке, но и в неформальных отношениях. Примером подобных проявлений профессиональной деформации служат устойчивые словосочетания типа «прокурорский тон», «начальственный окрик» и т.д.

В наибольшей степени профессиональные деформации развиваются у представителей тех профессий, в которых происходит постоянное взаимодействие с людьми: врачей, педагогов, работников сферы обслуживания и правоохранительных органов, госслужащих и т.д. У представителей этих профессий профессиональные деформации могут проявляться на четырех уровнях:

1) *общепрофессиональные деформации*, типичные для работников конкретной профессии. Эти инвариантные особенности личности и поведения профессионалов прослеживаются у большинства работников с большим стажем работы по данной профессии (деформации, характерные для учителей, врачей, юристов, научных работников и т.д.);

2) *специальные профессиональные деформации*, возникающие в процессе специализации в рамках профессии (например, в рамках профессии врача можно говорить о деформациях, характерных для хирургов, психиатров, гинекологов, анестезиологов и т.п.);

3) *профессионально-типологические деформации*, обусловленные наложением индивидуально-психологических особенностей личности на психологическую структуру деятельности (деформации профессиональной направленности; деформации, обусловленные профессиональным опытом и одаренностью; характерологические деформации);

4) *индивидуализированные деформации*, обусловленные индивидуальными особенностями работников, которые проявляются в разных профессиях.

В литературе также принято выделять *профессиональные деформации, проявляемые на различных уровнях личности* (мотивационном, эмоциональном, познавательном, поведенческом и т.д.). Так, например, деформации на мотивационном уровне могут проявляться в чрезмерной увлеченности, трудоголизме. Критерии профессиональной деформации личности определяют по параметрам: а) позитивности или негативности влияния на личность; б) глубине деформированности личности (глобальной или частичной). Например, если вначале может поражаться только часть психики, что отразится на таких психических процессах, как восприятие, наблюдательность и др., то впоследствии деформация может приобрести глобальные размеры, затронуть сферу субъективных отношений личности, ее мировоззрение.

На начальных стадиях профессионализации деформации (стереотипы, жаргон и др.) проявляются эпизодически, на более поздних — относительно устойчиво.

Наиболее общие формы проявлений и психологические предпосылки возникновения профессиональных деформаций. Среди наиболее общих форм проявлений профессиональной деформации личности можно выделить[1]:

1) жалобы на психический дискомфорт, напряженность и неудовлетворенность работой как проявления эмоционального истощения и ущербности профессиональной позиции; отставание, замедление профессионального развития при сравнении с возрастными и социальными нормами;

2) дезинтеграция профессионального развития, полный или частичный распад профессионального сознания и как следствие — нереалистические цели, ложные смыслы труда, профессиональные конфликты;

[1] См.: *Маркова, А. К.* Психология профессионализма. — М., 1996. — С. 150—151.

3) низкая профессиональная мобильность, неумение приспосабливаться к новым условиям труда и дезадаптация; появление стереотипов профессионального поведения и психологических барьеров при освоении новых профессиональных технологий, новой профессии или специальности;

4) рассогласованность отдельных звеньев профессионального развития, когда одна сфера как бы забегает вперед, а другая отстает; ослабление ранее имевшихся профессиональных данных, профессиональных способностей, профессионального мышления; искаженное профессиональное развитие, появление ранее отсутствующих негативных качеств, отклонений от социальных и индивидуальных норм профессионального развития, меняющих профиль личности;

5) формальный, функциональный подход к людям. Профессионал не относится к человеку как к личности, индивидуальности во всей полноте ее проявлений, а рассматривает его лишь в одной какой-то плоскости: пациент, клиент, штатная единица, правонарушитель и т.п. Например, узкий врач-специалист лечит не больного в целом, а только его болезнь и подходит к людям в неформальной обстановке лишь как к возможным пациентам.

Психологические предпосылки возникновения профессиональной деформации личности включают в себя воздействие следующих факторов:

- акцентуация на определенных мотивах выбора профессии (социальная значимость, материальные блага, стремление к власти);
- сверхожидания на стадии вхождения в профессиональную жизнь, которые часто вступают в противоречие с реальностью;
- стереотипизация профессиональных функций, действий, операций, которая может вносить искажения в отражение профессиональной ситуации, создает психологические барьеры разного типа, затрудняет приспособление к новым условиям;
- разные формы психологических защит, среди которых наибольшее влияние на образование профессиональных деструкций оказывают отрицание, рационализация, вытеснение, проекция, идентификация, отчуждение;
- снижение профессиональной активности, создающее благоприятные условия для стагнации профессионального развития;

- снижение уровня профессионального интеллекта, которое неизбежно происходит на определенных стадиях профессионального пути личности;
- высокая эмоциональная напряженность профессионального труда, которая по мере профессионализации может снижать фрустрационную толерантность личности;
- достижение человеком предела уровня профессионального развития, который вступает в противоречие с профессиональными требованиями.

Особенности проявлений профессиональной деформации в различных видах деятельности. В отечественной психологии принято считать, что профессиональные деформации по-разному выражаются у представителей различных профессий: у учителей — в авторитарности и категоричности суждений; у врачей — в грубоватом защитном юморе, низкой эмпатии; у программистов — в подавлении эмоций, скрупулезности, тенденции поиска ошибок в различных жизненных ситуациях, склонности к алгоритмизации, абстрагированию от конкретной практической деятельности.

▶ К профессиональным деформациям *медицинских работников* относят своеобразие их поведения, проявляемого в привычной черствости по отношению к больным в такой степени, что у стороннего наблюдателя создается впечатление бездушия и цинизма. Профессиональные деформации в медицинской сфере характеризуются следующим комплексом деформационных проявлений: односторонность восприятия и понимания; узость мышления; субъективизм и однобокость диагноза; преувеличение значимости биологических и недооценка роли социальных и психологических факторов болезни; концентрация внимания врача только на одном органе, а не на всем организме в целом; сосредоточение мышления на частностях в ущерб общему; превращение лечащих врачей или в диспетчеров (участковый терапевт), или в механических манипуляторов (хирург); деформация этической и юридической ответственности (особенно при групповых формах курирования больного); утрата индивидуального и целостного подхода к пациенту; бесцеремонность; отсутствие в работе терапии словом; забвение доброты к больному, лечения лаской и любовью; рвачество (т.е. отношение к пациенту как к источнику дохода); нетерпимость и даже агрессия, а порой и хамство при общении с больным; отсутствие такта, чувства меры в отношении пациентов и т.д.

▶ Среди основных профессиональных деформаций в *педагогической деятельности* можно выделить духовное окостенение, авторитарность и амбициозность, конформизм и формализм, а также возрастающий с годами консерватизм; специфику построения речи, связанную с привычкой к упрощенному подходу к проблемам; избыточную обобщенность в восприятии учеников (возникает усредненность, формализация отношения; сглаживается восприятие непохожести, «ершистости», своеобразия личности ученика).

