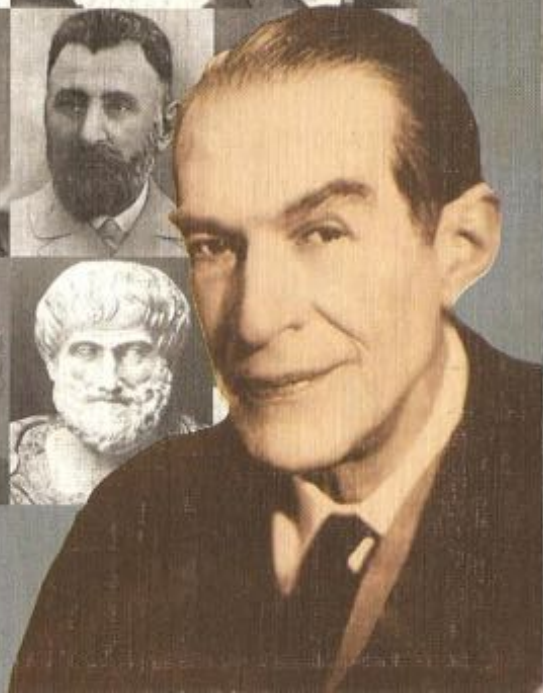
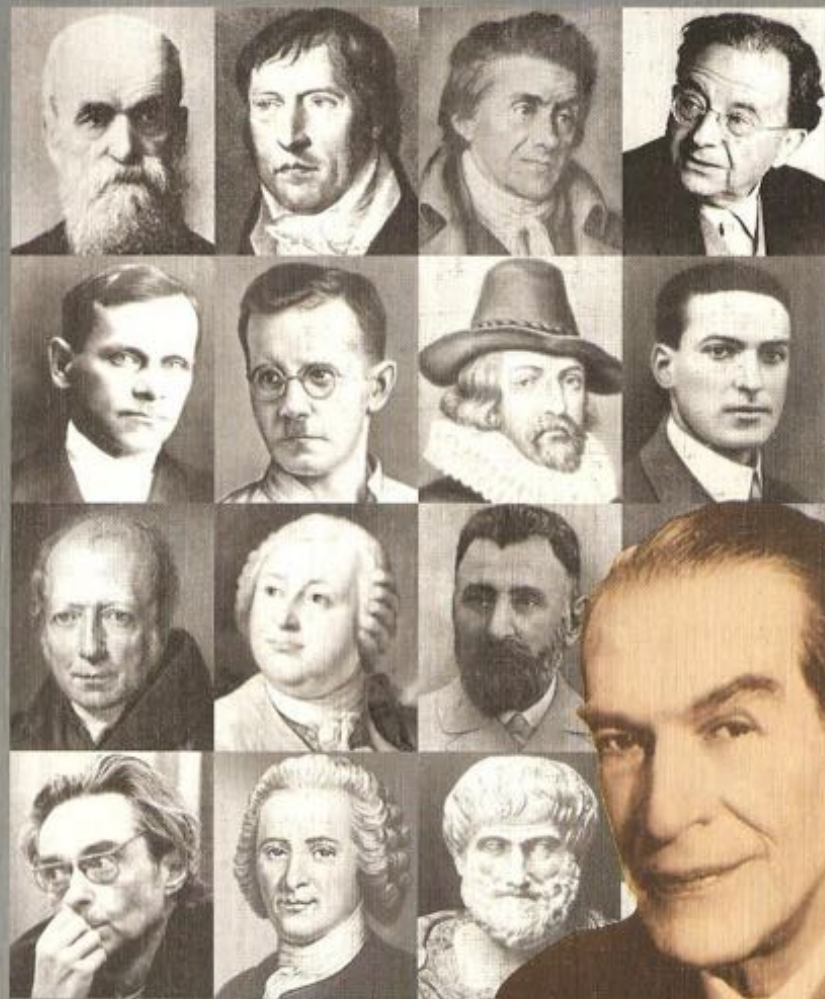


АНТОЛОГИЯ  
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ  
**ЛЕОНТЬЕВ**



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ  
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ



## Дорогие друзья!

Хотелось бы мысленно перенестись во времени и увидеть Вас, будущих читателей этой книги, ощутить очарование тайны, рождающейся от соприкосновения пытливого разума и вдохновенного сердца со священной мудростью тысячелетий, запечатленной в ее строчках.

Профессия учителя, пожалуй, более чем какая либо другая профессия, предполагает наличие особого качества — способности творческого отношения к жизни. Педагог, участвующий в самом загадочном и сокровенном процессе — рождении человеческой личности, — лишен способности поступать по инструкциям и в соответствии со стандартами. Он обречен на то, чтобы в каждой новой педагогической ситуации находить свое собственное, неповторимое решение.

Но великий и удивительный парадокс состоит в том, что любой самый уникальный педагогический поступок каким-то необыкновенным, чудесным способом согласуется с драгоценным опытом предшественников. Учитель формирует себя в процессе его постижения.

Искренне желаю Вам счастливых откровений в Ваших воображаемых диалогах с мудрейшими.

Ю.А.Дворяшин,

доктор филологических наук,  
профессор, действительный член  
Международной педагогической  
академии

# **АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ**

---

## **РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ**

Амонашвили Ш.А. — глава Издательского Дома

Асмолов А.Г.

Бордовский Г.А.

Дарчия М.Д.

Загвязинский В.И.

Зуев Д.Д. — главный редактор

Кезина Л.П.

Матросов В.Л.

Неменский Б.М.

Никандров Н.Д.

Ниорадзе В.Г.

Петровский А.В.

Рябов В.В.

Сартания В.Ш.

Шадриков В.Д.



**ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ  
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ  
МОСКВА**

СОСТАВИТЕЛЬ И  
АВТОР ПРЕДИСЛОВИЯ

ПЕРВЫЙ ЧИТАТЕЛЬ

**АНТОЛОГИЯ  
ГУМАННОЙ  
ПЕДАГОГИКИ**



**Леонтьев  
Алексей  
Алексеевич**  
Профессор,  
Академик РАО,  
доктор  
психологических и  
философских наук,  
г. Москва



**Левит  
Михаил  
Владимирович**  
Учитель  
гимназии № 1514,  
кандидат  
педагогических наук,  
г. Москва

АНТОЛОГИЯ  
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

ЛЕОНТЬЕВ

---



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ  
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ  
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ  
МОСКВА  
2004

Федеральная целевая программа  
«Культура России»  
(подпрограмма «Поддержки  
полиграфии и книгоиздания России»)

**Леонтьев.** — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2004. — С. 224 (Антология гуманной педагогики).

Ученик, последователь, близкий друг Л.С.Выготского, один из лидеров отечественной психологической науки А.Н.Леонтьева подчеркивал: учение — это не просто накопление в голове ученика знаний, умений и навыков. Это перестройка всей детской психики, скачок в духовной жизни ребенка, серия своего рода «взрывов», ломающих прошлый круг представлений и открывающих для ребенка новые перспективы. Сами по себе знания менее важны чем то, какое место они заняли в сознании ребенка, а особенно — «какой личностный смысл они приобрели для него и как вооружили его для жизни». Главная задача школы — развитие целостной личности ребенка.

## АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

### ЛЕОНТЬЕВ

Составитель и автор предисловия

*Леонтьев Алексей Алексеевич*

Первый читатель

*Левит Михаил Владимирович*

Редакционно-издательская подготовка,  
оформление и макет

Издательского Дома Шалвы Амонашвили

Лицензия: ИД № 02878 от 20.10.2001 г.

Подписано к печати 26.02.2004. Формат 60 × 90<sup>1/16</sup>.

Усл. печ. л. 14. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.

Бумага офсетная. Заказ № 3902.

Издательский Дом Шалвы Амонашвили

МГПУ, Лаборатория гуманной педагогики

113184, Россия, г. Москва, ул. Новокузнецкая, д. 16

Тел.: (095) 959-55-54, доб. 121, 120

Отпечатано с готовых диапозитивов на ФГУП ордена «Знак Почета»  
Смоленская областная типография им. В. И. Смирнова,  
214000, г. Смоленск, проспект им. Ю. Гагарина, 2

ISBN 5-89147-046-2

© Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2004

ISBN 5-89147-046-2



9 785891 470460

## **АЛЕКСЕЙ НИКОЛАЕВИЧ ЛЕОНТЬЕВ КАК ПСИХОЛОГ И ПЕДАГОГ**

---

Имя Алексея Николаевича Леонтьева неотрывно от имени его учителя и друга — Льва Семеновича Выготского. Алексей Николаевич Леонтьев, Александр Романович Лурия, Александр Владимирович Запорожец, Петр Яковлевич Гальперин, Даниил Борисович Эльконин, Лидия Ильинична Божович — все они составляют школу Выготского, и каждый из них — гордость российской психологии. К той же школе относится более позднее (увы, сейчас не скажешь — молодое) поколение, — это, например, покойный Василий Васильевич Давыдов, Владимир Петрович Зинченко и многие другие, в том числе автор данной статьи.

Мне и сложнее, и проще, чем кому-либо другому, писать о А.Н.Леонтьеве. Сложнее, потому что это мой отец и мой взгляд на него и на его научное наследие не может не быть в чем-то субъективным. Проще, потому что я знал его (по крайней мере в последние десятилетия его жизни) лучше многих других и, осмелюсь сказать, понимал его лучше многих других, так как нас связывали не только родственные узы, но и принадлежность к одной научной школе, и отношения учителя и ученика.

Алексей Николаевич Леонтьев относится к тому поколению российских ученых, которые воспитывались еще до революции, но складывались как ученые уже в послереволюционные годы. На их плечи легла почти непосильная задача: не теряя всего богатства идей, фактов, концепций, накопленных мировой психологией за ее историю, синтезировать этот опыт с марксистской философией и переосмыслить его под углом зрения господствующей идеологии. Разные ученые решали эту задачу по-разному. Большинство из них, особенно в 20-е годы, шли по простейшему пути, подменяя марксизм вульгарным, механистическим материализмом. Лишь немногие психологи, в их числе Сергей Леонидович Рубинштейн, Дмитрий Николаевич Узнадзе, Лев Семенович Выготский и его школа, были как минимум достаточно философски образованны и обладали достаточно широким видением психологии в ряду человековедческих наук, и поэтому их труды легли в основу подлинно марксистской психологии и были приняты мировым научным сообществом как факт действительной науки.

Говоря о действительной науке, я хочу противопоставить ее тому набору расхожих идеологических догм, в который уже к середи-

не 30-х годов выродился марксизм-ленинизм, скажем, в системе высшего образования. Во все периоды истории советской психологии находились люди, называвшие себя психологами, но сделавшие содержанием своей деятельности сведение психологической науки к обоснованию социального заказа партии и государства, оправданию идеологической практики и «разоблачению» всех тех, кто осмеливался видеть психологию иначе. Упомянутые здесь и многие другие советские психологи не могли себе этого позволить. Конечно, в их трудах есть обязательные для того времени слова и фразы, без которых их книги и статьи, вероятнее всего, просто не были бы опубликованы. Но в годы тотальной идеологизации, связанной со стремлением вытеснить за пределы науки все то, что не совпадало (в действительности или только по мнению блюстителей «чистоты» марксистской науки) с господствующей идеологией, именно эти люди и их сотрудники, ученики оказались хранителями научного психологического знания, связующим звеном между классической психологией и современностью, а после того как приоткрылся, а потом совсем исчез «железный занавес», — и полпредами отечественной науки перед лицом мирового научного сообщества.

Все сказанное особенно важно понять, когда мы говорим о А.Н.Леонтьеве, которого многие считали «официальным» психологом того времени. Да, Леонтьев был не только научным, но и формальным лидером советской психологии, он печатал «установочные» статьи в журнале «Коммунист», был бессменным деканом факультета психологии МГУ, академиком-секретарем и вице-президентом Академии педагогических наук, президентом Общества психологов СССР и т.д.

Но целью его деятельности были не передача и воплощение начальственных указаний, скорее наоборот: пользуясь доверием властей, он добивался решений, компетентных в научном отношении и идущих на пользу и обществу в целом, и самой психологии. Это благодаря ему возродилась из пепла эргономика, или инженерная психология (в «девичестве» психотехника, разгромленная и репрессированная в конце 30-х годов), вернулась на круги своя объявленная антимарксистской и тоже разгромленная социальная психология. Это при нем отделение психологии МГУ преобразовалось в факультет психологии и благодаря ему еще до фактической реабилитации Л.С.Выготского на этом отделении были собраны почти все его ученики — П.Я.Гальперин, Д.В.Эльконин, А.В.Запорожец, А.В.Лурия, Л.И.Божович, развивавшие идеи Выготского в своих лекциях и научных трудах. Это он открыл психологическую серию «Вестника МГУ», с его подачи в Академии наук СССР был создан Институт психологии. Это его усилиями возникла особая ВАКовская специальность — «психологические науки».

А.Н.Леонтьев был, как и большинство его соратников-психологов, европейски образованным ученым, виднейшим теоретиком, экспериментатором, он говорил как с равными с Пиаже и



Фресом, Заззо и Бартлеттом, Нюттеном и Мишоттом — элитой мировой психологии XX века.

Алексей Николаевич Леонтьев родился в Москве 5 (18) февраля 1903 г. в семье финансового работника. Его отец перед уходом на пенсию, уже после Великой Отечественной войны, работал начальником планово-финансового отдела Комитета по кинематографии. А.Н.Леонтьев учился в реальном училище, а затем на факультете общественных наук Московского университета. В 1924 г., закончив университет, он стал научным сотрудником Психологического института и некоторое время работал под руководством А.Р.Лурия над предложенной им тематикой. Как раз в эти месяцы в институт был принят на работу молодой ученый из Гомеля Лев Семенович Выготский. Выготский, Лурия и Леонтьев быстро сблизились, лидером этой группы, естественно, стал Выготский. Именно он предложил ту программу совместных исследований, которая стала позже известна под названием культурно-исторической теории.

Надо честно признать, что если Выготский пришел с готовой и совершенно оригинальной программой, если за спиной у Лурия, несмотря на его молодость, уже было множество опубликованных работ (он пытался в те годы синтезировать марксизм и фрейдизм), то Леонтьеву, так сказать, еще нечего было предъявить. Он формировался как психолог в первые годы совместной работы с Выготским и Лурия. Правда, в эти, 20-е, годы он опубликовал одно замечательное исследование — «Опыт структурного анализа цепных ассоциативных рядов» (1928). Там было показано, что цепочки ассоциаций определяются и направляются смысловыми факторами, лежащими далеко за этими внешними проявлениями, по существу — личностными смыслами (хотя в работах Леонтьева сам этот термин появился спустя 20 лет). Другая статья тех лет, написанная совместно с Лурия — «Исследование объективных симптомов аффективных реакций» (1926), стала в своем роде классической. Именно в ней впервые сформулирована идея овладения аффектом через речевой выход. Но это все-таки в основном система идей Лурия, позже отразившаяся в его получившей мировую известность монографии «Природа человеческих конфликтов» (впервые издана на русском языке в 2002 г.).

Мысли и позиции Выготского и его школы (к ней постепенно примкнули молодые ученые — А.В.Запорожец, Л.И.Божович, Р.Е.Левина, Н.Г.Морозова, Л.С.Славина; вместе с Выготским работали также рано умершие Л.В.Сахаров и Б.Е.Варшава; одно время к школе примыкали Л.В.Занков и И.М.Соловьев, позже от нее отошедшие) были чужды тематике и интересам Психологического института и его директора К.Н.Корнилова. Поэтому основное место работы всех членов школы переместилось в другие учреждения. Леонтьев вместе с Лурия почти целиком перешли в Академию коммунистического воспитания (АКВ), работая также во ВГИКе, ГИТИСе, в созданном усилиями Выготского Экспериментальном дефектологическом институте (ЭДИ; сейчас это

Институт коррекционной педагогики Российской академии образования) и в других местах.

Выготский поставил перед своими учениками и сотрудниками следующую общую задачу. Как известно, главная идея культурно-исторической теории — обусловленность развития отдельных психических функций и психики человека в целом воздействием на них «извне» — при помощи знаков. Как писал Выготский, «есть все основания предположить, ...что культурное развитие заключается именно в овладении такими вспомогательными средствами поведения, которые человечество создало в процессе своего исторического развития и какими являются язык, письмо, система счисления и др.»\*. Но такое важное предположение нужно было еще и доказать. И вот ученики Выготского «поделили» между собой все высшие психические функции. Сам Выготский взял (вместе с Сахаровым) мышление, Лурия — эмоции, Леонтьев — память и внимание. Работа над культурно-историческим анализом памяти вылилась в законченную в 1928 г., но опубликованную в 1931 г. монографию Леонтьева «Развитие памяти» с предисловием Выготского. Эта книга уникальна по широте охвата и глубине анализа даже и для наших дней\*\*.