▶ Профессиональные деформации свойственны *работникам правоохранительной сферы*. Например, у следователей, чей труд сопряжен с проявлениями обмана, коварством, лицемерием, со временем вырабатываются повышенная критичность и излишняя бдительность. Одностороннее влияние негативного опыта порой приводит к тому, что следователь в значительной степени утрачивает веру в людей, готов подозревать всех и каждого в совершении неблаговидных действий, в любом упущении видит умысел, в каждом заподозренном — преступника. Подозрительность — один из наиболее опасных признаков профессиональной деформации следователя, ибо она приводит к тенденциозности, которая может отрицательно сказываться и на его работе. В случаях, когда источником стресса выступают перегрузка, сознание высокой степени риска или угроза нападения, у следователя всегда имеет место стремление подавлять собственные эмоции, поэтому не удивительно, что человек становится склонен к особенно жесткому самоконтролю. Это стремление держать себя в руках настолько входит у него в привычку, что возникает своего рода эмоциональная тупость, становящаяся неотъемлемой чертой характера.

Профессиональная деформация прокурора может подчеркивать такие черты личности, как ожесточенность, склонность к обвинениям, психологическому давлению на собеседника, угрозам, прямым или косвенным. Указанные профессиональные особенности проявляются у прокуроров и во взаимодействии с людьми вне профессиональной деятельности. И в бытовом общении они описывают все столь же методично и по привычной для них схеме: подробно, последовательно, педантично.

▶ Профессиональные деформации в *экономической сфере* (экономисты, бухгалтеры и др.) возникают в силу специфики труда, предъявляющего повышенные требования к длительному сосредоточенному вниманию на отвлеченном

знаковом материале, с тем чтобы за отдельными цифрами отчетов и планов увидеть целостную экономическую картину, на основании понимания которой только и возможно вынесение правильного решения. Распространяя такой подход и на все вокруг, бухгалтер обычно более расчетливо ведет свой домашний бюджет, чем, например, художник, так как и в обыденной практике применяет навыки, освоенные в рамках профессиональной роли.

▶ В деятельности *программистов* профессиональные деформации сводятся к снижению коммуникабельности в реальном социуме и предпочтению общения в виртуальном пространстве. Закрепление подобной привычки ухудшает дружеское и родственное общение и порождает впечатление об этих специалистах, как о людях излишне замкнутых и сухих педантах.

Таким образом, процесс профессионализации в любом виде деятельности, не подкрепленный творческой самореализацией, саморазвитием и разноплановой включенностью в многообразие человеческой жизнедеятельности, неизбежно завершается профессиональными и личностными деформациями. Вследствие этого каждому работающему человеку желательно время от времени задавать себе вопрос: «Не появляются ли у меня издержки профессиональной деятельности, не оказывает ли профессия негативное влияние на мою личность?»

Психическое выгорание. Наряду с профессиональной деформацией личности, другим негативным феноменом в деятельности специалиста является психическое выгорание. Понятие «*выгорание*» обычно используется для обозначения переживаемого человеком состояния физического, эмоционального и психического истощения, вызываемого его длительной включенностью в профессиональные ситуации, связанные с особыми эмоциональными нагрузками. Учитывая многокомпонентность такого состояния, оно чаще обозначается как *синдром выгорания*, и рассматривается как ответная реакция на длительные профессиональные стрессы межличностных коммуникаций, включающая в себя три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений.

Эмоциональное истощение проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности, исчерпанности собственных эмоциональных ресурсов. Человек чувствует, что не может отдаваться работе, как

раньше. Возникает ощущение «приглушенности», «притупленности» эмоций, в особо тяжелых проявлениях возможны эмоциональные срывы.

Деперсонализация представляет собой тенденцию развивать негативное, бездушное, циничное отношение к субъектам общения. Контакты становятся обезличенными и формальными. Возникающие негативные установки могут поначалу иметь скрытый характер и проявляться во внутреннем сдерживаемом раздражении, которое со временем вырывается наружу в виде вспышек раздражения или конфликтных ситуаций.

Редуцирование персональных достижений проявляется как снижение чувства компетентности в своей работе, недовольство собой, уменьшение ценности своей деятельности, негативное самовосприятие в профессиональном плане. Замечая за собой негативные чувства или проявления, человек винит себя, у него снижается как профессиональная, так и личная самооценка, появляется чувство собственной несостоятельности, безразличие к работе[1].

В связи с этим синдром выгорания рассматривается рядом авторов как *профессиональное выгорание*, что позволяет изучать данный феномен в аспекте профессиональной деятельности. Считается, что такой синдром наиболее характерен для представителей социальных или коммуникативных профессий — системы «человек-человек» (медицинские работники, учителя, менеджеры всех уровней, консультирующие психологи, психотерапевты, психиатры, представители различных сервисных профессий).

Симптоматика профессионального выгорания. Важно помнить, что выгорание — это синдром, или *группа симптомов*, появляющихся вместе, но все вместе они ни у кого не проявляются одновременно, потому что выгорание — процесс сугубо индивидуальный.

▶ Можно выделить *общие симптомы*, сигнализирующие о развитии выгорания: снижение мотивации к работе; резко возрастающая неудовлетворенность работой; потеря концентрации и увеличение ошибок, возрастающая небрежность во взаимодействии с клиентами; игнорирование требований к безопасности и процедурам; ослабление стандартов выполнения работы; снижение ожиданий; наруше-

[1] См.: *Водопьянова, Н. Е.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — СПб., 2009. — С. 335.

ние крайних сроков работ и увеличение обязательств; поиск оправданий вместо решений; конфликты на рабочем месте; хроническая усталость; раздражительность, нервозность, беспокойство; дистанцирование от клиентов и коллег.

К числу общих симптомов психического выгорания относятся негативные установки по отношению к тем, на кого профессиональная деятельность направлена (пациенты, ученики и т. д.), имеющие скрытый характер, проявляемые во внутреннем раздражении, подавляемом чувстве неприязни, а впоследствии — в эмоциональных вспышках, несдержанности или даже агрессивности.

Важное проявление синдрома выгорания — постепенно нарастающее недовольство собой, уменьшение чувства личной успешности, развивающиеся безразличие и апатия, уменьшение ощущения ценности своей деятельности. Замечая за собой негативные чувства или проявления, человек винит себя, у него снижается как профессиональная, так и личная самооценка. Он начинает переживать чувство собственной несостоятельности, безразличие к работе, а возможно, и утрату прежде значимых для него жизненных ценностей.

▶ *Среди физических симптомов* чаще всего имеют место усталость, чувство истощения; восприимчивость к изменениям показателей внешней среды; астенизация; частые головные боли; расстройства желудочно-кишечного тракта; избыток или недостаток веса; одышка; бессонница.

▶ *Поведенческие и психологические симптомы* выгорания выражаются в следующем. Работа становится все тяжелее и тяжелее, а способность выполнять ее все меньше и меньше. Человек рано приходит на работу и поздно уходит, или, напротив, поздно появляется на работе и рано уходит; берет работу домой. Он испытывает неопределенное чувство, будто что-то не так (чувство неосознанного беспокойства). Возникают скука; снижение уровня энтузиазма; чувства обиды, разочарования, неуверенности, вины, невостребованности. У таких людей легко возникает чувство гнева; появляется раздражительность; они начинают обращать внимание на детали; возникает подозрительность. Они испытывает чувство всемогущества (например, власть над судьбой пациента). Возникают ригидность; неспособность принимать решения; дистанцирование от клиентов и стремление дистанцироваться от коллег; повышенное чувство ответственности за клиентов; растущее избегание

(как копинг-стратегия). Появляются общая негативная установка на жизненные перспективы; злоупотребление алкоголем и (или) наркотиками.

Факторы риска психического выгорания. Жертвой выгорания может стать любой работник. Синдром выгорания развивается как следствие комбинации организационных, профессиональных стрессов и личностных факторов. Вклад того или иного фактора в динамику его развития различен.

Общие профессиональные факторы, способствующие выгоранию: постоянно присущее рабочим ситуациям ощущение новизны; специфика трудового процесса определяется не столько характером «предмета» труда, сколько особенностями и свойствами самого «производителя» или заказчика; необходимость постоянного саморазвития, так как иначе возникает ощущение насилия над психикой, приводящее к подавленности и раздражительности; эмоциональная насыщенность межличностных контактов; ответственность за подопечных; постоянное включение в деятельность волевых процессов. В качестве одного из главных факторов, определяющих возникновение и развитие синдрома профессионального выгорания, отметим *взаимодействие с людьми*, требующее особых эмоциональных затрат. Эмоциональные перегрузки порождают ощущение исчерпанности эмоциональных ресурсов, чувство беспомощности, безнадежности; могут возникать эмоциональные срывы или, напротив, «приглушенность», «притупленность» эмоций, когда человек не в силах эмоционально откликнуться на ситуации, которые, казалось бы, должны были бы его трогать.

Немаловажная роль в развитии психического выгорания принадлежит *рабочим ситуациям*. Характерными для «выгорающих» ситуаций являются перегрузки: слишком много подопечных, слишком много требований, слишком много информации. Развитие психического выгорания обусловлено и возможностями влияния человека на процесс работы и принятие решений: если у человека присутствует чувство, что он ничего не может изменить в своей работе, что от него ничего не зависит, что его мнение не имеет значения и т.д., вероятность развития профессионального стресса увеличивается. Профессиональному стрессу и профессиональному выгоранию также способствуют *ролевая неопределенность* (неясность формулировки прав и обязанностей, возможностей человека) и *ролевая конфликтность* (противоречие разных ролей). Особое место в рабочей ситуации занимают

контакты с коллегами и руководством: поскольку в основе профессионального выгорания лежат проблемы общения, взаимодействие с ними может стать дополнительным источником эмоционального стресса.

Динамика психического выгорания. Процесс выгорания пятиступенчатый, прогрессирующий.

▶ *Первая стадия* (*«медовый месяц»*). Работник обычно доволен работой и заданиями, относится к ним с энтузиазмом. Однако по мере продолжения рабочих стрессов профессиональная деятельность начинает приносить все меньше удовольствия, и работник становится менее энергичным.

▶ *Вторая стадия* (*«недостаток топлива»*). Появляются усталость, апатия, могут возникнуть проблемы со сном. При отсутствии дополнительной мотивации и стимулирования у работника быстро теряется интерес к своему труду, его привлекательности и продуктивности своей деятельности. Возможны нарушения трудовой дисциплины и отстраненность (дистанцирование) от профессиональных обязанностей. В случае высокой мотивации работник может продолжать «гореть», подпитываясь внутренними ресурсами, но в ущерб своему здоровью.

▶ *Третья стадия* (*хронические симптомы*). Чрезмерная работа без отдыха, особенно трудоголиков, приводит к таким физическим явлениям, как изможение и подверженность заболеваниям, а также к психологическим переживаниям — хронической раздражительности, обостренной злобе или чувству подавленности, «загнанности в угол». Постоянное переживание нехватки времени (синдром менеджера).

▶ *Четвертая стадия* (*кризис*). Как правило, развиваются хронические заболевания, в результате чего человек частично или полностью теряет работоспособность. Усиливаются переживания неудовлетворенности собственной эффективностью и качеством жизни.

▶ *Пятая стадия* (*«пробивание стены»*). Физические и психологические проблемы переходят в острую форму и могут спровоцировать развитие опасных заболеваний, угрожающих жизни человека. У работника появляется столько проблем, что его карьера находится под угрозой.

Анализируя фазы развития синдрома выгорания, можно заметить определенную тенденцию: *сильная зависимость от работы приводит к полному отчаянию и экзистенциаль-*

ной пустоте. На первом этапе профессиональная деятельность составляет главную ценность и смысл всей жизни человека. На последующих этапах отмечаются снижение уровня участия по отношению к сотрудникам, пациентам и окружающим людям, профессиональной деятельности. Утрачивается жизненный идеал, появляются чувства зависти и переживания того, что другие люди используют тебя. Возникают эмоциональные реакции в виде депрессии и агрессии. Наблюдаются деструктивные формы поведения на уровне интеллекта (снижение концентрации внимания и затруднения в выполнении сложных заданий), мотивационной сферы (отсутствие инициативы, выполнение заданий строго по инструкции и т.д.), эмоционально-социальной сферы (избегание неформальных контактов, чрезмерная привязанность к отдельному лицу, избегание тем, связанных с работой, отказ от хобби, одиночество, скука и т.д.). Отмечаются психосоматические расстройства (бессонница, повышенное давление, снижение иммунитета, головные боли, химическая зависимость и др.); разочарование (отрицательная жизненная установка, чувство беспомощности и бессмысленности жизни).

Специалисты в области стресс-менеджмента полагают, что выгорание заразно, оно подобно инфекционной болезни. Иногда можно встретить «выгорающие» отделы и даже целые организации. Те, кто подвержен этому процессу, становятся циниками, негативистами и пессимистами. Взаимодействуя на работе с другими людьми, которые находятся под воздействием такого же стресса, они могут быстро превратить целую группу в собрание «выгоревших».

Наиболее опасно выгорание в начале своего развития. «Выгорающий» сотрудник, как правило, почти не осознает его симптомов, поэтому первыми замечают изменения в его поведении коллеги. Очень важно вовремя увидеть подобные проявления и правильно организовать систему поддержки таких работников. Известно, что болезнь легче предупредить, чем лечить: это справедливо и в отношении выгорания. Особое внимание следует обратить на идентификацию тех факторов, которые приводят к развитию данного синдрома, и учитывать их при разработке профилактических программ. Большое значение имеет предварительное информирование работников о возможных психологических трудностях, связанных с работой, а также организация специальных процедур (групповая психологическая работа,

разработка индивидуальных психогигиенических и компенсационных программ и др.), которые способствуют предотвращению появления и развития негативных последствий работы с людьми.

23.4. Смысл жизни и профессиональное творчество

Наиболее надежным средством, предохраняющим специалиста от профессионального выгорания и деформации, является творчество в профессиональной деятельности. Согласно А. Маслоу, *креативность*, т.е. способность к творчеству, — универсальная характеристика самореализующейся личности. Он называет эту форму творчества *оригинальностью*, *изобретательностью* или «творческой жилкой». Самореализующаяся личность проявляет творчество во всем, в самой обыденной и далекой от творчества обстановке. В сегодняшних, быстро меняющихся условиях труда творчество особенно востребовано. Профессиональное творчество проявляется в поисках и нахождении новых нестандартных способов решения профессиональных задач, в анализе профессиональных проблем, принятии профессиональных решений.