К 1930 г., а особенно позже тучи над советской гуманитарной наукой заметно сгустились. Началась массированная критика инакомыслящих в науке — они попадали или в «механицисты» (правый уклон), или в «меньшевиствующие идеалисты» (левый уклон). Эта странная классификация была сочинена И.В.Сталиным и впервые прозвучала в декабре 1930 г. в его выступлении в Институте красной профессуры. Именно ей мы обязаны вторым предисловием Выготского и Леонтьева к «Развитию памяти», срочно отпечатанным в виде тетрадки и вложенным в некоторые экземпляры книги. Там тонко пародируются входившие в моду покаяния и самобичевания (одно время никакая книжка по гуманитарным наукам не могла выйти из печати без недвусмысленного признания автора — в предисловии или послесловии — одновременно в левых и правых грехах, и у меня в шкафу немало таких изданий). Но все такие покаяния были детскими игрушками в сравнении с судьбой Чаянова, Кондратьева, а несколько позже — ряда философов (как Стэн или Агол). В тюрьмах, лагерях, ссылках оказались П.А.Флоренский, М.М.Бахтин, А.Ф.Лосев, Г.Г.Шпет — весь цвет русской философии, если исклю-

\* *Выготский Л.С.* Проблема культурного развития ребенка // Педология. 1928. №1. С. 59.

\*\* Мы не имеем возможности подробно рассказывать здесь о первых годах работы Леонтьева под руководством Выготского. Об этом, да и вообще более подробно о научном пути А.Н. Леонтьева, можно прочитать, в частности, в следующих работах: *Леонтьев А.А.* Творческий путь Алексея Николаевича Леонтьева // А.Н. Леонтьев и современная психология. М., 1983; *Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е.* Алексей Николаевич Леонтьев: деятельность, сознание, личность. М., 2003.

чить тех, кто по своей воле или на знаменитом «философском пароходе» покинул родину в начале 20-х годов. Это прежде всего С. Булгаков, Бердяев, Стенун. Затем пришло время историков — Платонова, Тарле и других, время филологов — Селищева, Виноградова... Особенно старательно истребляли педагогов — погибли Залкинд, Пистрак и многие другие, надолго замолчал Шульгин, ушел в психологию П.П. Блонский, оказалась в изоляции Н.К. Крупская. Закрывались институты, закрылась и АКВ, в газетах были популярно разъяснены троцкистские ошибки ряда сотрудников ВГИКа. И вот как раз в это время Наркомздрав Украины решил создать в Украинском психоневрологическом институте, который находился в тогдашней столице республики — Харькове, сектор психологии. Для этого в Харьков пригласили Выготского и его учеников.

Сам Выготский не принял этот подарок судьбы, и пост заведующего сектором был предложен Лурия. Но и он в Харькове не прижился, и руководителем сектора стал Леонтьев. Вместе с ним переехали Запорожец, Божович (вскоре она переселилась в Полтаву), часто приезжал ленинградский ученик Выготского — Д.Б. Эльконин. А в самом Харькове в состав этой группы ученых, вскоре ставших называть себя харьковской школой или харьковской группой, влились П.Я. Гальперин и группа молодых питомцев местного пединститута во главе с П.И. Зинченко. Расцвет харьковской психологии приходится на 1931—1934 гг., как раз то время, когда там был Леонтьев, впрочем, и после возвращения в Москву оставшийся бесспорным лидером «харьковчан».

Вокруг харьковской школы всегда ходило много разговоров, хотя мало кто хорошо знал ее научную продукцию — времени было мало, возможностей публиковаться тоже, и множество исследований осталось в виде рукописей, стенограмм, тезисов. Только сейчас уже третье поколение школы Выготского (Е.Е. Соколова и др.) смогло собрать все эти материалы.

Много разговоров велось вокруг причин переезда группы учеников Выготского в Харьков. Считалось, что произошел его разрыв с учителем. На основании подобных утверждений Леонтьеву и другим харьковским ученикам Выготского не дали даже выступить на его похоронах в июне 1934 г.

В действительности харьковская группа, хотя и расходилась с Выготским в каких-то вопросах, в целом оставалась частью его школы. Выготский в те годы подчеркивал роль слова, общения, речи в формировании сознания — харьковчане делали акцент прежде всего на роли практической деятельности. Выготский придавал исключительно важное значение единству интеллекта и аффекта, мышления и переживания, харьковчане его недооценивали. Все это так. Но, во-первых, идеи харьковских психологов о роли деятельности восходили опять-таки к позициям Выготского, высказывавшимся в 1929—1930 гг. Во-вторых, они довольно быстро пришли к мысли о перспективности подхода Выготского к проблеме аффекта и интеллекта и не только вернулись в этом

пункте к нему, но и развивали именно этот подход дальше (А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев). Как говорил Леонтьев в одном из своих докладов 70-х годов, «альтернатива 30—31 гг. оказалась не альтернативой, а необходимой линией движения психологического исследования. Не или—или, а обязательно и—и!».

Кроме того, научные контакты Выготского с харьковскими психологами не прерывались: они часто бывали в Москве, Выготский то и дело наезжал в Харьков. Совместно готовилась научная конференция, которой не суждено было состояться. А незадолго до своей смерти Выготский успешно попытался вновь объединить всех своих учеников в стенах Всесоюзного института экспериментальной медицины (ВИЭМ). Успешно в том смысле, что на это было получено разрешение руководства ВИЭМ. Леонтьев был приглашен на пост заместителя Выготского по сектору психологии.

И наконец, продолжали существовать, несмотря на отдельные научные расхождения, довольно тесные личные отношения между Выготским и Леонтьевым. Разрыва между ними не было!\*

Через несколько месяцев Выготский умер, а Леонтьев, перешедший в ВИЭМ в конце 1934 г. на пост заведующего лабораторией генетической психологии, уже в апреле 1936 г., после обвинений в идеализме, закончившихся разбирательством в Московском комитете партии и увольнением из ВИЭМа, остался вообще без работы. К тому же как раз летом 1936 г. вышло печально знаменитое постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов», в результате чего произошел разгром не только самой педологии (комплексной науки о развитии ребенка), но и детской психологии. Главными оруженосцами педологических идей были объявлены Выготский, М.Я.Басов (оба к тому времени умершие) и П.П.Блонский. Учеников Выготского принуждали заклеить ошибки их учителя, что все они, за исключением Л.В.Занкова, отказались сделать. Ситуация была накалена до предела. К счастью, осенью 1937 г. Леонтьев получил приглашение в Институт психологии заниматься проблемой фоточувствительности кожи (в связи с развитием психики) и восприятием рисунка детьми. Сотрудником этого института он и оставался до начала 50-х годов. Он вновь вернулся к преподаванию во ВГИКе и ГИТИСе, вел исследования восприятия кинофильмов вместе с С.М.Эйзенштейном.

В 1937 г. вышла небольшая, но крайне агрессивная брошюрка Е.Рудневой «Педологические извращения Л.С.Выготского», где ясно говорилось, что разоблачение Выготского актуально еще и потому, что часть его последователей — Лурия, Леонтьев, Шиф и др. — «не разоружилась». Этот печатный донос мог иметь следст-

\*См.: *Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А.* Миф о разрыве: А.Н.Леонтьев и Л.С.Выготский в 1932 году // Психологический журнал. 2003. Т. 24. №1. (Здесь напечатано очень важное письмо Леонтьева Выготскому от 5 февраля 1932 г.)

вием арест и гибель всех троих, но, к счастью, никто из них в конечном счете не пострадал. Однако Леонтьев решил не быть «на виду» и принял приглашение работать в Ленинграде, в пединституте им. Н.К.Крупской, оставаясь там на 10 дней каждый месяц, а остальные дни работая в Москве. Так он и ездил из Москвы в Ленинград и обратно до самого начала войны.

Чем занимался Леонтьев в эти непростые для него 30-е годы? Мы можем судить об этом в полной мере только сейчас, после его смерти, разборки его архива и посмертной публикации ряда его работ этого периода.

Во-первых, это филогенетическое развитие психики, или, чтобы сказать проще, — формирование человеческой психики в ходе эволюции. В частности, Леонтьев занимался генезисом чувствительности («Кожное зрение», которым ему пришлось заниматься в Институте психологии, лежало в кругу его интересов)\*. Эти исследования были обобщены им в докторской диссертации «Развитие психики», защищенной в мае 1941 г. в Ленинграде, в ЛГПИ им. А.М.Герцена. К сожалению, около половины рукописи во время войны пропало. Тем не менее о диссертации можно составить представление по вышедшей в 1947 г. небольшим тиражом книге «Очерк развития психики» и по отдельным сохранившимся и позже опубликованным фрагментам рукописи\*\*.

Во-вторых, это проблема сознания. Сохранились (и сейчас опубликованы, в частности, в книге «Философия психологии») многочисленные черновые записи Леонтьева по этой проблеме. Анализ проблем сознания должен был составить второй том докторской диссертации, но первый так разросся, что по совету Б.М.Теплова Леонтьев им и ограничился. Вопросы сознания и его формирования в детском возрасте, и прежде всего философия сознания в связи с понятием отражения, разрабатывались Леонтьевым почти всю жизнь. Не будем перечислять его публикации по этой проблематике — основные из них можно найти в «Проблемах развития психики», двухтомнике избранных работ Леонтьева и «Философии психологии». Не будем говорить и о книге «Деятельность. Сознание. Личность». Отметим только одну, самую главную особенность этих публикаций — это постепенный выход на понятие значения (предметного значения) как ключевое понятие общей психологии, в конечном счете (в последних работах Леонтьева) — идея «семантического измерения» образа мира.

\* *Леонтьев А.Н.* Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии //Избранные психологические произведения. В 2 т. Т.1. М., 1983; *Леонтьев А.Н.* Психологическое исследование речи //Там же; *Леонтьев А.Н.* Материалы о сознании //Философия психологии. М., 1994; *Леонтьев А.Н.* Методологические тетради //Там же.

\*\* Все работы Леонтьева по этой проблематике собраны в книге: *Леонтьев А.Н.* Эволюция психики. Избранные психологические труды. М.; Воронеж, 1999.

В-третьих, психологическая концепция деятельности, разработанная Леонтьевым и его харьковскими коллегами в середине 30-х годов. Ее развитие можно проследить по опубликованным рукописям того времени: от статьи «Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии», вошедшей в данный том, к «Методологическим тетрадам» («Философия психологии») и циклу работ 1944—1947 гг., включающему, в частности, перепечатываемые нами статьи по детской психологии и знаменитую статью «Психологические вопросы сознательности учения», также воспроизводимую здесь почти полностью.

Идея деятельности как предметно направленной, целесообразной и мотивированной активности человека, имеющей определенную фазную структуру (ориентировка — планирование — исполнение — контроль) и определенным образом иерархически организованной (акт деятельности — действие — операция) восходит к К.Марксу и с разной степенью разработанности встречается у М.Я.Басова, С.Л.Рубинштейна и особенно у Л.С.Выготского. Основная заслуга Леонтьева и его сотрудников не в том, что они «придумали» деятельность, как это иногда полагают, а в том, что они «подложили» под концепцию деятельности, усвоенную ими у Выготского\*, весьма подробно разработанный концептуальный аппарат, позволяющий не только убедительно описать и интерпретировать процессы деятельности (причем в разных ее вариантах — трудовой, игровой, познавательной, деятельности общения и т.д.), но и указать оптимальные пути формирования деятельности. Иначе говоря, школа Выготского дала последовательное психологическое обоснование процессу обучения и воспитания. Особенно известны теория поэтапного формирования умственных действий (теория управления усвоением) П.Я.Гальперина и теория развивающего обучения В.В.Давыдова. Но они не являются чем-то совершенно отдельным, а составляют неотъемлемую часть общей концепции школы Выготского, и любой читатель может проследить истоки этих подходов, в частности, по тем работам А.Н.Леонтьева, которые публикуются в настоящем томе.

Эти работы убедительно демонстрируют и еще одну важнейшую особенность исследований Леонтьева и его коллег. Никогда не существовало отдельной теории деятельности, и недаром сам Леонтьев не любил этого выражения и старался его не употреблять. Теория Выготского—Леонтьева развивалась с самого начала как единая психологическая теория личности—деятельности—сознания! (Отсюда, кстати, данное самим Леонтьевым название его последней книги, где, правда, эти категории перечислены в другом порядке.) Конечно, в разных статьях и выступлениях он «высвечивал» разные стороны этого единого целого, по-разному ставил акценты, но всюду сохранялась идея целостности психики человека и невозможности замыкать ее исследование только в

\*См.: *Леонтьев А.А.* Л.С.Выготский. М., 1990.

рамках деятельности, а тем более в рамках сознания, рассматривая остальные категории как подчиненные. И очень характерно, что Леонтьев, как и его учитель Выготский, бросивший еще в 1926 г. хлесткое словечко «фельдшеризм», терпеть не мог «псевдодеятельностных», чисто операциональных работ, ставивших структуру деятельности на господствующее место в психологической теории. А их хватало и при его жизни, и после его смерти.

Наступила Великая Отечественная война, и Леонтьев, как и другие психологи, работал на оборону. Он стал руководителем восстановительного госпиталя на Урале в поселке Коуровка. Там вместе с А.В.Запорожцем, опираясь на учение Выготского о системном характере психофизиологических функций и на идеи видного физиолога Н.А.Бернштейна о построении движений, А.Н.Леонтьев показал, что оптимальный путь к восстановлению нарушенных при ранении функций руки лежит не через механическую тренировку, а через специально организованную осмысленную предметную деятельность раненого. Эта работа Леонтьева и Запорожца была описана в их совместной книге «Восстановление движения. Психофизиологическое исследование восстановления функций руки после ранения» (1945).

В 1943 г. Леонтьев возвратился в Москву и стал заведующим лабораторией (потом — отделом) детской психологии в Институте психологии, одновременно являясь профессором кафедры психологии МГУ, которой руководил тогда С.Л.Рубинштейн. В следующее десятилетие была издана целая серия коллективно написанных книг по детской психологии, прямо адресованная учителям и воспитателям или, во всяком случае, ориентированная на педагогическую практику. Это «Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста» (1948), «Очерки психологии детей (младший школьный возраст)» (1950), серия статей в журналах «Советская педагогика» и «Дошкольное воспитание» и опубликованный в виде брошюры текст его публичной лекции для родителей «Умственное развитие ребенка» (1950).

Внешне биография Леонтьева в эти годы более чем благополучна. Он становится заведующим кафедрой психологии МГУ (1951), вступает в коммунистическую партию (1948), избирается членом-корреспондентом (1945), затем действительным членом (1950) Академии педагогических наук РСФСР, становится ее академиком-секретарем, а потом вице-президентом, получает (1953) медаль К.Д.Ушинского за цикл работ по детской психологии, а в 1963 г. становится (за вышедшее в 1959 г. первое издание книги «Проблемы развития психики») лауреатом Ленинской премии...

Но это, так сказать, официальная биография. А происходило и многое другое, что в эту биографию не попало.

Как уже упоминалось, в 1947 г. был выпущен «Очерк развития психики». А в октябре 1948 г. состоялось его обсуждение в Институте психологии. Примерно в то же время Леонтьев «удостоился» разгромной газетной критики, причем в компании со

знаменитым физиологом Иваном Соломоновичем Бериташвили. Главным содержанием обсуждения, организованного парткомом института вместе с партбюро кафедры психологии МГУ, была якобы философская «невыдержанность» понятия деятельности и леонтьевской трактовки сознания. Леонтьева обвиняли в отходе от ленинской теории отражения, в формализме и структурализме (а в печати еще и в идеализме). Каждого из этих обвинений в отделимости с избытком хватило бы в те годы для того, чтобы не только потерять работу, но и попасть в тюрьму или ссылку. И был момент (в 1949 г.), когда Леонтьев после открытого конфликта с тогдашним заведующим отделом науки и вузов ЦК ВКП(б) ожидал всего этого. Но чаша сия его все-таки миновала.

В 1951 г. Леонтьев, как мы уже говорили, становится заведующим кафедрой психологии МГУ. И здесь все было не так просто. Рубинштейна и Леонтьева систематически натравливали друг на друга, подменяя их теоретические расхождения (бесспорные и вполне «академичные»; никто из них, дискутируя, не покидал границ науки) политической трескотней. Собирались студенческие собрания, где Рубинштейна обвиняли в буржуазности и реакционности. В конце концов Рубинштейн не выдержал и попросил ученый совет университета разобраться. Работала комиссия (кстати, во главе с тем же Ф.И.Георгиевым, который летом 1936 г. был одним из главных организаторов избиения педологов), пришедшая к выводу, что у Рубинштейна «немало серьезных и порочных положений, и не менее порочных, чем те, которые содержатся у А.Н.Леонтьева». Одним словом, оба хороши. Это заседание президиума Совета МГУ происходило 17 января 1949 года. А 28 января в «Правде» была опубликована редакционная статья «Об одной антипатриотической группе театральных критиков», давшая старт разнузданной антисемитской кампании против «буржуазных космополитов» не только в театральной критике, но и во всех областях науки и искусства. И 12 апреля Рубинштейн был освобожден от заведования кафедрой, причем остался на ней профессором. Заведующим был назначен профессор кафедры Б.М.Теплов, а через два года его сменил Леонтьев, который при всей своей «порочности» не был по национальности евреем...\*

Как раз годом раньше (1948) происходило массовое избиение генетиков, а годом позже (1950) ортодоксальные «павловцы» во главе с А.Г.Ивановым-Смоленским учинили погром в физиологии. Само существование психологии как науки стало под вопрос, ее пытались подменить павловской физиологией высшей нервной деятельности. Леонтьев, ставший не только лидером

---

\* Подробнее о том, что тогда происходило, см.: Психологический журнал. Т.14. №4. 1993. С.147—157 (публикация материалов Леонтьева «О книге С.Л.Рубинштейна «Основы общей психологии», комментарий публикации А.А. и Д.А.Леонтьевых, «комментарий к комментарию» М.Г.Ярошевского и завершающая эту мини-дискуссию заметка публикаторов).



университетской психологии, но и курировавший эту тематику в АПН, вынес всю борьбу за существование психологии, можно сказать, на своих плечах.

Через несколько лет все изменилось коренным образом.

Но здесь мы вступаем уже почти в наше время. Во всяком случае, для моего поколения — поколения младших шестидесятников — это время нашей молодости и взрослости. И только как историк науки, а это значит — историк общества, я вспоминаю обязательные слова о гениальности великого вождя всех народов, малограмотные, но звучавшие почти в тональности воинского приказа рассуждения о материализме и диалектике, табу на имена всех, кто во время оно попал в число врагов народа или имел несчастье эмигрировать, — а это была добрая половина философской, научной и особенно политической элиты нашей страны. Были и не запрещенные, но, как говаривал Виктор Борисович Шкловский, «условно забытые» деятели. Таким «условно забытым» между 1936 и 1956 гг. стал Выготский, и одно из первых, что сделали Леонтьев и Лурия после XX съезда, было возвращение к Выготскому не только по существу (по существу его школа никогда от него и не уходила), но и по форме, переиздание и издание его основных работ. А главное — попытка на новой основе, с привлечением всего, что было наработано за прошедшие годы и в самой школе Выготского, и в советской психологии вообще, и в мировой психологии (от которой советская психология 30 лет была фактически изолирована), вновь утвердить и развить далее те принципиальные позиции, которые впервые сформулировал Выготский. Эту задачу Леонтьев и психологи его поколения только начали решать, и как бы ни был велик их (и его) вклад в психологическую теорию и ее реализацию в практике, прежде всего в практике образования, впереди оставалось гораздо больше. Это их завещание уже нашему поколению — поколению В.В.Давыдова, В.П.Зинченко и автора настоящей статьи... Бог весть, успеем ли и мы довести дело, начатое Выготским, если не до конца, то по крайней мере до того порога, за которым можно будет действительно говорить о преодолении кризиса в психологии.

Я сказал о практике образования: именно она стояла в центре интересов Леонтьева, Запорожца, Божович, Гальперина, Эльконина и других, не говоря уже о более молодом поколении школы Выготского. Но не исчерпывала эти интересы. Как уже было сказано в начале статьи, Леонтьев дал новую жизнь инженерной психологии, социальной психологии, был одним из основоположников космической психологии в нашей стране. Поистине нет ни одной практической задачи, к решению которой в эти годы он так или иначе не приложил руку.

Что же, он стал только «менеджером» в психологии, перестав быть ее теоретиком? Конечно же, нет. Именно в 50—60-е годы начались два новых, тесно взаимосвязанных цикла исследований А.Н.Леонтьева. Первый был посвящен проблеме психического

отражения. Здесь Леонтьев на новом витке вернулся к проблемам сознания. Кстати, к этому циклу относятся не только теоретико-методологические публикации, но и блестящие экспериментальные исследования, например по формированию звуковысотного слуха. Этот цикл завершает посмертно опубликованный доклад об образе мира\*, являющий собой начало принципиально нового пути в проблеме сознания и отражения — пути, на который Леонтьев успел только ступить, но ему не суждено было сделать по нему и нескольких шагов.

Второй цикл связан с проблемой становления и функционирования личности. Первая публикация Леонтьева по этой тематике относится к 60-м годам, и до самой смерти он не оставлял эту тему. В каком-то смысле он повторил здесь научную биографию своего учителя Выготского: тот тоже начал с исследования сознания и анализа развития отдельных психических функций, потом пришел к идее деятельности, а в конце жизни углубился в проблемы личности. Если сравнить, чем книга «Деятельность. Сознание. Личность», изданная в 1975 г., отличается от впервые опубликованных в 1959 г. «Проблем развития психики», ясно, что это поворот в сторону психологии личности, а еще точнее — развивающейся личности в меняющемся мире.

Перечитав то, что здесь написано, я понял, что почти ничего не сказал о содержании всех этих исследований Леонтьева, не сказал, какие конкретно научные идеи он развивал. И, главное, не могу этого сделать, потому что тогда пришлось бы выйти далеко за рамки, допускаемые жанром вступительной статьи. Ибо пересказывать теоретические идеи Леонтьева послевоенного периода — значит пересказывать содержание общей психологии сегодняшнего дня. Счастлив ученый, которого цитируют без указания работы, страниц, а то и самого имени, предваряя соответствующую мысль словами вроде: «как известно...», «наука утверждает, что...» и т.д. Леонтьев был счастлив в этом смысле.

Болезнь свалила Алексея Николаевича на очередном взлете его научной мысли. Он умер 21 января 1979 г. в Москве. Полтора годами раньше ему довелось провозжать в последний путь А.Р.Лурия, и я помню, как щемяще прозвучала в его надгробной речи мысль о том, как мало отмерено ему самому.

После ухода Леонтьева многое из того, что ему удалось сделать, начало разваливаться. Был обезглавлен факультет психологии МГУ, где к руководству пришли посторонние школе Выготского люди. Некому стало защитить уволенного с факультета психологии В.П.Зинченко и потерявшего партийный билет и кресло директора Института психологии В.В.Давыдова. Во многом изменил взлету с самого начала направлению академический Институт психологии. Превратилась в бюрократический ос-

---

\*Доклад опубликован в двухтомнике избранных произведений А.Н.Леонтьева.

тров в море российской школы Академия педагогических наук. Стали множиться попытки представить Леонтьева как диссидента школы Выготского, как «Лысенко в психологии», и мне самому приходилось — вместе с Элькониным и другими его соратниками — отстаивать истину о нем. И только 1985 год принес новые веяния, и все стало на свои места.

Сейчас, когда всматриваешься в то, что А.Н.Леонтьев сделал за свою жизнь — и особенно если знать, в каких условиях и из каких побуждений он это делал, — нельзя не поразиться. В самые тяжелые для нашей психологии годы он не уронил ее чести. Он брал на себя самую тяжелую ношу — организационную, административную, моральную, не считаясь с тем, как это отразится на его собственной научной работе и на мнении недалеких людей о нем. И в конечном счете сделал меньше, чем мог бы сделать, но за счет этого спас психологическую науку от уничтожения или деградации и обеспечил ее полноценное развитие на много лет вперед.

Кстати: это именно ему, а не Г.Х.Попову, принадлежит первая формулировка понятия системы. «...Приказы только кажутся отдаваемыми лицом или лицами; на самом деле эти лица только персонифицируют Систему с большой буквы, предъявляющую в силу объективного развития свои требования к осуществляющим функции управления людям», — записал он 8 августа 1974 г.

Кстати: это он в той же записи говорил о «психологии до лампочки». Мало кто — тогда! — видел ее опасность, опасность проникновения тотального безразличия в души людей...

Кстати: публикация «Методологических тетрадей» в «Философии психологии» завершается недатированной записью: «Педагогику (как и психологию!) нельзя строить равнодушно, потому что это — наука о человеке, а человек не прощает равнодушного к себе отношения».

Алексей Николаевич Леонтьев не мог быть равнодушным, чего бы ни касалось дело — судьбы психологии или личной судьбы студента, высот научной теории или открытия факультетского буфета, памяти общего Учителя или выпada очередного мелкого пакостника.

Наверное, это неравнодушие, это, пользуясь выражением Бахтина, «не-алиби в бытии» и есть признак подлинного, большого ученого.

\* \* \*

Если бы Леонтьев не оставил ни одной работы, посвященной собственно педагогике, было бы нетрудно сделать непосредственно педагогические выводы из его психологической концепции. Но такие работы, слава Богу, есть, и выводы эти делал он сам. Если вдумчиво прочитать его психолого-педагогическое наследие и постараться осмыслить его во внутренней целостности, мы увидим, что из работ Леонтьева по педагогике и педагогической психологии встает облик «педагогике сотрудничества», «раз-

вивающей педагогики», вообще новой школы, о которой мечтали еще Блонский и Выготский, но которая не существовала в те десятилетия, когда Леонтьев писал о ней. Можно сказать, что он опередил время и все то, о чем он говорил, стало вдвойне актуально, когда в нашем образовании грянула революция. Не случайно все или почти все его ученики в 1988 г. оказались на стороне ВНИКа «Школа», «педагогики сотрудничества», «Учительской газеты» покойного Владимира Матвеева.

Во всех своих педагогических работах Леонтьев подчеркивал: учение — это не просто накопление в голове ученика знаний, умений и навыков. Это перестройка всей детской психики, скачок в духовной жизни ребенка, серия своего рода «взрывов», ломающих прошлый круг представлений и открывающих для ребенка новые перспективы. Сами по себе знания менее важны: важно, какое место они заняли в сознании ребенка, а особенно — «какой личностный смысл они приобрели для него и как вооружили его для жизни».

Нельзя, подчеркивает Леонтьев, рассматривать обучение только как чисто познавательный процесс, а воспитание — как особую, отдельную задачу «формирования эмоциональных, волевых и нравственных черт личности». Развитие ребенка — это комплексное развитие, прежде всего развитие его личности, в том числе мотивации учения. «Обучение должно не только давать знания и умения; важно, чтобы на этой основе оно более целенаправленно и быстро вело умственное развитие». Но «развитие, которое получает ребенок в школе, не может более рассматриваться как умственное по преимуществу»: это развитие *целостной личности ребенка*.

Главный путь в обучении — это путь *активизации* учения. Главное здесь в том, чтобы, «ставя учащихся перед задачей, вместе с тем строго целенаправленно и последовательно *формировать* их деятельность, ведущую к овладению требуемыми знаниями и умениями, *управлять* ее формированием». Но у проблемы активизации есть и другая, не менее важная сторона. Только этим путем можно «готовить человека так, чтобы он мог идти в ногу с ускоряющимся научно-техническим прогрессом». И, добавлю, вообще готовить его, говоря словами Леонтьева, к «постоянной ориентации на новое» — в том числе и в социальной жизни. Однако сама организация внутренней жизни школы такова, что она не соответствует переменам в личности школьника и прежде всего — развития его жизненных отношений, которые в старших классах уже выходят за рамки школы. И не способствует становлению у выпускников *самостоятельности*. Интересно, что Леонтьев, по-видимому, отдавал себе ясный отчет в том, что наше общество через несколько десятилетий может коренным образом измениться (как и произошло в действительности): он вспоминал о том, что жизнь заставила перестроиться его поколение, но это, прибавлял он, очень тяжелый путь. «Зачем

предлагать его, если в наших силах избрать другой!» А ведь поколение Леонтьева пережило как раз фундаментальную смену социального строя и социальных ориентиров...

Леонтьев, конечно, не мог в те годы, когда об этом говорил и писал, обойтись без обязательных упоминаний о коммунистическом труде, социалистическом обществе и так далее. Но его основная позиция не устарела и сейчас. Вот она: «...Одно дело — формировать человека в качестве персонифицированной функции, а другое дело — формировать человека — созидателя, активного строителя жизни общества... подготовленного... к труду, не подчиняющему себе человека, а к труду свободному, освобождающему человека».

Вообще, писал Алексей Николаевич в 1975 г., как бы оставляя нам свое завещание, — «система образования должна сегодня формировать человека третьего тысячелетия».

Даже это сверхкраткое изложение некоторых педагогических взглядов А.Н.Леонтьева не может не вызвать у читателя ассоциаций с педагогическими воззрениями его учителя — Л.С.Выготского. Во многом они просто совпадают или взгляды Леонтьева оказываются развитием позиций Выготского.

\* \* \*

Мы начинаем этот том с очень известной статьи Леонтьева, носящей название «Человек и культура». Она призвана быть своего рода камертоном, показав читателю масштаб мысли Леонтьева.

Далее идут две статьи 1930 г. Одна из них, упоминавшаяся выше («Овладение учащимися...»), сейчас хорошо известна, хотя и не до конца понята и осмыслена. Другая, «Психология и педагогика», опубликованная в 1936 г., с тех пор не перепечатывалась.

Следующий раздел образуют статьи 40-х годов. Большая их часть не раз перепечатывалась. Но две будут новыми для читателя. Это «Развитие мотивов учебной деятельности ребенка», опубликованная только в первом издании «Проблем развития психики» (1959), и, казалось бы, очень «ситуативная» журнальная статья 1949 г. «За прочную связь педагогики и психологии», никогда не перепечатывавшаяся. Раздел завершается совместной статьей 1957 г. «Обучение как проблема психологии».

Следующий раздел — чисто педагогический. В него вошли научные статьи и выступления. К нему примыкает последний раздел, включающий газетные публикации, рассчитанные на широкую читательскую аудиторию.

Кроме того, дается комментарий (в котором использованы также комментарии к публикациям в «Проблемах развития психики» и в двухтомнике избранных произведений). Наконец, читатель найдет в книге список важнейших общепсихологических, педагогико-психологических и педагогических работ А.Н.Леонтьева и небольшой список работ, ему посвященных.

*А.А.Леонтьев*

## ПРЕДИСЛОВИЕ ПЕРВОГО ЧИТАТЕЛЯ

*«Первый читатель» Алексея Николаевича Леонтьева — почетный титул, интересная и важная работа. Быть первым читателем обширной подборки текстов педагогической психологии или психологической педагогики классика русской советской психологии, ученого, на идеях которого основывается наша система образования, — задача для меня очень ответственная*

*В «первом чтении» А.Н.Леонтьева пришло понимание системы представлений, взглядов и положений, как практических, «здорово-мысленных», так и научно-теоретических, философских, идеологических, на которых базируется наша педагогика и школа, по крайней мере, последние 70 лет.*

*А.Н.Леонтьев показал эту систему на всех уровнях:*

*— аксиологическом — уровне принципов и убеждений, наподобие искренней веры А.Н.Леонтьева в возможность развития у всех учащихся любых способностей, или практического решения проблем воспитания средствами обучения;*

*— теоретическом, научном, где А.Н.Леонтьев сумел заложить основы деятельностиного подхода в образовании. Без его разработок не возникли бы ни педагогика развивающего обучения, ни педагогика сотрудничества, ни все разнообразие отечественных образовательных технологий;*

*— философском, где А.Н.Леонтьев стал родоначальником лично-ориентированной, лично-центрированной, мотивационно-личностной образовательной парадигмы;*

*— идеологическом, где А.Н.Леонтьеву принадлежит приоритет в адаптации к практике советской школы коммунистического лозунга «создать всесторонне развитую личность».*

*Вместе с тем новое «первое чтение» А.Н.Леонтьева позволило мне ясно понять «завершенность», «законченность» той великой эпохи в развитии образования, начавшейся почти 400 лет назад, во времена Р.Декарта и Я.А.Коменского, которую называют эпохой Просвещения.*

*Просвещенческое мировоззрение было для А.Н.Леонтьева столь естественным, что никакого иного он и представить себе не мог у сколь-нибудь образованного и культурного человека. Он был убежден, что «необученность», «интеллектуальное недоразвитие» есть результат социального неблагополучия, что каждый человек в норме стремится к знаниям, обладает развитыми познавательными интересами, а если не стремится и не обладает, то виновато в этом неправильное, в конечном счете недоразвитое, неразумное социальное устройство.*

*Как человек своего времени А.Н.Леонтьев — последовательный сторонник просвещенческой парадигмы, системы всеобщего, равного и полного образования.*

С моей точки зрения «нового первого читателя» А.Н.Леонтьев вы­ступает в полном смысле слова классиком жанра советской систе­мы народного просвещения.

Тексты А.Н.Леонтьева, с одной стороны, продолжают оставаться в эпицентре современных отвлеченно-теоретических философ­ских дискуссий о сущности образования, а с другой — абсолютно зло­бодневны с позиций сугубо практических, школьных.