Творчество — это всегда создание нового, причем прогрессивно нового. Исследователи творчества отмечают, что оно может быть только со знаком плюс, иметь позитивную направленность. Это новое буквально витает в воздухе, пока кто-то не сформулирует новаторскую идею, не предложит новый подход, не увидит неожиданное в привычном. Поэтому, как заметил Д. С. Лихачев, новое не бывает неожиданным.

Новое видение объекта часто рождается на стыке разных наук, дисциплин, профессий. Известный исследователь психологии творчества А. Н. Лук выразил это явление в емкой формуле: «Чтобы творить, надо думать около».

Профессиональное творчество опирается на профессиональный опыт, достигнутый уровень мастерства. Тем не менее известно немало случаев, когда молодой, только начинающий профессиональную карьеру работник предлагает новые профессиональные решения и реализует их. Ведь многие открытия совершались потому, что человек не знал каких-то годами выработанных алгоритмов профессиональной деятельности, не предполагал, что это не-

возможно в принципе, что надо делать только так, а не иначе. Как отмечал А. Маслоу, большинство из нас по мере социализации усваивает всевозможные табу и ограничения и утрачивает способность к невинному и наивному восприятию жизни, и очень немногие выносят из детства эту способность, или, уже повзрослев, вновь ее обретают. Важно при этом опытным работникам и руководителям не рубить сплеча, не подрезать крылья молодым, предлагающим инновационные подходы и решения, а взвешенно оценивать их, поддерживая и поощряя начинающих специалистов.

Результатом профессионального творчества могут быть новые идеи, подходы, концепции, принципы; новые модели, технологии, правила, условия труда; привлечение новых источников пополнения персонала, потребителей продукции своего производства, новой структуры учреждения, новых способов рекламы и т.д. Чтобы создавать новое, человеку нужно развивать в себе необходимые качества и умения: потребность в новых идеях, определенное бесстрашие высказывать эти идеи, умение видеть проблемы там, где другие их не видят и не ощущают, видеть предмет своего труда с новых, неожиданных сторон; способность обращать внимание на, казалось бы, мелочи и пустяки, из которых может впоследствии проявиться нечто значимое и существенное; умение критично относиться к общепринятым истинам и подвергать все сомнению; способность создавать новые комбинации и построения из известных и устоявшихся сочетаний и т.п.

Творческий труд, стремление к новизне в работе обогащают ее творческими подходами, когда приоритет принадлежит ценностям творчества, которые реализуются в профессиональной деятельности человека. Смысл труда заключается не только в выполнении своих служебных обязанностей, предписанных инструкциями, но и в том, что человек привносит в свой труд от себя как самореализующуюся личность. Ценности творчества помогают человеку сделать свою жизнь осмысленной.

Люди, способные реализовать свой творческий потенциал (а он есть абсолютно у всех индивидов — субъектов деятельности), менее других подвержены экзистенциальному вакууму — ощущению пустоты и бессмысленности жизни. Таким образом, профессиональное творчество помогает человеку в поисках и обретении смысла жизни.

23.5. Психология счастья

Каждый человек хочет быть счастливым. Что такое счастье, каждый понимает по-своему, и разброс мнений здесь огромен. Существует обычное, житейское представление о счастье как везении или фортуне, удаче и счастье в смысле радости, восторга, упоения или умиления. В этих значениях счастье не может стать осознанной целью человеческой жизни.

В понимании *счастья как психологического феномена* ученые четко выделяют два подхода. Первый связан с переживанием удовлетворенности жизнью, рефлективной оценкой своего прошлого и настоящего, второй — с частотой и интенсивностью положительных эмоций. В психологическом понимании счастье едва ли может быть главной целью жизни человека, поскольку состояние интенсивной радости по природе своей быстротечно, мимолетно. Жизнь, даже самая благополучная, имеет свои трудности и недостатки. И эти трудности и проблемы необходимы в жизни, чтобы поднять ее ценность: без голода не ценилась бы пища, без борьбы — радость победы, без мрачных, несчастливых периодов — мгновения светлой радости. Не случайно Л. Н. Толстой утверждал: «И то, что мы называем счастием, и то, что мы называем несчастием, одинаково полезно нам, если мы смотрим на то и на другое как на испытание»[1].

Гёте в беседе со своим личным секретарем И. П. Эккерманом (1824) говорил: «...Вряд ли за свои семьдесят пять лет я провел четыре недели в свое удовольствие». Тем не менее чуть позже (1830) он признался композитору Карлу Цельтеру, что счастлив и хотел бы прожить свою жизнь вторично. И в этих его двух признаниях не было противоречия: ведь те «четыре недели счастья» были для него временем наивысшей, ничем не омраченной радости, а счастье, в котором он признавался Цельтеру, понималось в другом значении слова — как общее удовлетворение жизнью.

Известный польский философ и писатель Владислав Татаркевич (1886—1980) констатирует: имеется по меньшей мере четыре основных значения счастья. Во-первых, счастливым является тот, кому сопутствует счастливая судьба; во-вторых, тот, кто познал самые сильные радости; в-третьих, тот, кто обладал наивысшими благами, или, во всяком слу-

[1] *Толстой, Л. Н.* Круг чтения. — Т. 2. — М., 1991. — С. 130.

чае, положительным балансом жизни; в-четвертых, тот, кто доволен жизнью в целом[1].

Рассмотрим понятие счастья в его четвертом значении, предполагающее удовлетворение жизнью в целом, поскольку оно в немалой степени зависит от самого человека.

Удовлетворенность жизнью — спокойная, уравновешенная рефлективная оценка прошлого и настоящего. К ней можно отнести удовлетворенность работой, проведением досуга, семейной жизнью, здоровьем и т.п. Правда, здоровье как источник счастья воспринимается таковым, когда с ним возникают проблемы, и оно действительно оценивается рефлексивно: когда оно есть, его особенно не замечают, принимают как данность.

Мало что способствует человеческому счастью так, как работа, когда профессия становится образом жизни, когда ремесло превращается в искусство. При этом уровень оплаты играет роль совсем не главную, хотя, конечно, высокая оплата всегда лучше и предпочтительнее оплаты невысокой. Есть основание утверждать, что настоящее удовлетворение приносит сам труд, если он интересен, немонотонен, общественно необходим, требует приложения знаний, умений, реализации творческих потенций.

Майкл Аргайл (1925—2002), одна из самых ярких и примечательных фигур в британской психологии XX в., утверждает, что многие индивиды не способны оценить скрытые преимущества своей работы до тех пор, пока не потеряют ее. По мнению ученого, больше удовлетворения приносит сложная работа, которая предъявляет к человеку высокие требования. Так, большинство менеджеров и дипломированных специалистов получают истинное наслаждение от сложной, ответственной и автономной деятельности.