Хотелось бы еще раз подчеркнуть для тех, кто обратится со своими профессиональными вопросами к наследию А.Н.Леонтьева, представленному в этом сборнике: перед вами стройная, завершен­ная теоретическая система, обосновывающая с философских и пси­хологических позиций возможность и необходимость всеобщего, рав­ного и обязательного образования народа в условиях массовой школы, фронтальных методов педагогического воздействия и классно-уроч­ной системы.

Одновременно перед вами тексты, при чтении которых с особен­ной остротой встают вопросы именно сегодняшней, постсоветской российской школы:

— как учить незаинтересованных и неспособных и возможно ли подобное в принципе;

— можно ли воспитывать, обучая, и, воспитывая, обучать, и что именно получается в результате «воспитывающего обучения» и «обучающего воспитания»;

— каковы рамки и границы так называемого «развивающего обу­чения», и почему эту систему не удастся, как правило, распростра­нить на учащих­ся старше 12—13 лет;

— как соотносятся образование и культура, и почему развитие одной из них не обязательно влечет за собой развитие другой, но ес­ли, не дай Бог, происходит деградация, то она всегда поражает и культуру, и образование вместе;

— где корни ЗУНовского направления в деятельности современ­ной школы, которое все так ругают, и если есть в этом направлении что-нибудь хорошее, то как это хорошее определить и использовать в своей профессиональной деятельности;

— чем все-таки должен заниматься школьный психолог, в чем предмет взаимодействия психолога, учителя, классного руководи­теля и школьного администратора.

На эти и многие другие вопросы можно получить ответы, вступи­вив в диалог с Алексеем Николаевичем Леонтьевым, — диалог поучи­тельный, развивающий, в высокой степени способствующий профес­сиональному росту и успеху педагогической деятельности.

М.Левит

## ЧЕЛОВЕК И КУЛЬТУРА

---

Великие битвы нашей эпохи — это битвы за благо людей на земле, за освобождение человека от всех форм угнетения и рабства.

Вот почему проблема человека приобрела в наши дни особый смысл: для миллионов и миллионов людей она стала проблемой *действия*. Тем более возрастает сейчас значение подлинно научного подхода к этой проблеме.

Наука, если это подлинная наука, — надежный компас, указывающий человечеству пути к прогрессу. Однако наука может выполнять эту роль только в том случае, если она свободна от ложных представлений и предрассудков. В науках о человеке, о его развитии и культуре к числу таких ложных, мнимонаучных представлений относятся прежде всего представления о том, что одни люди, составляющие подавляющее большинство населения земного шара, якобы предназначены самой природой для того, чтобы жить в трудах, нужде и несправедливости, а другие, избранные — для того, чтобы править этим большинством и пользоваться всеми материальными и духовными благами. Известно, какие бесчеловечные выводы могут порождать эти представления. Ведь именно они теоретически подготовили расизм, открыто обосновывающий право на порабощение и физическое уничтожение целых народов.

Но в наши дни эти ложные представления все более рушатся. Они рушатся под влиянием нарастающих успехов движения народов за независимость, равенство и свободу — успехов, которые на протяжении всего нескольких десятилетий превращают страны прежде с почти сплошь неграмотным населением в страны, имеющие свою передовую техническую интеллигенцию, своих ученых, свою литературу, театры и музеи. Эти невиданно быстрые превращения более не оставляют места для представлений о фатальной обреченности так называемых отсталых народов и эксплуатируемых масс.

Они, эти ложные представления, рушатся и под влиянием прогресса наук, изучающих человека. Теперь мы имеем возможность более полно понять как самую природу человека, его способности и сил, так и те условия, от которых зависит их развитие.

Освещение этих вопросов и составляет задачу моей лекции.

### 1

Человек издавна рассматривался как существо особенное, качественно отличающееся от животных. Накопление конкретных



биологических знаний позволило Ч.Дарвину создать свое знаменитое учение об эволюции. Учение это утвердило мысль о том, что человек является продуктом постепенного развития животного мира, что он имеет животное происхождение.

С тех пор сравнительная анатомия, палеонтология, эмбриология и антропология накопили новые бесчисленные доказательства этого. Однако мысль, что человек все же радикально отличается даже от наиболее высоко развитых животных, продолжала прочно удерживаться в науке. Другое дело, в чем именно усматривают различные авторы это отличие и как они его объясняют.

Едва ли необходимо останавливаться на всех взглядах, которые высказывались в этой связи.

Так, мы оставим вовсе без рассмотрения взгляды, которые исходят из признания чисто духовного, божественного начала, которое якобы и составляет особую сущность человека: признание такого начала есть вопрос веры, а не науки: оно стоит вне науки.

Главные научные споры развернулись вокруг проблемы о роли биологических, врожденных свойств и особенностей человека. Грубое преувеличение их роли послужило теоретической основой наиболее реакционных биологизаторских, расистских взглядов.

**NB** *Сегодня эта борьба взглядов кажется надуманной. Практикующему педагогу ясно, что у человека не две, три и более природы, а одна, в которой биологическое, социальное, душевное, интеллектуальное, духовное естественство переплелись так тесно, что пытаться их разделить и как-то друг другу противопоставлять бессмысленно и непродуктивно. Сегодня ясно, что всякое выпячивание какой-то одной черты этой единой природы, а тем более игнорирование других приводит к тяжелым педагогическим последствиям.*

Противоположное направление в решении данной проблемы, развиваемое прогрессивной наукой, исходит, наоборот, из того, что человек есть существо социальное по своей природе, что человеческое в человеке порождается его жизнью в условиях общества, в условиях созданной человечеством культуры.

Еще в прошлом веке, вскоре после выхода в свет книги Ч.Дарвина «Происхождение видов», Ф.Энгельс, подерживая идею о животном происхождении человека, вместе с тем показал, что человек глубоко отличается от своих животных предков, очеловечивание которых произошло под влиянием перехода к жизни в обществе, основанном на *труде*; что переход этот изменил их *природу* и положил

начало развитию, которое, в отличие от развития животных, управляется уже не биологическими, а новыми, общественно-историческими законами.

В свете современных данных палеоантропологии процесс перехода от животных к человеку рисуется, если говорить коротко, следующим образом.

Это длительный процесс, включающий в себя ряд стадий. Первая из них — это стадия биологической *подготовки* человека. Она начинается в позднем третичном периоде и продолжается до начала четвертичного. Представители этой стадии, так называемые австралопитеки, были животными, которые вели стадный образ жизни и обладали вертикальной походкой; они пользовались грубыми, необработанными орудиями; вероятно, у них существовали и простейшие средства общения между собой. На этой стадии еще безраздельно господствовали законы биологии.

Вторую большую стадию, охватывающую ряд крупных этапов, можно назвать стадией *перехода* к человеку. Она длится от появления питекантропа до эпохи неандертальского человека включительно. Стадия эта замечательна тем, что в ней возникает изготовление орудий и первые, еще зачаточные формы *труда* и *общества*. Формирование человека продолжало подчиняться и на этой стадии биологическим законам, т.е. по-прежнему выражалось в анатомических изменениях, передающихся от поколения к поколению действием наследственности. Но вместе с тем на этой стадии появилось и новое в развитии. Изменения в анатомическом строении человека, изменения его мозга, органов чувств, руки и органов речи происходили уже под влиянием развития труда и вызванного им к жизни речевого общения; короче говоря, его биологическое развитие шло под влиянием развития производства. Но производство есть изначально общественный процесс, развивающийся по своим особым объективным законам — законам общественно-историческим. Поэтому биология стала теперь «записывать» в анатомическом устройстве человека начавшуюся *историю* человеческого общества.

Итак, человек, ставший субъектом общественного процесса труда, развивался, подчиняясь действию двояких законов: во-первых, действию законов биологических, в силу которых происходило приспособление его органов к условиям и требованиям производства; во-вторых, через эти законы — действию законов общественно-исторических, управляющих развитием самого производства и явлениями, которые им порождаются.

Нужно заметить, что многие современные авторы рассматривают всю историю человека как процесс, сохраняющий такую двоякую обусловленность. Они считают вслед за Г.Спенсером, что развитие общества, или, как они предпочитают говорить, развитие «надорганической» (т.е. социальной) среды, лишь создает для человека особо сложные условия существования, к которым человек биологически приспособляется. Такое допущение является, однако, несостоятельным. В действительности формирование человека проходит еще одну, третью стадию, на которой роль биологического и социального в природе человека снова меняется.

Это стадия возникновения человека современного типа — *Homo sapiens*. Она означает собой *главный*, переломный момент в развитии. Перелом этот состоит в том, что развитие человека

полностью освобождается от своей прежней зависимости от неизбежно медленных биологических, наследственно передающихся изменений. Единственно управляющими теперь развитием человека становятся законы общественно-исторические.

**NB** Мы в советской школе слишком долго пытались не замечать, руководствуясь принципом педагогического эгалитаризма, наследственные свойства и признаки учащихся. Нынешняя ситуация, когда мы серьезную роль наследственности в «ученической» судьбе школьника признали, осложняется тем, что школа по-прежнему не готова юридически и психологически к тому, чтобы эти свойства не только признавать, но и учитывать. Кроме того, школа в своем сегодняшнем состоянии лишена инструментов диагностики тех или иных природных, то есть наследуемых, качеств ученика.

Так что человечество, конечно, освободилось от деспотизма наследственности, но не освободилось от самой наследственности — первой из основ нашей индивидуальной неповторимости. Актуальнейшая задача педагога — и практика, и теоретика, и управленца, и политика образования — выработать научно обоснованные, практически выполнимые, юридически безупречные и социально приемлемые механизмы диагностики, учета и раскрытия в педагогическом процессе наследственного потенциала каждой личности.

Выдающийся советский антрополог Я.Я.Рогинский<sup>1</sup> так описывает этот перелом: «По ту сторону границы, т.е. у формирующегося человека, его трудовая деятельность имела теснейшее отношение к его морфологической эволюции. По эту сторону границы, т.е. у современного «готового» человека, его трудовая деятельность протекает без всякого отношения к его морфологическому прогрессу».

Это значит, что окончательно сформировавшийся человек уже обладал всеми биологическими свойствами, которые необходимы для его дальнейшего безграничного общественно-исторического развития. Иначе говоря, переход человека к жизни в условиях все более высокой культуры уже не требовал изменения его биологической, наследственной природы. Человек и человечество освободились, по выражению М.Ванделя<sup>2</sup>: от «деспотизма наследственности» и могли далее развиваться темпами, невиданными в животном мире. Действительно, на протяжении тех четырех или пяти десятков тысячелетий, которые отделяют нас от первых представителей вида *Homo sapiens*, происходили необыкновенные, не имеющие себе равных по значительности и по все ускоряющимся темпам изменения исторических условий и образа жизни людей. Вместе с тем их видовые, биологические особенности не менялись, точнее, их изменчивость не выходила за пределы вариантов, не имеющих в условиях социальной жизни существенного значения.

Мы отнюдь не хотим этим сказать, что при переходе к человеку действие законов изменчивости и наследственности полностью прекращается, что природа человека, раз сложившись, далее

ни в чем не меняется. Человек, конечно, не изъят вовсе из сферы действия биологических законов. Речь идет о другом: о том, что биологические, наследственно передаваемые изменения не обуславливают общественно-исторического развития человека и человечества, что процесс движется уже иными силами, а не действием законов биологической изменчивости и наследственности. В своей книге, посвященной эволюционному учению, наш известный биолог К.А.Тимирязев<sup>3</sup> выразил эту мысль в следующих замечательных словах: «Учение о борьбе за существование, — писал он, — останавливается на пороге культурной истории. Вся разумная деятельность человека есть *одна борьба — с борьбой за существование*. Это — борьба за то, чтобы все люди на земле могли удовлетворять свои потребности, чтобы они не знали нужды, голода и вымирания...»

## 2

Итак, очеловечивание как процесс существенных изменений физической организации человека с наступлением эры общественной истории человечества завершился. Эта мысль уже не кажется сейчас парадоксальной. Достаточно сказать, например, что на недавно состоявшемся в Париже научном colloquium по проблеме очеловечивания эта мысль была поддержана большинством крупных специалистов, которые в нем участвовали<sup>4</sup>.

Как, однако, в таком случае происходит развитие людей, как «механизм» этого процесса? Ведь за время человеческой истории и условия жизни людей, и сами они продолжали изменяться. При этом накапливаемые достижения развития передавались от поколения к поколению, что только и могло обеспечить преемственность исторического прогресса.

Значит, эти достижения закреплялись. Но если, как мы видели, они не могли закрепляться действием биологической наследственности, то каким же образом они закреплялись? Они закреплялись в совершенно особой, впервые возникшей только в человеческом обществе форме — в форме внешних явлений, в форме явлений материальной и духовной культуры.

Эта особая форма закрепления и передачи последующим поколениям достижений развития возникла в силу того, что, в отличие от деятельности животных, деятельность людей является созидательной, продуктивной. Такова прежде всего основная человеческая деятельность — *труд*.

В своей деятельности люди не просто приспособляются к природе. Они изменяют ее в соответствии со своими развивающимися потребностями. Они создают предметы, способные удовлетворять их потребности, и средства для производства этих предметов — орудия, а затем и самые сложные машины. Они строят жилища, производят одежду и другие материальные ценности. Вместе с успехами в производстве материальных благ развивается и духовная культура людей; обогащаются их знания об окружающем мире и о самих себе, развиваются наука и искусство.

При этом в процессе деятельности людей их способности, знания и умения как бы кристаллизуются в ее продуктах — материальных и духовных, идеальных. Поэтому каждый новый шаг в усовершенствовании, например, орудий труда может рассматриваться с этой стороны как воплощающий новую ступень в историческом развитии двигательных способностей человека; усложнение фонетики языков — как воплощение успехов развития артикуляции звуков и речевого слуха; прогресс в произведениях искусств — как воплощение эстетического развития и т.д.

Таким образом, люди каждого последующего поколения начинают свою жизнь в мире предметов и явлений, созданных предшествующими поколениями. Участвуя в труде, в производстве и различных формах общественной деятельности, они усваивают богатства этого мира и таким образом развивают в себе те специфически человеческие способности, которые в этом мире кристаллизованы, воплощены. Ведь даже способность членораздельной речи формируется у людей каждого поколения лишь в процессе усвоения ими исторически сложившегося языка и в зависимости от его объективных особенностей. Так же обстоит дело и с развитием их мышления и приобретением знаний. Никакой личный опыт человека, как бы богат он ни был, не может, конечно, привести к тому, что у него сформируется отвлеченное логическое или математическое мышление и самостоятельно сложатся соответствующие системы понятий. Для этого потребовалась бы не одна, а тысячи жизней. В действительности мышление и знания у людей каждого последующего поколения формируются на основе усвоения ими уже достигнутых успехов, познавательной деятельности прежних поколений.

Сейчас наука располагает достаточно достоверными фактами, которые свидетельствуют о том, что если дети с самого раннего возраста развиваются вне общества и созданных обществом явлений, то они остаются на уровне развития животных (Р.Зингг)<sup>5</sup>. У них не только не формируется речь и мышление, но даже их движения ничем не напоминают собой человеческих; достаточно сказать, что они не приобретают даже свойственной людям вертикальной походки. Известны и другие, по существу обратные случаи, а именно когда дети, принадлежащие по своему рождению к народностям, стоящим на наиболее низких ступенях экономического и культурного развития, очень рано попадают в условия высокой культуры; тогда у них формируются все способности, необходимые для полного приобщения к этой культуре. Сошлюсь в качестве примера на случай, приведенный А.Пьероном<sup>6</sup>.

В Парагвае живет племя гуайакилов (Guayaquils), которое принадлежит к наиболее отсталым из числа известных в настоящее время. Цивилизацию гуайакилов называют «медовой», так как одно из средств их существования состоит в том, что они разыскивают мед диких пчел. С ними трудно вступить в контакт, потому что они не имеют постоянного места обитания. Как только к ним

приближаются посторонние, они убегают в леса. Однажды удалось залучить семилетнего ребенка этого племени, и благодаря этому стал известен его язык, который оказался необычайно примитивным. Другой раз на стоянке, покинутой племенем, была обнаружена совсем маленькая девочка, в возрасте около 2 лет. Нашедший эту девочку французский этнограф Веллар поручил ее воспитание своей матери. По прошествии двадцати лет (в 1958 г.) она ничем не отличалась по своему развитию от интеллигентных европейских женщин. Она занимается этнографией, говорит на французском, испанском и португальском языках.

Все эти, как и многие другие, данные ясно свидетельствуют о том, что специфически человеческие способности и свойства отнюдь не передаются людям в порядке биологической наследственности, но формируются у них прижизненно, в процессе усвоения ими культуры, созданной предшествующими поколениями. Именно поэтому все современные люди (если иметь в виду нормальные случаи) независимо от их принадлежности к той или иной этнической группе обладают такими задатками, сложившимися в период становления человека, которые при наличии необходимых условий позволяют осуществиться этому невиданному в миру животных процессу.