Аргайл отмечает, что исследования, посвященные проблеме безработицы, выявили множество скрытых источников удовлетворенности работой, которым мы практически не придаем значения, пока имеем работу и начинаем задумываться о них, когда ее теряем. Это, к примеру, такие источники удовлетворенности работой, как организация времени; предоставление статуса и личной идентичности; дальние, перспективные жизненные цели; разделяемая

[1] См.: *Татаркевич, В.* О счастье и совершенстве человека. — М., 1981. — С. 37.

с другими людьми общность деятельности, вынужденная активность, от которой невозможно уклониться.

Многим, наверное, доводилось слышать о том, что счастье — привилегия юности. Так это или нет, все же есть основания утверждать, что в юношеском возрасте счастье — не просто гармония между внешним и внутренним, между средой и индивидом, свойственная и другим возрастам, а *гармония идеального внутреннего*, связанного со стремлением к высокому, романтичному, общественно полезному, ощущением себя необходимой частью общего дела, — *с внешним*, дающим возможность реализовать эти стремления. И если в юности человек познал счастье в удовлетворении высших человеческих потребностей, осмыслил и пережил общественную значимость своего труда, можно надеяться, что в личности сформировано устойчивое идейно-нравственное ядро, способное определять и направлять все ее поведение. В этой связи невозможно не согласиться с В. А. Сухомлинским, утверждавшим, что правильность выбора жизненного пути каждым воспитанником зависит в конце концов от того, в чем в годы отрочества и ранней юности человек познал счастье.

Названные два подхода к пониманию счастья не противостоят друг другу, а скорее взаимопроникают. В самом деле, разве рефлективное переживание удовлетворенности жизнью не может включать переживание положительных эмоций, ощущений катарсиса, чувства глубокого удовлетворения от оценки своих поступков? И разброс в этих ощущениях счастья может быть сколь угодно большим. Скажем, от такого: «Усталость видит счастье и в борще, // Придя со сплава и лесоповала. // А что такое счастье вообще? // Страдание, которое устало» (Евгений Евтушенко). И до такого: «На свете счастья нет, // А есть покой и воля» (А. С. Пушкин). Или его же: «Привычка свыше нам дана, // Замена счастия она».

Л. Н. Толстой включил в «Круг чтения» высказывание американского философа и писателя XIX в. Ральфа Эмерсона (1803—1882), которое он, несомненно, разделял: «Человек счастлив только тогда, когда он может сказать, что исполнил свою собственную работу, что вложил душу в труд свой и довел его до конца, насколько мог лучше. Если же он поступит иначе, то и покончив с трудом, он не почувствует ни отрады, ни облегчения».

Здесь счастье понимается как отрада и облегчение. Охватывая мысленно свою жизнь, человек может испытывать

удовлетворение от самых различных обстоятельств: верных и преданных друзей, любимой супруги (супруга), детей, интересных встреч, путешествий, коллекционирования редкостей, работы и много другого. Источников счастья может быть множество, однако они действуют не всегда и не для всех, потому что постоянных и одинаковых для всех источников счастья просто не бывает.

Есть люди, которые отличаются свойством быть постоянно счастливыми, несмотря на изменения настроения, происходящие в силу разных событий и ситуаций. А есть такие, кто в подобных же условиях остается постоянно в депрессивном состоянии. Счастье является частью целого комплекса личных проявлений, который включает выбор благоприятных ситуаций, умение видеть лучшую сторону действительности и высокую самооценку. Несчастливые люди склонны к одиночеству и чаще других впадают в невротическое состояние. Таким образом, счастье ассоциируется, и при этом весьма значительно, с другими аспектами личности: экстраверсией, способностью к саморегуляции и самоуправлению, отсутствием внутренних конфликтов, хорошей коммуникативностью и наличием человеческих связей, вовлеченностью в целенаправленную трудовую деятельность и осмысленный досуг, умением планировать и организовывать время. Слабее прослеживается связь счастья с некоторыми личностными особенностями, например с интеллектом и привлекательностью[1].

И, может быть, самое существенное в этой теме — зависимость переживания счастья от осмысленности своего существования. Люди, у которых нет ощущения осмысленности жизни, обычно менее счастливы во всех жизненных аспектах и более подвержены стрессам и депрессивным состояниям. Стало быть, счастье внутри человека, и мысль Л. Н. Толстого о том, что «человек обязан быть счастлив, если он несчастлив, то он виноват», не кажется парадоксальной.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Приведите примеры жизни и профессиональной деятельности людей, про которых можно сказать, что они сделали себя сами.

2. Каким образом индивидуальные особенности человека связаны с индивидуальным стилем профессиональной деятельности?

---

[1] См.: *Аргайл, М.* Психология счастья. — С. 182.

3. Охарактеризуйте собственный стиль профессиональной деятельности или стиль известных вам специалистов.

4. Как можно предотвратить деформацию и профессиональное выгорание специалиста в вашей профессии?

5. Какие пути стимулирования творчества в профессиональной деятельности вы знаете и могли бы предложить своему руководству?

6. Что такое счастье для вас? Связано оно с вашей профессией?

Литература

Основная

1. *Аргайл, М.* Психология счастья. — М., 1990.

2. *Бакштанский, В. Л.* Менеджмент жизни: стратегия личной эффективности / В. Л. Бакштанский, О. И. Жданов. — М., 2008.

3. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма. — М., 2008.

Дополнительная

1. *Коган, Л. Н.* Человек и его судьба. — М., 1988.

2. *Чудновский, В. Э.* Смысл жизни и судьба. — М., 1997.

Приложения

Контрольные вопросы и задания по курсу

1. Охарактеризуйте педагогику как научную и практическую деятельность. В чем их различие по объекту, средствам и результату?
2. Дайте определение основным категориям педагогики.
3. Раскройте взаимосвязь воспитания и самовоспитания.
4. Охарактеризуйте теоретические и эмпирические методы педагогического исследования.
5. Сформулируйте критерии образованного, культурного, интеллигентного человека.
6. Каковы психолого-педагогические особенности дистанционного обучения?
7. Раскройте цели, содержание, структуру непрерывного образования.
8. Охарактеризуйте принципы образовательной политики России.
9. Назовите типы образовательных учреждений согласно Закону об образовании.
10. Каковы особенности дополнительного профессионального образования?
11. Раскройте структуру и основные компоненты педагогического процесса.
12. Как вы понимаете целостность педагогического процесса?
13. В чем и как проявляются субъектные свойства обучающегося, воспитанника?
14. Объясните формулу: педагог — субъект и объект педагогического процесса.
15. Каковы критерии эффективности педагогического процесса?
16. В чем проявляются образовательная, воспитательная и развивающая функции обучения?
17. Охарактеризуйте принципы дидактики.
18. Дайте краткий анализ таких форм организации учебной деятельности, как урок, лекция, семинар, зачет, экзамен и т.д.

19. Проанализируйте процесс обучения как целостную систему.

20. Охарактеризуйте методы и приемы обучения. Дайте их классификацию.

21. Воспитание и социализация: выделите общее и особенное в этих понятиях. В чем их сходство и различие?