Можно сказать, что каждый отдельный человек *учится* быть человеком. Чтобы жить в обществе, ему недостаточно того, что ему дает природа при его рождении. Он должен еще овладеть тем, что было достигнуто в процессе исторического развития человеческого общества.

Перед человеком целый океан богатств, веками накопленных бесчисленными поколениями людей — единственных существ, населяющих нашу планету, которые являются *созидателями*. Человеческие поколения умирают и сменяют друг друга, но созданное ими переходит к следующим поколениям, которые в своих трудах и борьбе умножают и совершенствуют переданные им богатства — несут дальше эстафету человечества.

Впервые теоретический анализ общественной природы человека и его общественно-исторического развития был дан основоположником научного социализма — Карлом Марксом. «Каждое из его (человека) *человеческих* отношений к миру, — писал Карл Маркс, — зрение, слух, обоняние, вкус, осязание, мышление, созерцание, ощущение, хотение, деятельность, любовь, — словом, все органы его индивидуальности... существуют как общественные органы, — являются в своем *предметном* отношении, или в своем *отношении к предмету* присвоением последнего, присвоением *человеческой* действительности»<sup>7</sup>. С тех пор, как были написаны эти строки, прошло более ста лет, но заключенные в них мысли и в наше время остаются наиболее глубоким выражением истинной природы человеческих способностей, или, как говорил Маркс, «*сущностных сил человека*» (Wesenskrafte des Menschen).

Проблема развития человека в связи с развитием культуры общества ставит ряд вопросов, которые я и постараюсь осветить в дальнейшем изложении.

Прежде всего это вопрос о том, что представляет собой и как происходит описанный выше процесс *усвоения* отдельными людьми достижений исторического развития общества.

Как мы уже видели, общественно-исторический опыт человечества накапливается в форме явлений внешнего объективного мира, окружающего человека. Этот мир — мир промышленности, наук и искусства — выражает в себе подлинную историю человеческой природы, итог ее исторического преобразования. *Этот мир несет в себе человеку человеческое.*

В чем, однако, состоит самый процесс освоения этого мира, процесс, который является одновременно процессом формирования у людей специфически человеческих способностей?

Прежде всего, нужно подчеркнуть, что это всегда активный со стороны человека процесс. Чтобы овладеть теми предметами или явлениями, которые являются продуктами исторического развития, необходимо осуществить по отношению к ним такую деятельность, которая как бы воспроизводит в себе существенные черты деятельности, воплощенной, кумулированной в данном предмете.

Чтобы пояснить эту мысль, я возьму самый простой пример: овладение *орудием*.

Орудие представляет собой продукт материальной культуры, который в наиболее наглядной, вещественной форме несет в себе типические черты человеческих творений. Это не только предмет, имеющий определенную форму и обладающий определенными физическими свойствами. Орудие есть вместе с тем *общественный* предмет — предмет, в котором воплощены и закреплены исторически выработанные трудовые операции.

Наличие этого общественного и вместе с тем идеального содержания, кристаллизованного в человеческих орудиях, и отличает их от «орудий» животных. Так называемые «орудия» животных тоже выполняют известные операции, например обезьяны научаются, как известно, пользоваться палкой для притягивания к себе плода. Но в «орудиях» животных эти операции не фиксируются и орудия не становятся устойчивыми носителями этих операций. Когда в руках обезьяны палка выполнила свою функцию, она снова превращается для нее в безразличный предмет. Поэтому животные не хранят своих «орудий» и не передают их из поколения в поколение. Они, следовательно, не способны выполнять той «кумулятивной» функции, которая свойственна культуре (Дж.Бернал). Этим объясняется тот факт, что у животных не существует процесса овладения орудием: применение «орудия» не формирует у них никаких новых двигательных опе-

раций; оно само подчиняется тем естественным, инстинктивным в своей основе движениям, в систему которых оно включается.

Противоположное отношение характеризует применение орудий человеком. Его рука, наоборот, включается в ту общественно-исторически выработанную систему операций, которые воплощены в данном орудии, и подчиняется им. В связи с этим у человека овладение орудиями перестраивает его естественные, инстинктивные движения и прижизненно формирует у него новые, высшие двигательные способности. «...Присвоение некоторой совокупности орудий производства, — писал Маркс, — равносильно развитию некоторой совокупности способностей в самих индивидах»<sup>4</sup>.

Итак, овладение орудием заключается в том, что человек усваивает воплощенные в нем двигательные операции. Этот процесс есть одновременно процесс прижизненного формирования у него новых способностей — высших, так называемых психомоторных функций, «очеловечивающих» его двигательную сферу.

Не иначе обстоит дело и в том случае, когда речь идет об усвоении явлений духовной культуры. Так, овладение *языком* есть не что иное, как процесс усвоения тех операций со словами, которые исторически закреплены в их значениях; это также овладение фонетикой языка, происходящее в процессе усвоения операций, реализующих постоянство его объективной фонологической системы. Именно в ходе этих процессов у человека и формируются его артикуляционные и рече-слуховые функции, как и та центральная мозговая деятельность, которую физиологи называют «второсигнальной» (И.П.Павлов).

Что все эти психофизиологические особенности формирует у человека именно язык, которым он овладевает, а не являются врожденными, до такой степени ясно, что, зная особенности данного языка, можно с полной уверенностью описать некоторые из них до всякого исследования. Так, например, если известно, что родной язык интересующей нас группы людей принадлежит к числу тональных, то можно быть совершенно уверенным, что все эти люди обладают развитым звуковысотным слухом (Тейлор, Леонтьев и Гиппенрейтер)<sup>5</sup>.

Таким образом, главная особенность рассматриваемого нами процесса усвоения, «присвоения» или овладения состоит в том, что он создает у человека новые способности, новые психические функции. Этим он и отличается от процесса научения животных. В то время как этот последний представляет собой результат индивидуального *приспособления* видового поведения к сложным и изменчивым условиям существования, усвоение есть процесс *воспроизведения* в свойствах индивида исторически сложившихся свойств и способностей человеческого рода (вида).

Говоря о роли овладения культурой в развитии человека, автор одной из современных книг, посвященных этой проблеме, совершенно правильно замечает, что в то время как животное



довольствуется развитием своей природы, человек *строит* свою природу (Ж.Шато).

Как, однако, физиологически возможен и как происходит этот процесс? Мы стоим здесь перед очень трудным вопросом. Ведь, с одной стороны, факты говорят о том, что те способности и функции, которые развиваются в период общественной истории человечества, не фиксируются в мозге людей и не передаются в порядке действия законов наследственности. С другой стороны, совершенно очевидно, что никакая способность или функция не может быть ничем иным, как отправлением определенного органа или органов.

Разрешение противоречия, возникающего из сопоставления этих двух равно бесспорных положений, составляет одно из наиболее важных достижений физиологических и психологических исследований нашего столетия.

Уже у В.Вундта мы находим мысль, что *специфический* характер деятельности объясняется тем, что в ее основе лежат не элементарные физиологические функции мозга, а возникающие в ходе индивидуального развития их соединения.

Новый решающий шаг в развитии этой мысли был связан с открытым И.П.Павловым принципом системности в работе больших полушарий головного мозга.

Со своей стороны, одним из крупнейших современников И.П.Павлова — А.А.Ухтомским была выдвинута мысль о существовании особых физиологических, или функциональных, органов нервной системы. «Обычно, — писал он, — с понятием «органа» наша мысль связывает нечто морфологически постоянное... Мне кажется, что это совершенно необязательно, и в особенности духу новой науки было бы свойственно не видеть здесь ничего осязательного»<sup>30</sup>.

Что такое «функциональные органы» мозга? Это органы, которые функционируют так же, как и обычные морфологически постоянные органы; однако они отличаются от последних тем, что представляют собой *новообразования*, возникающие в процессе индивидуального (онтогенетического) развития. Они-то и представляют собой материальный субстрат тех специфических способностей и функций, которые формируются в ходе овладения человеком миром созданных человечеством предметов и явлений — творениями культуры.

Теперь мы достаточно знаем особенности и механизмы формирования этих органов, чтобы создавать у человека их экспериментальные лабораторные «модели». С другой стороны, теперь мы можем более ясно представить себе и то, в чем именно выразилось очеловечивание человеческого мозга, создавшее возможность подчинить дальнейшее развитие человека действию общественно-исторических законов и этим безмерно его ускорить: оно выразилось в том, что кора человеческого мозга с ее 15 миллиардами нервных клеток стала *органом, способным формировать функциональные органы*.

До сих пор мы рассматривали процесс усвоения как результат активной деятельности индивида по отношению к предметам и явлениям окружающего его мира, созданным развитием человеческой культуры. Мы при этом подчеркивали, что эта деятельность должна быть адекватной, т.е. должна воспроизводить в себе черты той деятельности людей, которая кристаллизована, кумулирована в данном предмете или явлении, точнее, в системах, которые они образуют. Можем ли мы, однако, допустить, что такая адекватная деятельность формируется у человека, ребенка под влиянием самих этих предметов и явлений? Несостоятельность такого допущения очевидна.

Человек вовсе не стоит перед окружающим его миром один на один. Отношения к миру всегда опосредствованы отношением человека к другим людям. Его деятельность всегда включена в общение даже в тех случаях, когда внешне он остается один. Общение в своей исходной внешней форме, в форме совместной деятельности или в форме общения речевого или даже только мысленного составляет необходимое и специфическое условие жизни человека в обществе. Оно составляет также необходимое условие формирования у ребенка, у каждого отдельного человека деятельности, адекватной той, которую как бы несут в себе предметы и явления, фиксирующие достижения развития материальной и духовной культуры человечества. Таким образом, общение является вторым обязательным условием усвоения, его внешним, так сказать, «механизмом».

Выразим это иначе. Достижения исторического развития человеческих способностей не просто *даны* человеку в воплощающих их объективных явлениях материальной и духовной культуры, а лишь *заданы* в них. Чтобы овладеть этими достижениями, чтобы сделать их *своими* способностями, «органами своей индивидуальности», ребенок, человек должен вступить в отношение к явлениям окружающего мира через других людей, т.е. в процессе общения с ними. В этом процессе ребенок, человек и *научается* адекватной деятельности. Таким образом, этот процесс является по своей функции процессом *воспитания*.

Разумеется, процесс этот может иметь и действительно имеет очень различные формы: первоначально, на самых ранних этапах развития человеческого общества, как и у совсем маленьких детей, он имеет характер простого подражания действиям окружающих, протекающего, однако, под их контролем и при их вмешательстве; затем он усложняется и специализируется — возникают такие его формы, как *школьное* обучение и воспитание, различные формы высшего образования и, наконец, самообразование. Но главное, что необходимо сейчас подчеркнуть, — это то, что процесс этот *всегда* должен быть, что иначе передача достижений общественно-исторического развития человечества последующим

поколениям была бы невозможна и что, следовательно, была бы невозможной преемственность исторического процесса.

Чтобы пояснить эту мысль, я воспользуюсь иллюстрацией, которую я заимствую из уже цитированной мною книги А. Пьерона. Если бы нашу планету постигла катастрофа, в результате которой остались бы в живых только маленькие дети, а все взрослое население погибло, то хотя человеческий род и не прекратился бы, однако история человечества неизбежно была бы прервана. Сокровища культуры продолжали бы физически существовать, но их некому было бы раскрыть для новых поколений. Машины бездействовали бы, книги оставались бы непрочитанными, художественные произведения утратили бы свою эстетическую функцию. История человечества должна была бы начаться вновь.

Итак, движение истории невозможно без активной передачи новым поколениям достижений человеческой культуры, без воспитания.

Чем больше прогрессирует человечество, чем богаче становятся накопленные им итоги общественно-исторической практики, тем более возрастает удельный вес воспитания и тем более усложняются стоящие перед ним задачи. Поэтому каждый новый этап в развитии человечества, как и в развитии отдельных народов, неизбежно вызывает новый этап и в развитии воспитания подрастающих поколений: удлиняется время, отводимое обществом для обучения подрастающих поколений, возникают воспитательные учреждения, обучение приобретает специализированные формы, и в связи с этим дифференцируется профессия воспитателя, учителя; все более обогащаются программы обучения, совершенствуются педагогические методы, развивается педагогическая наука. Эта связь между историческим прогрессом и прогрессом воспитания является до такой степени тесной, что по общему уровню исторического развития общества мы безошибочно можем судить об уровне развития воспитания, и наоборот, по уровню развития воспитания — об общем уровне экономического и культурного развития общества.

Воспитание, обучение, образование — их история, их особенности и требования, которые предъявляет к ним современная эпоха, — все это составляет особую и притом огромную тему. Я, разумеется, не могу на ней останавливаться. Моя задача заключалась лишь в том, чтобы указать ту функцию, которую воспитание, в широком смысле слова, выполняет в развитии человечества. Но этим, конечно, проблема человека и культуры не исчерпывается. Она ставит новые, дальнейшие вопросы и среди них — важнейший вопрос о культурном неравенстве людей. К этому вопросу я и перехожу.

## 5

До сих пор мы рассматривали развитие индивидуального человека, который приходит в мир беспомощным и безоружным,

наделенным от рождения только одной способностью, которая принципиально отличает его от его животных предков, — способностью к формированию специфически человеческих способностей. Если он и не лишен таких врожденных задатков, которые индивидуализируют его и накладывают на его развитие свой отпечаток, то это выражается не непосредственно в содержании или уровне возможных достижений его духовного развития, а лишь в некоторых специальных, главным образом, динамических чертах его деятельности; таково, например, влияние врожденных типов высшей нервной деятельности.

С другой стороны, перед нами выступил действительный и единственный источник развития в человеке тех сил и способностей, которые являются продуктом общественно-исторического развития. Это предметы и явления, воплотившие в себе деятельность предшествующих поколений, итог духовного развития человеческого вида, развития человека как *родового существа* (Маркс). Но в самом этом понятии заключена известная научная абстракция — такая же, как в понятиях «человечество», «человеческая культура», «человеческий гений».

Мы, конечно, можем представить себе неисчерпаемые приобретения человеческого развития, в десятки тысяч раз увеличившие физические и умственные силы людей; накопленные им знания, проникающие в самые сокровенные тайны Вселенной; творения искусств, высоко возносящих его чувства. Но являются ли все эти приобретения достоянием каждого человека? Нет, мы слишком хорошо знаем, что это не так, что эти достижения развития людей как бы отделены от них самих.

В этой связи я снова должен вернуться к сопоставлению биологической эволюции и исторического прогресса, природы животных и природы человека.

Совершенство приспособленности животных к среде, «мудрость», богатство и сложность их инстинктов, их поведения поразительны. Все это — достижения их видового развития, накопления их видового опыта. Пусть по сравнению с достижениями исторического развития людей эти достижения ничтожны, но зато, если отвлечься от малосущественных индивидуальных отклонений, они составляют достояние всех представителей данного вида, и натуралисту достаточно изучить одного или немногих из них, чтобы получить верное представление о виде в целом.

Совсем другая картина открывается перед нами, когда мы обращаемся к человеку. Единство человеческого вида кажется как бы несуществующим, и это происходит, конечно, не вследствие имеющихся между людьми различий по цвету кожи, по особенностям разреза глаз и по другим чисто внешним чертам, а в силу огромной разницы, существующей в условиях и образе их жизни, в богатстве их материальной и духовной деятельности, в уровне развития их духовных сил и способностей.

Если бы разумное существо с другой планеты посетило нашу землю и описало физические, умственные и эстетические способности, нравственные качества и особенности поведения людей, принадлежащих к разным общественным классам и слоям населения, обитающих в разных районах и странах мира, то едва ли можно было бы подумать, что в этом описании речь идет о представителях одного и того же вида.

Однако такое неравенство людей коренится не в их природных биологических различиях. Его создают экономическое, классовое неравенство и сложившаяся на этой основе неодинаковость тех отношений, которые их связывают с достижениями, воплощающими в себе совокупные силы и способности человеческой природы, сформировавшиеся в ходе общественно-исторического процесса.

То обстоятельство, что достижения эти фиксируются в объективных продуктах человеческой деятельности, решительно меняет, как мы видели, самый тип развития. Оно освобождает его от подчиненности законам биологии, ускоряет его и открывает перед ним такие перспективы, которые немыслимы в условиях эволюции, движимой законами изменчивости и наследственности. Но это же обстоятельство приводит и к тому, что достижения исторического развития могут отделяться от самих людей, творящих это развитие.

Это отделение происходит прежде всего в практической форме, в форме *экономического* отчуждения средств и продуктов труда от непосредственных производителей. Оно возникает вместе с возникновением общественного разделения труда, форм частной собственности и классовой борьбы. Оно, следовательно, вызывается к жизни действием объективных, не зависящих от сознания и воли людей законов развития общества.