22. Охарактеризуйте цель, содержание, формы работы, механизм одного из направлений воспитательной работы: физического, нравственного, полового, трудового, экономического, экологического, гражданского, воспитания политической культуры.

23. В чем проявляются субъектные свойства коллектива в воспитании.

24. Назовите стадии развития коллектива. Охарактеризуйте особенности развития производственного коллектива.

25. Приведите и объясните какую-либо классификацию методов воспитания. Охарактеризуйте ее слабые и сильные стороны.

26. Назовите составляющие педагогического мастерства.

27. В чем проявляются особенности социально-экономического, демографического, психолого-педагогического состояния семьи в современной России?

28. Охарактеризуйте основные идеи отечественной народной педагогики.

29. Какие традиции народного опыта воспитания необходимо культивировать и развивать сегодня?

30. В чем состоят педагогические функции матери, отца, старших членов семьи?

31. Ваше мнение о том, как должны складываться взаимоотношения семьи и школы.

32. В чем различие понятий «образовательная система» и «система образования»?

33. Как реализуется государственно-общественный характер управления образованием на уровне страны, региона, образовательного учреждения?

34. Назовите виды образовательных систем и раскройте их функции.

35. Как организуется инновационная деятельность в сфере образования?

36. Как организуется управление образовательными учреждениями в режиме функционирования и режиме развития?

37. Каким образом оценивается эффективность деятельности образовательного учреждения и эффективность деятельности педагогических кадров?

38. Раскройте понятия «качество образования» и «качество обучения».

39. Охарактеризуйте систему государственного лицензирования и аккредитации образовательных учреждений.

40. Охарактеризуйте основные формы организации учебной деятельности в школе и вузе.
41. Дайте анализ воспитательных функций трудового коллектива.
42. Оцените у себя развитость тех качеств и способностей, которые необходимы в вашей будущей специальности.
43. Охарактеризуйте мышление как процесс решения задач.
44. Покажите, в чем состоит психологический смысл понятия «субъект»? Какой смысл заложен в словосочетаниях «субъект деятельности», «субъект общения», «субъект труда»?
45. Объясните, чем отличаются потребности, мотивы и цели человека? Как вы различаете их у себя и у других людей?
46. Какие способы дисциплинирования своего мышления вы знаете и используете?
47. Охарактеризуйте психологию как науку и как практическую сферу деятельности.
48. Оцените эффективность тех способов приобретения психологических знаний, которые вы используете.
49. Чем вы можете объяснить тот факт, что осмысленный материал запоминается лучше, чем бессмысленный; сгруппированный лучше, чем несгруппированный?

Темы контрольных работ

1. Предмет, задачи и функции педагогической науки.
2. Цели, содержание и структура непрерывного образования.
3. Проблема гуманизации образования.
4. Единство образования и самообразования.
5. Сущность, структура и основные компоненты педагогического процесса.
6. Образовательная, воспитательная и развивающая функции обучения.
7. Проблемное обучение.
8. Воспитательный потенциал трудового коллектива и пути его реализации.
9. Воспитание и социализация: сходство и различие.
10. Сущность, содержание и механизмы одного из направлений воспитательной работы: физическое, половое, нравственное, экономическое, трудовое, экологическое, гражданское, воспитание политической культуры и т.д.
11. Развитие гуманистических идей в истории отечественной педагогики и образовании.
12. Система методов воспитания профессионала.
13. Воспитательный коллектив как педагогический феномен.
14. Компоненты педагогического мастерства.

15. Использование опыта народной педагогики в современной практике воспитания.
16. Семья как педагогический феномен.
17. Организация педагогической помощи семье.
18. Управление инновационной деятельностью в сфере образования.
19. Проблема качества образования и пути ее решения.
20. Виды и функции образовательных систем.
21. Обучение и воспитание: сходство и различие.

Темы рефератов

1. Выдающиеся деятели российской психологии, стоявшие у истоков ее зарождения.
2. Основные задачи психологии.
3. Предпосылки и условия возникновения сознания.
4. Психика и ее основные функции.
5. Психологические особенности деятельности.
6. История развития психологического знания.
7. Зрительные иллюзии.
8. Представление, его особенности и функции.
9. Основные направления в психологии.
10. Источники психологического знания.
11. Эффект запечатления и его виды.
12. Соотношение понятий «мышление» и «интеллект».
13. Возрастные, половые и социальные особенности интеллекта.
14. Основные психологические аспекты функционирования речи.
15. Краткая характеристика теории личности в отечественной психологии.
16. Краткая характеристика теории личности в зарубежной психологии.
17. Факторы психического развития личности.
18. Теории мотивации и их краткая характеристика.
19. Эмоции, их механизмы и проявление.
20. Особенности волевых действий.
21. Творческие способности и их развитие.
22. Психологическая характеристика темперамента
23. Характер и его связь с направленностью личности.
24. Общечеловеческие ценности — нравственный ориентир воспитания.
25. Семейное и общественное воспитание в дошкольный период детства.
26. Современное содержание образования и методы обучения.

27. Основные направления модернизации образования.
28. Руководитель трудового коллектива как педагог.
29. Освещение педагогических проблем в средствах массовой информации.
30. Пути овладения педагогическим мастерством.
31. Художественное творчество и развитие личности.
32. Профессиональное самоопределение и трудовое воспитание.
33. Утверждение здорового образа жизни как педагогическая проблема.
34. Содержание нравственного воспитания.
35. Психология и педагогика в моей жизни и работе.
36. Психолого-педагогическая культура.
37. Философские проблемы образования.
38. Психологические теории обучения.
39. Умственное воспитание: история и современность.
40. Народная педагогика и использование ее идей в современных условиях.
41. Педагогические проблемы высшей школы.
42. Менеджмент в образовании.
43. Философские проблемы образования.
44. Педагогическая система: традиции и новаторство.
45. Взаимосвязь категорий педагогической науки.
46. Инновационная деятельность в сфере образования.

Вопросы к экзамену (зачету) по психологии

1. Предмет, объект и задачи научной психологии.
2. Основные принципы отечественной психологии.
3. Общее понятие о психике. Формы проявления психики и их взаимосвязь. Основные функции психики.
4. Развитие психики в процессе онтогенеза и филогенеза.
5. Сознание. Основные предпосылки, условия и факторы его возникновения. Структура сознания.
6. Психика и сознание. Их соотношение.
7. Неосознаваемые процессы. Соотношение сознания и бессознательного.
8. Общее понятие о деятельности и освоение деятельности (действия, навыки, умения, привычки).
9. Понятие о ведущей деятельности. Основные виды деятельности.
10. Понятие об ощущении. Свойства и виды ощущений.
11. Восприятие, его виды и свойства.
12. Внимание, его основные виды и свойства.
13. Понятие о памяти. Процессы и виды памяти.