Общественное разделение труда превращает продукт труда в предмет, предназначенный для обмена, а это радикально меняет отношение между производителем и тем продуктом, который он производит. Последний хотя и остается, конечно, результатом деятельности человека, но конкретный характер этой деятельности в нем стирается: он приобретает вполне безличный характер и начинает свою особую, независимую от человека жизнь — жизнь *товара*.

Вместе с тем общественное разделение труда приводит к тому, что духовная и материальная деятельность, наслаждение и труд, производство и потребление отделяются друг от друга и выпадают на долю разных людей. Поэтому, в то время как *совокупная* деятельность людей становится все более богатой и разносторонней, деятельность, выпадающая на долю *отдельных* людей, приобретает, напротив, односторонний характер и обедняется. Эта односторонность, это обеднение способно доходить, как известно, до крайних степеней, когда, например, рабочий расходует все свои силы на выполнение какой-либо одной операции, повторяющейся тысячи раз подряд.

При этом в условиях капиталистического производства даже эта ограниченная, односторонняя деятельность отчуждается от человека и как бы утрачивает для него богатство своего содержания. Машины, которые строят рабочие, дворцы, которые они воздвигают, книги, которые они печатают, — все это они делают не для себя; для себя они производят *заработную плату*; таким образом, машины, дворцы, книги и т.д. превращаются для них лишь в известное количество предметов первой необходимости.

Не иначе, с этой стороны, обстоит дело и на противоположном общественном полюсе — на полюсе капитала. Для самого капиталиста предприятие, которым он владеет, имеет смысл не как производящее такие-то или такие-то вещи, а как производящее *прибыль*. Поэтому он готов производить все что угодно, вплоть до самых страшных орудий истребления людей, действие которых может обрушиться и на его собственную голову...

Все в этих условиях приобретает для людей двойственный, двуликий вид — не только окружающий их, созданный ими самими мир явлений, но также и их собственная деятельность и их сознание, которое приобретает черты односторонности и «дезинтегрированности».

Вместе с концентрацией в руках господствующего класса материальных богатств происходит и концентрация духовной культуры. Хотя ее творения кажутся существующими для всех, однако только ничтожное меньшинство имеет досуг и материальные возможности для того, чтобы получить желаемое образование, систематически пополнять свои знания и заниматься искусством; в то же время люди, составляющие массу населения, особенно сельского, вынуждены довольствоваться тем минимумом культурного развития, который необходим для того, чтобы они могли осуществлять в пределах отведенных им рабочих функций производство материальных ценностей.

Так как господствующее меньшинство владеет не только средствами материального производства, но также преобладающей долей средств производства духовной культуры и ее распространения и стремится обратить их на обслуживание своих интересов, то возникает расслоение самой культуры. Если в сфере наук, обеспечения ускоренного совершенствования техники, идет быстрое накопление положительных знаний, то в другой сфере — в сфере представлений о человеке и обществе, об их природе и сущности, о движущих ими силах и об их будущем, в сфере нравственных и эстетических идеалов — происходит развитие по двум в корне различным линиям. С одной стороны, по линии накопления духовных ценностей — представлений, знаний и идеалов, воплощающих подлинно человеческое в человеке и освещающих пути исторического прогресса; эта линия отражает интересы и чаяния большинства. С другой стороны, это линия создания таких познавательных, нравственных и эстетических представлений, которые служат интересам господствующих

классов и направлены на то, чтобы оправдать и увековечить существующие социальные порядки, отвлечь массы от их борьбы за справедливость, равенство и свободу, наркотизировать и парализовать их волю. Столкновение этих двух линий и порождает то явление, которое называется *идеологической борьбой*.

Итак, процесс отчуждения, вызываемый развитием общественного разделения труда и отношений частной собственности, приводит не только к отделению от масс духовной культуры, но и к разделению ее элементов на передовые, демократические, служащие прогрессу человечества, и такие, проникновение которых в массы препятствует прогрессу. Они составляют содержание деградирующей культуры реакционных классов общества.

Концентрация и расслоение культуры происходят не только в пределах отдельных наций и стран. Еще более резко выступает неравенство культурного развития людей, если иметь в виду весь мир, все человечество.

Именно это неравенство и используется более всего для обоснования деления людей на представителей «низших» и «высших» рас. Особенно много усилий для этого делалось и делается в тех странах, правящие классы которых особенно заинтересованы в идеологическом оправдании права на подчинение себе народов, отставших в своем экономическом и культурном развитии. Не случайно поэтому родиной первых попыток обосновать мысль о том, что народы эти стоят на другой биологической ступени и принадлежат к особой человеческой породе (подвиду), стала Англия (Лоуренс, Г.Смит, а во второй половине прошлого столетия — Дж. Кент и его последователи). Не случайным было и, например, резкое усиление проповеди расизма в США в годы начавшегося движения за освобождение негров. Русский революционный демократ Н.Чернышевский (1828—1889) писал об этом так: «Когда встревожились за свое рабовладение плантаторы южных штатов, ученые рассуждения в защиту рабства быстро получили такую разработку, какая нужна была для опровержения мыслей партии, сделавшейся опасной для рабовладельцев... нашлись у них на ораторскую, газетную и ученую борьбу громадные силы, как нашлись у них после и на военную»<sup>11</sup>. Известно, наконец, как вместе с ростом колониальных претензий Германии воинствующий расизм все более становился идеологией ее милитаристских кругов, перейдя, наконец, в свою крайнюю форму — фашизм.

Для придания наукообразности утверждениям о якобы природной неполноценности так называемых «низших» рас используются, как известно, аргументы двоякого рода: сравнительно-морфологические и генетические.

К числу первых принадлежат неоднократно предпринимавшиеся попытки показать наличие анатомических различий в мозге людей, принадлежащих к разным расам. Попытки эти, однако, неизбежно проваливались. Так, например, средняя величина мозга некоторых негритянских племен оказалась при тщательном исследо-

вании даже выше средней величины мозга белых (шотландцев). Не иначе обстоит дело и с результатами исследования особенностей тонкого строения мозга. Характерные в этом отношении данные приводит в своей книге о социальной психологии О.Клейнеберг<sup>12</sup>. Сотрудник института анатомии известного американского университета Джона Гопкинса — Бин в свое время опубликовал данные, свидетельствующие о том, что лобные доли мозговой коры развиты у людей черной расы относительно меньше, чем у белых, и что их мозг обладает также некоторыми другими особенностями своего строения, соответствующими «установленному факту», как считал сам Бин, неполноценности черных. Так как директору этого института Моллу приведенные Бином данные показались неубедительными, то он повторил его исследование на том же самом собрании мозгов, но, в отличие от Бина, он проводил их сравнения, заранее не зная, какие из мозгов принадлежат белым и какие черным. После того как Молл и его сотрудники разделили все мозги по признакам, указанным Бином, на две группы и затем подсчитали, сколько в каждой из них оказалось мозгов представителей черной и белой расы, то оказалось, что они были распределены по этим группам почти одинаково; таким образом, вывод Бина оказался опровергнутым. Очевидно, замечает по этому поводу Клейнеберг, что, ожидая найти признаки недоразвития у черных и заранее зная происхождение каждого из исследуемых им мозгов, Бин «увидел» между ними различия, которых в действительности не было.

Обратимся теперь к генетическим аргументам. Их анализ представляет особенно большой интерес, так как они прямо затрагивают проблему неравномерности развития культуры у разных народов. Основу их составляет так называемая гипотеза *полигенетизма*. Смысл этой гипотезы сводится к тому, что человеческие расы имеют независимое возникновение, т.е. происходят от разных предков. Этим и объясняются якобы неизгладимые различия между ними не только по достигнутому уровню, но и по возможности дальнейшего развития. Однако в ходе накопления палеоантропологических знаний эта гипотеза становилась все менее вероятной, и большинство современных исследователей стоит на противоположных позициях — на позициях признания общего происхождения всех рас, которые с биологической точки зрения представляют собой не более чем вариации единого вида — *Homo sapiens*. Об этом свидетельствует прежде всего тот факт, что расовые признаки являются малосущественными и сильно варьирующими, в силу чего границы между различными расами являются как бы размытыми, характеризующимися незаметными переходами. Как показывают современные данные, некоторые расовые признаки способны при известных условиях, например при переселении в другие естественно-географические районы, довольно заметно меняться даже в пределах жизни одного поколения. Доказательством общности происхождения человеческих рас является также тот факт, что *отдельные* признаки, совокупность которых дает черты расы,



встречаются в разных сочетаниях у представителей разных рас. Наконец, что особенно важно, главные особенности современного «готового» человека (такие, как высокоразвитый мозг и соответствующее соотношение между головным и лицевым отделами черепа, характерное строение руки, особенности скелета, приспособленного для прямохождения, слабое развитие волосяного покрова на теле и др.) *свойственны всем без исключения человеческим расам.*

Нужно думать, что расовые различия возникли в силу того, что древнее человечество, все шире расселяясь по земле, дробилось на обособленные группы, которые, продолжая свое развитие под влиянием неодинаковых естественных условий обитания, приобретали под этим влиянием некоторые особенности, но такие, которые имеют приспособительное значение только по отношению к *непосредственно* воздействующим природным факторам (как, например, пигментация кожи, вызываемая интенсивным действием солнечных лучей). Изоляция этих групп естественно усиливала наследственное накопление такого рода биологических особенностей — ведь, как мы уже об этом говорили, действие законов наследственности прекращается не вообще, а лишь в отношении закрепления и передачи общественно-исторических приобретений человечества. Но именно в уровне последних и наблюдаются наибольшие различия.

Конечно, относительная обособленность, неодинаковость условий и обстоятельств экономического и социального прогресса могли создавать у человеческих групп, заселявших разные районы мира, известную неравномерность их развития. Однако образовавшееся огромное расхождение между уровнями материальной и духовной культуры различных стран и народов не может быть объяснено только действием указанных факторов. Ведь в ходе развития человечества возникли и стали быстро развиваться также средства сообщения, экономические и культурные связи между странами, — а это должно было оказывать противоположное влияние, т.е. должно было вызывать выравнивание уровня развития разных стран, подтягивание отставших стран до уровня передовых.

Поэтому если концентрация мировой культуры, наоборот, все более усиливалась, так что одни страны стали главными ее носителями, а в других она подвергалась подавлению, то это явилось результатом того, что отношения между странами развивались не на принципе равноправия, сотрудничества и взаимопомощи, а на принципе господства сильного над слабым.

Захват территорий, ограбление и обращение в рабство коренного населения отставших в своем развитии стран, превращение их в колонии — все это означало остановку развития и регресс их культуры. Последнее вызывалось не только тем, что поработаемые народы лишались в своей массе даже необходимейших материальных условий для своего культурного прогресса, но и тем, что воздвигались искусственные барьеры, отгораживающие их от мировой культуры. Хотя поработители-колонизаторы все-

гда прикрывали свои корыстные цели фразами о своей культурной, цивилизаторской миссии, но на деле они обрекали целые страны на духовную нищету; если они и импортировали для масс культурные ценности, то это чаще всего были ценности мнимые, несущие им не столько истинную культуру, сколько ту накипь, которая всплывает на ее поверхность.

Итак, концентрация и отчуждение культуры от человека происходили не только в истории отдельных стран, но — в еще более неприкрытых формах — и в истории человечества в целом.

Это отчуждение культуры имело своим следствием возникший разрыв, с одной стороны, между величайшими способностями, развитыми человечеством, а с другой — той бедностью и односторонностью развития, которая — хотя и в разной степени — составляет удел конкретных людей. Разрыв этот, однако, не является вечным, как не являются вечными и породившие его общественно-экономические отношения. Проблема его полного устранения и составляет содержание проблемы *перспектив развития человека*.

## 6

Вопрос о дальнейшем развитии человека составляет один из тех вопросов, которые одинаково занимают как антропологов и психологов, так и социологов. В его решении сталкиваются между собой те же противоположные взгляды на природу человека — биологические и общественно-исторические, что и в решении других проблем исторической антропологии.

Конечно, столкновение этих взглядов происходит не только в чисто отвлеченной плоскости; как те, так и другие затрагивают большие социальные проблемы и обосновывают соответственно противоположные принципиальные пути их практического решения.

Представители первого, чисто биологического направления, рассматривая развитие человека как непосредственно продолжающего собой процесс биологической эволюции, игнорируют произошедшие на последнем этапе становления человека изменения самого *типа* его развития. Они строят свои представления о будущем человека путем прямой экстраполяции процесса морфологических изменений, происходивших в период его приготовления и первоначального формирования, используя для этого также наблюдения над вариациями отдельных признаков у современных людей, из которых одни безоговорочно рассматриваются ими как атавистические, другие — как прогрессивные, профетические, т.е. выявляющие направление дальнейшего развития.

Так возникли представления о постепенном превращении современного человека в новое человеческое существо. Это существо — *Homo sapientissimus* — описывается разными авторами по-разному, но всегда как обладающее новыми биологическими особенностями. Чаще всего его представляют себе как существо

более высокое, с черепом более круглым и гораздо большего, чем у современного человека, размера, с маленьким, плоским лицом, с уменьшенным числом зубов и с четырехпальными ногами. Если говорить о его психических особенностях, то главной из них будет могучий и изощренный интеллект; чувства его будут, наоборот, ослаблены<sup>13</sup>.

Конечно, дело не в этих более или менее фантастических представлениях о человеке будущего, а в том понимании законов, движущих развитием, которое кроется за этими представлениями, и в неизбежно вытекающих из него выводах в духе так называемого «социального дарвинизма».

Если действительно стоять на той точке зрения, что развитие человека происходит в форме развития его видовых, передающихся по наследству свойств, то тогда вмешательство в ход этого процесса возможно лишь при помощи мер, улучшающих эти наследуемые свойства. Именно из этой идеи и исходит так называемая *евгеника* (т.е. учение об улучшении человеческого рода), впервые основанная в начале нашего столетия автором известного сочинения «Наследственность таланта, ее законы и последствия» Ф.Гальтоном.

В целях сохранения и дальнейшего развития человеческих способностей евгенисты требуют, чтобы был принят ряд мер, препятствующих размножению «неполноценных» людей и «низших» рас и смешению с ними высших представителей человеческого рода, людей «голубой крови». Наряду с такими мерами, как поощрение размножения людей, принадлежащих к привилегированным классам общества и высшим расам, и, наоборот, мерами по уменьшению размножения низших слоев населения и «цветных» народов евгенисты проповедают также необходимость введения искусственного полового подбора, подобно тому как это делается для улучшения породы домашних животных. Еще дальше пошли наиболее реакционные представители евгеники, обосновывавшие необходимость принудительной стерилизации и даже физического уничтожения «наследственно неполноценных» людей и целых народностей и видевшие одно из наиболее эффективных средств улучшения человеческого рода в истребительных войнах. Как известно, эти чудовищные, бесчеловечные взгляды не остались только на бумаге; они нашли свое практическое воплощение в фашистских лагерях смерти и актах насилия, совершаемых современными колонизаторами-расистами. Поэтому борьба с этими взглядами, разоблачение их реакционного, антинародного смысла имеет не только отвлеченное теоретическое значение; борьба эта необходима, чтобы расчистить пути для торжества идей демократии, мира и прогресса человечества.

Будущее человека действительно величественно, и оно гораздо ближе, чем думают те, кто уповает на изменение его биологической природы. В наши дни это будущее стало зримым; оно — наступающее завтра человеческой истории.

Человек не рождается наделенным историческими достижениями человечества. Достижения развития человеческих поколе-

**В** Вопрос, поставленный здесь А.Н.Леонтьевым, лежит в самом существе педагогики. Как обучать литературе, истории, математике, изобразительному искусству, музыке, физкультуре? Традиционно копировать чужие образцовые тексты и (или) действия, достигая ремесленного совершенства, используя доставшиеся от природы способности и не допуская в число «избранных» тех, кто плохо, непривлекательно учится (от того что неспособен, или ленив, или, вообще, не хочет заниматься)? Или в согласии с позицией самого А.Н.Леонтьева доверить ребенку с самого начала создание авторских текстов, пройти с ним весь путь науки или искусства, так, чтобы ребенок ощутил себя автором или соавтором каждой теоремы, повести, сонаты, живописного полотна, спортивного рекорда? Или не замечать авторской несостоятельности ученика в попытках «творчески» осваивать культурное пространство человечества?

Очевидно, что А.Н.Леонтьев как один из великих философов образования предлагает нам здесь важнейшую педагогическую антиномию (неразрешимое продуктивное противоречие): способности возникают и развиваются только в деятельности, а сколь-нибудь успешная деятельность невозможна без способностей к ней.

ний воплощены не в нем, не в его природных задатках, а в окружающем его мире — в великих творениях человеческой культуры. Только в результате процесса присвоения человеком этих достижений, осуществляющегося в ходе его жизни, он приобретает подлинно человеческие свойства и способности; процесс этот как бы ставит его на плечи предшествующих поколений и высоко возносит над всем животным миром.

Однако в классовом обществе даже для немногих, кто овладевает вершинами достижений человечества, достижения эти выступают в своей ограниченности, обусловленной узостью и вынужденно односторонним характером их собственной деятельности; для подавляющего же большинства людей овладение этими достижениями доступно лишь в самых жалких пределах.

Мы уже видели, что это результат процесса отчуждения, происходящего как в экономической, так и в духовной сфере человеческой жизни; что только уничтожение тех общественных отношений, основанных на эксплуатации человека человеком, которые его порождают, может устранить этот процесс и вернуть человеку, всем людям их человеческую природу — во всей ее полноте и многосторонности.

Является ли, однако, достижимым идеал развития в человеке всех человеческих способностей? Сила укоренившегося в умах предрассудка о внутренних источниках духовного развития человека столь велика, что она заставляет видеть условия этого развития как бы перевернутыми с ног на голову: не в усвоении достижений науки — условие формирования научных способностей, а в способностях к науке — условие ее усвоения; не в овладении искусством — условие развития художественного таланта, а в художественном таланте — условие овладения ис-

кусством. При этом обычно ссылаются на факты, свидетельствующие о способности одних и полной неспособности других к той или иной деятельности. При этом даже не ставят перед собой вопроса об источнике самих этих способностей и принимают обычно стихийный характер их первоначального формирования за якобы их врожденность. Сейчас мы, однако, располагаем неопровержимыми доказательствами того, что способности, и именно такие, природа которых наиболее замаскирована — способности музыкальные, — возникают при жизни. Доказательством этого служит опыт раннего музыкального воспитания многочисленных и специально не отбираемых детей, который дает стопроцентный успех. Таков опыт, который проводит вот уже на протяжении многих лет М.Кравец в Чкаловской детской музыкальной школе под Москвой. Аналогичные результаты получены в Японии психологом и педагогом С.Судзуки, который с 1948 г. стал вести систематическую экспериментальную работу, охватившую огромное число детей самого раннего возраста; достаточно сказать, что демонстрируемый им оркестр состоит из тысячи (!) маленьких скрипачей.

Итак, *действительная* проблема заключается не в способности или неспособности людей овладеть достижениями человеческой культуры, сделать их достижениями своей личности и внести в них свой вклад. Действительная проблема заключается в том, чтобы каждый человек и все люди, все народы получили *практическую* возможность вступить на путь ничем не ограниченного развития. Это и есть та великая цель, которая стоит сейчас перед прогрессивным человечеством.

Цель эта достижима. Но она достижима в условиях, которые способны реально освободить людей от бремени материальной нужды, уничтожить уродующее их разделение умственного и физического труда, создать систему воспитания, обеспечивающую всестороннее и гармоническое их развитие, дающее возможность каждому творчески участвовать во всех проявлениях человеческой жизни.

Это и будут люди будущего.

Об этих людях мечтали, их ждали лучшие умы человечества. «Я знаю, — говорил устами одного из своих героев наш великий писатель и гуманист Горький, — тогда не жизнь будет, а — служение человеку, образ его вознесется высоко, для свободных — все высоты достигаемы! Тогда будут жить в правде и свободе и лучшими будут считаться те, которые шире обнимут сердцем мир, которые глубже полюбят. — лучшими будут свободнейшие — в них наибольшее красота! Велики будут люди этой жизни...»

# ОВЛАДЕНИЕ УЧАЩИМИСЯ НАУЧНЫМИ ПОНЯТИЯМИ КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

---

## I. ОБЛАСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ

### 1

Развитие всякой науки не только заключено в накоплении конкретных знаний, но и необходимо связано с развитием представлений и о ее предмете, о ее отношении к другим смежным с ней наукам, о ее основной проблематике и принципиальных методах. Эти изменения заявляют о себе при каждом значительном шаге вперед даже во вполне оформившихся научных дисциплинах; тем яснее выступают они в тех науках, которые еще только начинают свой исторический путь, только выходят из своей предыстории, из стадии своего первоначального приготовления. Здесь буквально каждый действительный шаг в продвижении конкретного исследования связан с пересмотром наиболее кардинальных вопросов науки. Именно поэтому и для психологии, которая переживает сейчас в Советском Союзе эпоху коренной перестройки, острейшими проблемами являются проблемы ее собственного конституирования.

Впервые в своей истории психология выходит на широкую дорогу подлинно материалистической, марксистской науки.

Никакое психологическое исследование сейчас не может пройти мимо вопросов построения самой психологической науки, вопросов, которые неизбежно встают перед исследователем в его конкретной работе.

Первую часть настоящей статьи, которая должна служить теоретическим введением к ряду экспериментальных исследований по педагогической психологии, мы посвящаем выяснению *области* этих исследований, вторую ее часть — *проблеме* нашего исследования и, наконец, третью — выдвигаемой нами *гипотезе*.

### 2

Задача выяснения области исследований педагогической психологии может показаться на первый взгляд слишком общей и абстрактной, а ее решение чем-то само собой разумеющимся и поэтому не заслуживающим внимания. Однако именно игнорированию или неверному решению этой задачи мы и обязаны, как нам

кажется, тем, что педагогическая психология до самого последнего времени по праву еще сохраняет за собой данную ей несколько десятков лет тому назад шутливую, но вместе с тем трагическую для нее характеристику: «максимум надежд и минимум выполнения».

Определение действительной области педагогической психологии, ее отношение к общей и возрастной психологии, ее связи с педагогическими дисциплинами и соответственно определение центральной для нее проблематики есть вопрос, от решения которого во многом зависит не только успех каждого отдельного исследования, но и решение общего вопроса о том, быть или не быть педагогической психологии подлинной наукой.

Прежде всего мы сталкиваемся с тем широкоизвестным пониманием педагогической психологии, которое связано с почти полным слиянием ее с так называемой экспериментальной педагогикой. В основе этого понимания лежит, как известно, идея «эмпирической», т.е. в основном психологической педагогики, идея, которая выражается в попытке построения педагогического процесса на основе изучения тех «фактических условий, которые только и могут служить отправным пунктом при создании норм» (Э.Мейман). В наиболее яркой форме эта идея представлена, пожалуй, у Э.Клапареда, сформулировавшего ее следующим образом: «Подобно тому как садоводство покоится на изучении жизни растений, так и педагогика должна основываться на изучении психики ребенка». Почти тождественное с этим положение развивается и Э.Торндайком, прибегающим для пояснения своей мысли к той же «ботанической аналогии».

Подобное понимание педагогической психологии неизбежно оказывается совпадающим по своей сущности и с другим, формально противоположным ему, но вытекающим из той же педагогической идеи пониманием ее «как науки о педагогическом процессе, рассматриваемом с психологической точки зрения» (М.М.Рубинштейн). Разумеется, оба понимания равно несостоятельны, так как оба они пытаются различать науки по своеобразию их «точек зрения», по своеобразию «аспектов» исследования. Этой ложной идее «аспектного» различия наук мы должны решительно противопоставить единственно правильное понимание, а именно: что, во-первых, различные науки отличаются друг от друга по своим реальным предметам, по изучаемым ими областям действительности, и, во-вторых, отношения наук между собой лишь воспроизводят отношения их предметов.

Это первая теоретическая предпосылка, которая должна лечь в основу всякого разделения наук.

Столь же неудовлетворительным, хотя и более разработанным, является тот взгляд на педагогическую психологию, который заключается в признании ее одной из ветвей так называемой *прикладной* психологии. Педагогическая психология с этой точки зрения есть такая наука, которая, по выражению одного из исследователей, «занимается *приложением* данных психологии к процессу

воспитания и обучения» (П.П.Блонский). Методологически неправильным является уже скрытое в самом этом определении старое противопоставление «чистых» и «прикладных» наук; несостоятельным оказывается этот взгляд на педагогическую психологию и в своем конкретном осуществлении. Он приводит к тому, что систематические обзоры проблем педагогической психологии лишь кратко повторяют собой содержание общих психологических курсов с дополнением последних пресловутыми «педагогическими выводами», неизбежно грешащими совершенно искусственным приспособлением их к господствующим педагогическим идеям или к собственным педагогическим взглядам автора, приспособлением, нередко достигаемым лишь ценой прямых погрешностей против самой психологии или даже ценой прямых теоретических натяжек. Чтобы убедиться в этом, достаточно внимательно рассмотреть, например, делавшиеся в нашей литературе попытки психологического «обоснования» комплексного метода обучения положениями гештальтпсихологии, или попытки обоснования решения некоторых дидактических вопросов данными исследований так называемых типов запоминания, или, наконец, такие попытки, как попытка трактовать проблему поощрения и наказания в школе с точки зрения общей теории эмоционального поведения.

Можно ли, в самом деле, «вывести» необходимость комплексного метода обучения из положения о структурности и целостности психологической деятельности ребенка? Мы утверждаем, что — нет. Можно ли всерьез приписывать сколько-нибудь прямое педагогическое значение тому факту, что среди детей мы обнаруживаем 1 % испытуемых, принадлежащих к слуховому типу заучивания, 96% — к зрительному типу, 3% — к моторному?

Что, строго говоря, устанавливается этими цифрами? Очевидно, лишь то общеизвестное и бесспорное положение, что, вообще, человек есть существо зрительного типа, причем у незначительного процента людей возникают, однако, преимущественно слуховые или двигательные представления.

Мы, наконец, предоставляем судить самим читателям, можно ли на основании психологических (а практически даже *психофизиологических*) данных исследований эмоций разрешить такую сложнейшую социально-педагогическую проблему, как проблема мер воздействия на ребенка...

Подобного рода попытки «приложения» психологии к педагогической теории и практике могут привести лишь к убеждению о крайне ограниченном значении психологии для учителя.

Таким образом, и этот взгляд на педагогическую психологию содержит в себе, с нашей точки зрения, неправильное понимание ее содержания и ее отношения к общей психологии. *Педагогическая психология не есть общая или возрастная психология, «приложенная» к педагогическим вопросам, но она есть особая область или особый раздел психологии*, подобно тому как, например, органическая химия есть особый раздел химии. Она имеет свой собствен-



ный, своеобразный предмет, свою собственную проблематику и свои специальные методы. Ее конкретные положения относятся к общей психологической теории совершенно так же, как относятся к ней конкретные положения любого другого раздела этой теории. Таково наше второе предварительное положение.

Нам остается рассмотреть еще один, последний, взгляд на педагогическую психологию. Этот взгляд, представляющий сугубо «деловую» и «практическую» точку зрения, заключается в признании того, что к педагогической психологии относятся результаты всех тех исследований, которые используют психологические методики и имеют значение для педагогики. Понятно, что, отправляясь в построении научной области от конкретного способа добывания фактов как от основного, хотя и не всегда осознаваемого критерия, мы не в состоянии прийти ни к чему другому, как к беспринципной коллекции «имеющих отношение» к педагогическому процессу ряда фактов и положений, не объединенных ни в какую научную систему.

Характер конкретной методики менее всего способен определить область науки и само по себе совершенно законное и часто необходимое использование приемов психологического исследования в экспериментальной педагогике, в физиологии. Такое использование не может лечь в основу построения педагогической психологии, так же как оно не может быть положено и в основу построения психологии «физиологической».

Таково наше третье предварительное положение, которое мы должны иметь в виду при решении вопроса об определении области педагогической психологии.

Опираясь на произведенный нами анализ различных точек зрения на педагогическую психологию, мы можем теперь следующим образом обозначить ее действительное содержание. Мы полагаем, что *действительное содержание педагогической психологии составляют исследования психологической деятельности ребенка в процессе воспитания и обучения, и при этом исследования не всякой его психологической деятельности, но лишь той, которая является специфической для этого процесса.*

Таким образом, исследования по педагогической психологии направляются на то, что происходит, образно выражаясь, в голове у ребенка, т.е. остаются исследованиями собственно-психологическими и отнюдь не подменяют собой исследований педагогических или физиологических.

Вместе с тем, отправляясь от реальной психологической деятельности ребенка, осуществляющейся в условиях педагогического процесса, исследования по педагогической психологии не ограничиваются лишь ее «интерпретацией» с точки зрения отдельных положений общей или возрастной психологии. Педагогическая психология есть особый, самостоятельный раздел общей психологии, имеющий своим предметом психологическую деятельность учащегося в процессе обучения и воспитания.

Чтобы исчерпать нашу первую задачу — задачу выяснения области педагогической психологии, мы должны в заключение остановиться еще на одном вопросе: на вопросе об отношении педагогической психологии к педагогике.

В своей самой общей форме этот вопрос уясняется уже из того простого факта, что организация всякого педагогического процесса осуществляется на основе учета

**NB** *Этот, казалось бы, глубоко научный, теоретический вопрос о степени учета своеобразия психологической деятельности учащегося в организации педагогического процесса в сегодняшней российской школе разделил педагогов на два лагеря — «предметоцентристов» и «детоцентристов», а организацию образовательного процесса на два магистральных направления — ЗУНовское, личностно-отчужденное и мотивационно-личностное, или личностно-ориентированное.*

*Сам А.Н.Леонтьев показывает нам пример смешанного (точнее, еще не осознанного в противоположностях) подхода, хотя у него, как у человека с просвещенскими, позитивистскими установками, на первом плане — содержание обучения, программа.*

своеобразия психологической деятельности учащегося. Эта бесспорная мысль как нельзя более ясно выражена одним из американских исследователей, говорившим, что в то время как ученик думает лишь о преподаваемом ему предмете, учитель обязательно должен думать также и о том, как и что думает об этом предмете ученик.

Таким образом, педагогические дисциплины необходимо должны опираться на данные педагогической психологии; конечно, мы не хотим сказать этим, что в построении педагогического процесса мы должны исходить исключительно или преимущественно из психологических данных. Педагогическая цель, как и логика самого предмета преподавания, несомненно, выступает здесь на первый план; наконец, необходимость ориентироваться на физиологические, гигиенические и т.п. нормы, определяющие, со своей стороны, организацию педагогического процесса, лишает психологию того исключительного места, на которое она некогда претендовала. Все же на долю педагогической психологии остается весьма серьезная роль в построении педагогической теории

и практики. Эта роль вырисовывается, однако, со всей ясностью лишь при более близком рассмотрении конкретного отношения психологического исследования к педагогическому процессу.

Всякое исследование по педагогической психологии, понимаемое так, как мы это очертили выше, необходимо отправляется от того или иного отрезка живой педагогической действительности, от того или иного педагогического факта. Этот исходный для исследования факт воспроизводится в случае надобности в лабораторных условиях, т.е. берется в своей наиболее простой и выразительной форме, с тем чтобы та психологическая деятельность учащегося, которая выступает как один из моментов действительности данного

педагогического факта в его целом, могла обнаружить себя с достаточной ясностью и стать предметом научного психологического изучения. Данные о психологической деятельности учащегося, которые мы получаем в результате нашего изучения, и составляют конечный результат исследования. Они вновь возвращают нас к исходной для исследования действительности — действительности педагогического процесса, взятого в целом. Эти новые, добытые исследованием данные о психологической деятельности учащегося, разумеется, не нейтральны по отношению к исходной педагогической действительности и той педагогической теории, которая лежит за ней. Отличаясь принципиально и качественно или лишь степенью своей разработанности от того представления о психологической деятельности учащихся, на которое фактически (безразлично — сознательно или стихийно) опиралась организация педагогического процесса, она необходимо должна привести в результате вносимой поправки к его изменению и усовершенствованию. В этом и заключается практическое значение исследования по педагогической психологии.

Весь этот процесс движения исследования может быть схематически представлен в следующем виде:

1) педагогическая действительность (отрезок педагогического процесса) как отправной момент для исследования по педагогической психологии;

2) психологическая деятельность учащегося, выделенная как один из моментов этой действительности, — предмет психологического исследования;

3) результат психологического исследования — новое представление о данной психологической деятельности учащегося;

4) педагогическое исследование, реконструирующее педагогический процесс на основании учета нового представления о психологической деятельности учащегося;

5) новая педагогическая действительность как результат этой реконструкции.

При рассмотрении этой схемы выявляются, как нам кажется, основные, интересующие нас соотношения. Прежде всего становится очевидным, что сфера действительности, являющаяся предметом исследования педагогической психологии, не совпадает со сферой действительности, изучаемой педагогикой; она лишь один из моментов этой педагогической действительности как целого, который снимается в этом целом. Во-вторых, тем самым выясняется и принципиальная связь исследования психологического и исследования педагогического: она заключается в том, что одно *предполагает* другое, но что они отнюдь не дублируют и не подменяют друг друга. И наконец, последнее — выясняется отношение исследования по педагогической психологии к педагогической практике: это отношение, как мы видим, не является прямым; выводы психологического исследования должны быть прежде рассмотрены педагогически, т.е. их действительное место и значение должны быть найдены лишь в последующем педагогическом исследовании (мы

употребляем здесь понятие «исследование» в самом широком, разумеется, смысле слова); впрочем, последнее вытекает уже из того, что психологические данные, как мы это неоднократно подчеркивали, вообще, не могут служить *единственным* основанием, на котором строится педагогический процесс; их адекватное использование и составляет одну из задач педагогического исследования.