14. Понятие о мышлении, мыслительные операции. Виды мышления, их характеристика. Формы и способы мышления.
15. Интеллект: природа, структура, уровни и факторы развития.
16. Речь, ее функции и виды.
17. Воображение, его основные виды.
18. Представления, их виды и особенности.
19. Темперамент, его отличительные признаки. Характеристика типов темперамента.
20. Способности, виды, уровни их развития.
21. Характер, его структура. Черты характера. Акцентуации характера.
22. Общая характеристика понятий «индивид», «личность», «индивидуальность», «субъект».
23. Психологическая структура личности.
24. Психическая регуляция поведения и деятельности.
25. Понятие мотива и мотивации в психологии.
26. Эмоциональная сфера личности (общая характеристика).
27. Психология общения: понятие, структура, содержание, виды.
28. Психология малых групп и межгрупповые взаимодействия.
29. Межличностные отношения.
30. Психологические теории коллектива.

Вопросы к экзамену (зачету) по педагогике

1. Предмет педагогики и ее основные категории.
2. Образование как общечеловеческая ценность.
3. Закономерности и принципы обучения.
4. Диалектика как педагогическая теория обучения.
5. Педагогический контроль и оценка качества образования.
6. Методы педагогического исследования.
7. Философские проблемы образования.
8. Непрерывное образование: цели, содержание, структура.
9. Образование как педагогический процесс.
10. Взаимосвязь образования и самообразования.
11. Процесс обучения как система.
12. Нравственное воспитание в различные возрастные периоды.
13. Формирование личности специалиста в воспитательном процессе.
14. Воспитательный потенциал трудового коллектива.
15. Общие закономерности и принципы воспитания.
16. Трудовой коллектив как воспитательная система.
17. Образовательная, воспитательная и развивающая функции обучения.

18. Общие формы и средства организации учебной деятельности.
19. Образовательная система Российской Федерации.
20. Педагогические технологии воспитания.
21. Гуманизация системы образования.
22. Профессиональное самоопределение и трудовое воспитание.
23. Коммуникативная культура профессионала.
24. Семья как социокультурная среда человека и первичная ячейка общества.
25. Психолого-педагогическая культура семьи.
26. Традиции народной педагогики в современной практике воспитания.
27. Управление образовательными системами.
28. Целеполагание в воспитании. Соотношение дальних и ближних целей в воспитательной работе и обыденной жизни.
29. Образование и судьба человека.
30. Смысл жизни и судьба.

Глоссарий

Аксиология (от греч. axia — ценность и logos — слово, учение) — учение о ценностях.

Акцентуация характера (от лат. accentus — ударение) — крайний вариант нормы, при котором отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей устойчивости к другим. Вариант психического здоровья (нормы), который характеризуется особой выраженностью, заостренностью, непропорциональностью некоторых черт характера всему складу личности и приводит ее к определенной дисгармонии.

Антиципация (лат. anticipate — предсказание) — в нейропсихологии — способность предсказывать ход событий и строить исходя из этого свое поведение, наиболее выраженная у человека в связи с развитием лобных долей и утрачиваемая при их повреждении.

Аффект (от лат. affectus — душевное волнение, страсть) — сильное и относительно кратковременное эмоциональное состояние, сопровождаемое резко выраженными двигательными и эмоциональными проявлениями и изменениями в функциях внутренних органов.

Воля — сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков.

Внимание — направленность, настроенность, сосредоточенность и концентрация психической деятельности человека на определенном объекте.

Воображение — психическая деятельность, состоящая в создании представлений и мысленных ситуаций, никогда в целом не воспринимавшихся человеком в действительности. Различают воображение воссоздающее и творческое.

Воспитание — целенаправленное создание условий для развития человека (А. В. Мудрик); взаимодействие участников в ходе социального (типичного) и духовного становления подрастающих людей и совершенствования личности взрослых (В. Д. Семенов).

Воспитательная работа — практическая деятельность по организации воспитательных воздействий на людей с целью оптими-

зации положительных и нейтрализации отрицательных социальных факторов, влияющих на формирование личности.

Гендер (англ. gender — род, пол) — культурно-символическое определение пола в отличие от биологического определения. Если пол — это данность, то гендер — привнесенность (сознанием).

Гештальт (нем. Gestalt — форма, структура) — основное понятие гештальтпсихологии, выступающее в качестве единицы анализа сознания и психики, которое обозначает целостные, несводимые к сумме своих частей образования сознания (инсайт и др.). Образование гештальтов обусловлено действиями законов расчленения психологического поля.

Гуманизация образования (от лат. humanus — человеческий, человечный) — ориентация образования на человека, развитие и реализацию его сущностных сил, способностей, самоутверждение и самореализацию, имеющая целью самого человека, стремление помочь ему стать самим собой.

Девиация, девиантное поведение (от позднелат. deviatio — отклонение) — в социальных науках обозначает поведение, нарушающее общепринятые в данном обществе нормы и правила (правонарушения, преступность, алкоголизм, наркомания и др.).

Инновационная деятельность — введение новизны (новых относительно стабильных элементов) в устоявшуюся практику.

Интеллект (от лат. intellectus — познание, понимание, рассудок) — способность мышления, рационального познания.

Интеграция (лат. integratio — восстановление, восполнение, от integer — целый) — состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы в единое и взаимодополняющее целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию.

Интериоризация (от лат. interior — внутренний) — формирование умственных действий и внутреннего плана сознания через усвоение индивидом внешних действий с предметами и социальных форм общения.

Интуиция (позднелат. intuitio — созерцание, от лат. intueor — пристально смотрю) — вид мышления, процесс которого не осознается и протекает в бессознательной области, а результат осознается в форме внезапного озарения.

Компьютерные презентации — один из приемов визуального насыщения учебного материала, широко используемых в настоящее время для устных выступлений, они позволяют акцентировать внимание аудитории на значимых моментах излагаемой информации и создавать наглядные эффектные образы в виде схем, диаграмм, графических композиций и т.п.

Креативность (от англ. creative — творческий) — творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления и входящие в структуру

одаренности в качестве независимого фактора; творческая направленность, врожденно свойственная всем, но теряемая большинством под воздействием среды (А. Маслоу).

Личность — индивид как субъект социальных отношений и сознательной деятельности; относительно устойчивая система поведения индивида, построенная на основе его включенности в социальный контекст.

Метод (от греч. methodos — путь исследования, теория, учение) — систематизированная совокупность шагов, действий, которые необходимо предпринять, чтобы решить определенную задачу или достичь определенной цели.

Методы воспитания — совокупность наиболее общих способов решения воспитательных задач и осуществления воспитательных взаимодействий.

Методы обучения — система последовательных взаимосвязанных действий учителя и ученика, обеспечивающих усвоение содержания образования.

Мотив (фр. motif, от лат. movere — приводить в движение, толкать) — побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности субъекта.

Мышление — психический процесс, благодаря которому человек познает предметы и явления окружающего мира в их существенных свойствах и признаках и раскрывает связи и отношения, существующие в них и между ними.

Народная педагогика — отрасль педагогики, изучающая многовековой опыт воспитания в семье и общине, основанный на здравом смысле и хозяйственно-экономической целесообразности (В. Д. Семенов).

Научение (термин введен Э. Торндайком, применяется преимущественно в психологии поведения) — приобретение индивидуального опыта; широкий класс психологических процессов, обеспечивающих формирование новых приспособительных реакций.

Образование — целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней.

Образовательная система — целостная совокупность образовательных программ, содержания, форм и методов обучения и воспитания конкретного образовательного учреждения.

Обучение — целенаправленный процесс двусторонней деятельности педагога и учащегося по передаче и усвоению знаний.

Общение — взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера. Особый вид общения — *коммуникационная деятельность*, т.е. деятельность по передаче информации от источника (*коммуникатора*) к получателю

(*реципиенту*) посредством определенного канала. Между коммуникатором и реципиентом может осуществляться *обратная связь* (процесс, с помощью которого коммуникатор получает информацию о том, в какой мере и с каким качеством реципиент получил информацию).

Онтогенез (от греч. on, род п. ontos — сущее, и genesis — возникновение, происхождение) — индивидуальное развитие организма; совокупность последовательных морфологических и физиологических изменений, претерпеваемых организмом от момента его рождения до конца жизни.

Отметка (оценка) — результат процесса оценивания, условно-формальное (знаковое), количественное выражение оценки учебных достижений учащимся в цифрах, буквах или иным образом.

Оценка (система оценивания знаний) — система оценивания качества освоения образовательных программ учащимся, важнейший элемент образовательного процесса.

Память — процесс запоминания, сохранения, последующего воспроизведения или узнавания и забывания того, что человек раньше воспринимал, переживал, делал или думал.

Педагогика (греч. paidagogike) — наука о воспитании и обучении человека, раскрывающая закономерности формирования личности в процессе образования. *Предмет педагогики* — целостный педагогический процесс направленного развития и формирования личности в условиях ее воспитания, обучения и образования. *Объект педагогики* — воспитание как сознательно и целенаправленно осуществляемый процесс.

Педагогическое взаимодействие — связь педагогических явлений, обоюдное влияние участников педагогического процесса, приводящее к изменению их свойств и качеств. Реализуется в совместной деятельности педагогов с теми, на кого направлено их воздействие.

Педагогический процесс — специально организованное взаимодействие обучающего и обучаемого с целью передачи обучающим и освоения обучающимся социального опыта, необходимого для жизни и труда в обществе. Целенаправленное взаимодействие педагогической деятельности взрослых с самоизменением ребенка при ведущей и направляющей роли воспитателя (Б. Т. Лихачев).

Педагогическое мастерство — высокий уровень профессионализма, необходимыми элементами которого выступают гуманистическая направленность личности, профессиональные знания и умения, педагогические способности и педагогическая техника.

Потребность — нужда человека в определенных предметах и условиях, обеспечивающих его жизнь и развитие; внутренний возбудитель активности.

Принципы дидактики — руководящие идеи, нормативные требования к организации и проведению учебного процесса.

Рефлексия (от позднелат. reflexio — обращение назад) — обращение субъекта на себя самого, свое знание или свое собственное состояние; процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

Ригидность (от лат. regidus — жесткий, твердый) — затрудненность (вплоть до полной неспособности) в изменении намеченной человеком программы деятельности в ситуации, объективно требующей ее перестройки.

Самообразование — самостоятельное приобретение знаний из литературы, средств массовой коммуникации и окружающей жизни.

Система образования — совокупность преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов; органов управления образованием.

Социализация (от лат. socialis — общественный) — усвоение и воспроизводство культурных ценностей и социальных норм под воздействием разнообразных факторов: объективных и субъективных, управляемых и стихийных, природных и социальных.

Способности — индивидуально-психологические особенности человека, являющиеся условием овладения и выполнения им какой-либо деятельности.

Стеничность (греч. sthenos — сила) — характеристика высокой работоспособности индивида, устойчивости к различным помехам, способности к длительной непрерывной деятельности. *Стеничность чувств* — радость при преодолении препятствий, гордость при достижении цели, оптимизм, прилив сил, энергии, уверенность в победе. Противоположность — *астеничность*: неуверенность, предчувствие и ожидание неудач, тревожность, раздражительность, разочарование и др.

Творчество — процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности или итог создания субъективно нового.

Темперамент (от лат. temperamentum — надлежащее соотношение частей) — динамическая характеристика психической деятельности человека, проявляющаяся в силе и устойчивости его возбудимости по отношению к окружающей действительности.

Характер (от греч. charakter — отличительная черта, признак) — индивидуальный склад личности человека, проявляющийся в особенностях его поведения и отношения к окружающей действительности; базируется на темпераменте и зависит от окружающей среды и воспитания.

Формирование личности — процесс и результат становления личности под воздействием наследственности, среды и воспитания.

Фрустрация (от лат. frustratio — обман, расстройство, неудача) — психическое состояние, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения, вызываемых объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или решению задачи; состояние краха и подавленности, вызванное переживанием неудачи.

Чувства — устоявшиеся отношения человека к тому, что он познает, делает, к другим людям, к себе, становящиеся зачастую чертами личности.

Эмоции (франц. emotion — волнение, от лат. emoveo — потрясаю, волную) — непосредственные, временные переживания (реакции), связанные с удовлетворением или неудовлетворением актуальных потребностей (находящихся в активном состоянии) или с вероятностью их удовлетворения или неудовлетворения.

Эмпатия (греч. empatheia — сопереживание, термин введен Э. Титченером) — постижение эмоционального состояния, сопереживание, проникновение в переживания и чувства другого человека.

Эпифеномен (от греч. epi — на, над, сверх, при, после и phainomenon — являющееся) — сопутствующее, побочное явление.

Эффектор (в физиологии) — конечный элемент рефлекторной дуги (мышца, железа), изменение состояния которого служит показателем осуществления рефлекса (например, сокращение мышцы, выделение секрета железой). Возможно и нерефлекторное возбуждение эффектора (химическими веществами через кровь, лимфу).

Покупайте наши книги:

Оптом в офисе книготорга «Юрайт»:
140004, Московская обл., г. Люберцы, 1-й Панковский проезд, д. 1,
тел.: (495) 744-00-12,
e-mail: sales@urait.ru, www.urait.ru

В розницу:
в интернет-магазине: www.urait-book.ru, e-mail: order@urait-book.ru,
тел.: (495) 742-72-12,
в филиале: г. Москва, Олимпийский проспект, д. 16, подъезд № 1,
с/к «Олимпийский», торговое место 48, тел.: (495) 726-27-04, 688-30-11

Для закупок у Единого поставщика
в соответствии с Федеральным законом от 21.07.2005 № 94-ФЗ
обращайтесь по тел. (495) 744-00-12,
e-mail: sales@urait.ru, kea@urait.ru

Учебное издание

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Под редакцией П. И. Пидкасистого

Учебник для вузов

Редактор *Л. В. Гришина*
Корректор *Е. В. Глушенкова*
Художественное оформление *А. И. Гиренко*
Компьютерная верстка *Д. В. Александрова*

Формат 84×108 $^{1}/_{32}$.
Гарнитура «PetersburgC». Печать офсетная.
Усл. печ. л. 37,53. Заказ №

ООО «Высшее образование»
140004, Московская обл., г. Люберцы, 1-й Панковский проезд, д. 1.
Тел.: (495) 744-00-12. E-mail: izdat@urait.ru. www.urait.ru