## II. ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ

### 1

Своеобразие области педагогической психологии соответствует и своеобразие ее проблематики. Она, однако, не может быть найдена в простом перечислении отдельных психологических вопросов, с которыми мы сталкиваемся в педагогической практике. Поставить проблему исследования — значит не только выявить его конкретный предмет, не только найти подлежащий выяснению вопрос, но и, прежде всего, осознать свою теоретическую задачу. Меньше всего поэтому можем мы пользоваться в качестве внутреннего критерия при оценке выдвинутой проблемы голым фактом достаточной или недостаточной изученности данного предмета. Предварительный анализ и теоретическое исследование являются необходимыми предпосылками для построения проблематики в любой области науки.

Как и выше, в определении области педагогической психологии и в определении проблемы нашего исследования мы должны будем начать с некоторого разъяснения. Среди всего конкретного многообразия различных представлений о психологической природе обучения можно выделить, как это показано в ряде работ Л.С.Выготского, два основных взгляда, два противоположных друг другу понимания. Суть одного из них лучше всего ухвачена Дж. Свифтом. Это понимание претворено в педагогическом «методе» одного из академиков фантастического острова Лапуты: для обучения нужно, согласно методу этого академика, лишь написать особыми чернилами на съедобной таблетке то, что подлежит усвоению, и дать учащемуся проглотить эту таблетку; тогда написанное испарится, поднимется в его мозг и прочно осядет там. В основе такого понимания обучения лежит представление о том, что знания заполняют голову ребенка подобно тому, как вода заполняет сосуд. При таком понимании обучения изменения, совершающиеся в процессе обучения в сознании учащегося, трактуются как изменения лишь содержания сознания; сама же деятельность сознания и его строение остаются неизменными, подчиняющимися одним и тем же, раз навсегда данным законам.

При таком понимании процесса (понимании, на позициях которого и до сих пор, в сущности, стоит вся ассоциативная психология до Э.Торндайка включительно) исчезает и самый предмет педагогической психологии, исчезает тем самым и своеобразие ее принципиальной проблематики. Ведь психическая деятельность

ребенка в процессе обучения отличается, с этой точки зрения, только своеобразием своего содержания, своеобразием своей направленности, но отнюдь не по своей внутренней характеристике; следовательно, и сама педагогическая психология выступает как общая или возрастная психология, лишь внешне приложенная к педагогике, причем ее проблематика сохраняется и остается неизменной и все новое заключается лишь в том педагогическом направлении, в котором делаются соответствующие выводы.

Другое, противоположное этому и, с нашей точки зрения, единственно правильное понимание исходит из того простого факта, что в процессе обучения осуществляется не только механическое накапливание знаний, заполняющих сознание ребенка, как товары заполняют складское помещение, но что при этом происходит и решительное изменение самого сознания учащегося, что при этом перестраивается и развивается вся его психическая деятельность, и в первую очередь развивается его мышление. Это понимание сразу ставит нас перед центральной проблемой педагогической психологии — перед проблемой отношения процесса обучения и процесса психологического развития ребенка, проблемой, разработанной у нас с наибольшей полнотой в исследованиях Л.С.Выготского, от которых мы и будем отправляться в нашем дальнейшем изложении.

**В** *Столь ясное формулирование А.Н.Леонтьевым двух основных подходов к обучению — пассивное, представляющее ученика сосудом, наполняемым знаниями, и активное, где предметом воздействия и развития выступает само сознание ученика, а существенные, фундаментальные изменения в нем оказываются главным результатом обучения, — породило ряд очень важных различий в теории и практике современной российской школы.*

*1. Обучение традиционное и развивающее. Главный результат традиционного обучения — ЗУНы, т.е. более или менее близкое к образцам воспроизведение текстов и действий в условно-учебных ситуациях. Главный результат развивающего обучения — овладение учащимися формами и методами мыслительной деятельности, прежде всего различными операциями с понятиями, что позволяет им решать задачи различных классов в незнакомой ситуации и даже самостоятельно формулировать задачи, исходя из наличной и, может быть, даже реальной жизненной ситуации.*

*2. Уже разобранные выше парадигмы образования — личностно-отчужденная, она же ЗУНовская, и мотивационно-личностная. Главный результат работы в первой парадигме — катехизис и навыки. Катехизис — это «образцовые ответы на известные вопросы», а навык — это два жестко взаимосвязанных, натренированных до автоматизма действия: цель операций с предметами и произнесение (как правило, в свернутом виде) текста-инструкции по проведению этих операций. И катехизис, и навыки работают только по заданной ситуации. Узнанный вопрос вызывает «правильный, нормативный ответ», это значит, что ученик «знает». Знакомая ситуация вызывает «правильное, нормативное действие» — это значит, что ученик «умеет». Главный результат в мотивационно-личностной парадигме —*

самостоятельная личность ученика, а непосредственным результатом образования в указанной парадигме становятся разнообразные и диверсифицированные мотивы, которые порождают возможность и активное овладение разными деятельностями на тех или иных уровнях успешности. Успешное овладение учеником определенной деятельности и есть компетентность.

3. Авторитарная педагогика и педагогика сотрудничества. Главный результат авторитарной педагогики — ученик послушный, социально пассивный, во взрослом состоянии — «частичный» работник, с инфантильным отношением к жизни, идеальный подданный, полностью доверяющий властям, но и требующий от них заботы, вплоть до обеспечения жильем, продовольствием, минимумом социального обеспечения.

Главный результат педагогики сотрудничества — ученик активный, «соавтор» своего образования, во взрослом состоянии самостоятельный, быстрый и ответственный в решениях свободный человек — гражданин правового государства, член гражданского общества, ориентированный на жизненный успех и социальную солидарность.

Эти и им подобные различия (например, педагогика инновационная и педагогика стабильности, педагогика селекционная и эгалитарная) сделали возможным для современной российской школы заняться влостную проблемой качества образования, что, в свою очередь, открыло дорогу к совершенно новым представлениям об образовании как о гигантском социально-экономическом ресурсе.

Все эти весьма перспективные направления развития современной педагогики и школы были бы совершенно невозможны без жесткого утверждения, прозвучавшего из уст А.Н.Леонтьева почти 70 лет назад: «...В процессе обучения осуществляется не только механическое накопление знаний..., но при этом происходит и решительное изменение самого сознания учащегося..., при этом перестраивается и развивается вся его психическая деятельность...»

А.Н.Леонтьев хочет проникнуть в суть психологического процесса понимания как такового. Одновременно он справедливо утверждает, что практическая педагогика эту задачу давно и успешно решает, не зная, как же работает психологический механизм понимания.

Определенные успехи в области решения этой существенной для образования задачи сегодня достигнуты в кибернетических и семиотических исследованиях, занятых поисками механизмов переработки информации.

С семиотической точки зрения можно выделить несколько способов такой переработки, которые на педагогическом языке и будут соответствовать нескольким основным уровням понимания.

Первый уровень (или способ) понимания информации в текстовой форме или в форме операции — дословное, по возможности точное повторение, воспроизведение. В этом смысле описанный способ понимания в филогенезе есть первобытный эпос-обряд, а в онтогенезе данный уровень понимания (непроизвольное запоминание, заучивание наизусть, доведение операции до автоматизма) является базовым по отношению ко всем остальным.

Второй уровень (или способ) понимания — катехизический. Текст или действие представляется субъекту в уже разделенной вопросно-ответной форме. От понимающего требуется дословное запоминание вопросно-ответных пар или действия с проговариванием инст-

рукции (сначала умножаем, делим..., потом складываем, вычитаем). Очевидно, что данный способ понимания в филогенезе есть чрезвычайно распространенные у всех народов фольклорные загадки для проявления мудрости, а в онтогенезе этот уровень понимания есть не что иное, как нормативные навыки (учебные, игровые, трудовые и поведенческие).

Как можно было заметить, в педагогике эти два уровня понимания соответствуют репродуктивным формам обучения и воспитания. Они развивают память, внимание, моторику, комбинаторику.

Третий уровень (или способ) понимания — вопрошание. Он состоит в постановке самостоятельных вопросов к тексту (от элементарного переспрашивания «правильно ли я понял, что?..» до формулирования научных и философских проблем) или проявлению «спрашивающего поведения» в общении, которое выражается самым разным образом (от ролевого нормативного поведения в игре до «провоцирующих» действий в семье, группе и политике).

В филогенезе вопрошание проявляется в ранних пластах развития философии (милетцы, Гераклит, элейцы, Конфуций) и в ранней монотеистической религии, в особенности в Ветхом завете. В онтогенезе выделяются две стадии — возраст «почемучек» и возраст «гадких утят». В возрасте «почемучек» от 3 до 6—7 лет дошкольник активно набирает внутренний словарь, в возрасте «гадких утят» с помощью разнообразного «вопрошающего» поведения подросток бурно строит свой собственный индивидуальный стиль общения.

Четвертый уровень (или способ) понимания — принятие решения. Он состоит в самостоятельном (именно самостоятельном, а не заранее известном) ответе на вопрос, решении задачи, разработке проблемы, выработке аутоинструкции на новое действие, необходимость которого диктуется объективно (независимо от понимающего) возникшей задачей, ситуацией.

В филогенезе данный способ понимания впервые возникает у жрецов (предсказателей) и царей древности. В онтогенезе попытки формирования этого способа понимания стихийно происходят в старшем дошкольном и младшем школьном детстве, подростковом и юношеском возрасте.

В системе начального и основного образования этот уровень понимания, так же как предыдущий, достаточно редко специально формируется, обычно учителя в традиционной школе довольствуются катехизисом и навыками. Лишь в системах развивающего обучения, вероятностного образования, педагогики самоопределения и т.п. уже в старшем детском и подростковом возрасте делаются успешные попытки поднимать основную массу учеников на этот уровень понимания. В норме, однако, в нашей системе образования рассматриваемый уровень понимания есть принадлежность вузов и тех школ старшей ступени, которые ориентированы специально на подготовку в вузы.

Пятый способ, или уровень понимания, — вариативизация, интерпретация исходного текста, действия, то, что на школьном языке называется пересказ, изложение.

Суть этого способа, или уровня понимания, в том, что понимающий субъект, получает исходный текст, действие, разделяет текст на части, а действие на операции с помощью вопросов, а затем складывает эти части, но по-другому, так, как ему представляется лучше, интереснее, эффективнее, сохраняя, однако, первоначальный

*смысл текста и характер действия. Это во внешнем плане. В плане же внутреннем такой способ понимания есть не что иное, как словесное объяснение или действенное моделирование. В школе считается, что если ученик смог пересказать текст своими словами, объяснить его другому ученику, разобрать и заново собрать установку для получения необходимого лабораторного эффекта, значит, он материал понял. Беда лишь в том, что далеко не все ученики даже на старшей ступени владеют этим способом понимания, потому что для гарантированного освоения данного уровня (именно здесь уместно сказать «уровня») понимания необходимо сначала овладеть всеми предыдущими уровнями. А учительство в своей массе даже не догадывается, что все вышеописанные способы работы с текстами и действиями на самом деле есть также и уровни понимания и пока не освоен нижележащий, освоение следующего есть факт стихийного течения жизни, но отнюдь не заслуга системы образования.*

*Очевидно, в педагогике эти три высших уровня, или способа понимания, формируются продуктивными (эвристическим, проблемным, проективным и т.п. креативными) методами обучения и воспитания. Они развивают воображение, любознательность, системность и структурность мышления, разнообразные частно-предметные и философские интересы, склонности и способности, изобретательность, нестандартность в труде и поведении, рефлексию и самоорганизацию.*

---

## 2

Различные способы решения этой проблемы, которые мы находим в классической и современной буржуазной психологии, являются, как это показано Л.С.Выготским, равно, хотя и по разным основаниям, несостоятельными. Два крайних полюса среди этих решений составляют, с одной стороны, теории, формулирующие то положение, что обучение может происходить лишь в меру развития, с другой — теории, выдвигающие ту мысль, что развитие и есть обучение. И если первая из этих концепций, необходимо предполагая признание спонтанного характера развития ребенка, идущего независимо от обучения (который односторонне определяет собой возможность обучения на каждом конкретном этапе), возвращает нас в педагогике к классическим педоцентрическим взглядам, то вторая концепция, наиболее ярко выраженная современным бихевиоризмом в лице Э.Торндайка, провозгласившего положение о том, что «умственные способности развиваются лишь в меру того, в меру чего они подвергаются специальному обучению на определенном материале», снимает эту проблему вовсе и лишает всякой специфичности обучение в узком смысле, видя в нем лишь частный случай осуществления общих условий психического развития.

Понятие обучения может, однако, выступить для нас и как понятие собственно-психологическое, т.е. именно как процесс тех изменений в деятельности ребенка, которые являются результатом педагогического воздействия. Тогда отношение обучения и развития будет для нас не чем иным, как отношением одного типа из-



менений — изменений под влиянием обучения — к другому типу изменений, совершающихся вне этого процесса и независимо от него, т.е. отношением двух типов, или путей, развития, которые в целом и составляют содержание психического развития ребенка.

Воспользуемся примерами, чтобы пояснить свою мысль. Пусть мы устанавливаем факт (и именно как факт, эмпирически данный) «опережения» развития обучением. Какого рода отношение характеризуется этим фактом? Очевидно, отношение обучения и развития, понятое в первом приведенном нами смысле. Далее, пусть мы устанавливаем психологическое своеобразие в развитии так называемых спонтанных понятий, т.е. приобретаемых вне процесса обучения, и понятий научных, приобретаемых ребенком в школе. Как за отношением этих процессов выступает теперь общая проблема развития и обучения? Она может выступить как проблема соотношения двух типов психического развития, дающих в своем перекрещивании формулу развития в целом; правда, это не единственно возможное здесь понимание, но именно оно выступает перед нами, как только мы станем смотреть на вторую точку зрения. Вот почему то различие, о котором мы говорим, необходимо внести с самого начала, для того чтобы избежать целого ряда трудностей, ставящих нас перед перспективой недостаточно ясного выражения нашей проблемы. Итак, в своем исследовании мы будем исходить из первого указанного нами смысла обоих этих понятий.

Для того чтобы конкретизировать нашу проблему, мы попытаемся воспользоваться анализом типического факта обучения — факта овладения учащимся научным понятием.

Как же осуществляется этот процесс, какова его принципиальная психологическая схема? Для того чтобы ответить на этот вопрос, рассмотрим прежде всего, чем может не владеть ребенок, чего он может не знать, что выступает перед ним как задача и что вместе с тем является заданным объективно в этом частном случае — процесса перехода от незнания к знанию.

Заданным в этом процессе является, конечно, не слово, а стоящая за словом система операций. Мы исходим из того, что учащийся знает слово, что он способен правильно назвать предмет. Можно ли, однако, сделать отсюда тот вывод, что учащийся, умеющий называть указываемый ему предмет, например, словом «рычаг», или, наоборот, способный представить себе, слыша это слово, соответствующий ему предмет, т.е. способный отнести это слово к предмету, тем самым *знает* предмет, мыслит его в тех его действительных связях и отношениях, которые обобщены в научном понятии рычага? Очевидно, что то обобщение, которое лежит за словом «рычаг» у учащегося, и то обобщение, которое является научным понятием рычага, как оно выступает в системе данной науки, не совпадают. Иначе не было бы надобности ни в каком дальнейшем процессе. Движение, переход к этому более высокому обобщению, т.е. к более полному и глубокому знанию той дейст-

вительности, которая отображена в этом понятии, и составляющая содержание рассматриваемого нами процесса. Заданной является здесь именно действительность, хотя она может и не выступать перед учащимся в своей непосредственно-чувственной форме, а может быть представленной лишь в понятии, в обобщении.

Психологически, в некотором условном ее заострении, мы можем мыслить схему этого процесса в следующем виде: в сознании учащегося имеется известное представление о том или ином предмете, о том или ином отрезке объективной действительности; конкретно-психологически это представление выступает как то реальное значение, которое лежит за соответствующим словом у ребенка. Оно характеризуется со стороны своего внутреннего строения своими конкретными фактическими связями и своим прямым отношением к действительности, в его основе лежит относительно ограниченный фактический опыт ребенка.

На другом полюсе выступает слово в его развитом значении, т.е. слово, являющееся носителем научного понятия, характеризующееся иным, более сложным иерархическим строением, более сложным отношением к обобщенной в нем конкретной действительности, отношением, предполагающим переход, движение к этой действительности в дискурсивном процессе, т.е. движение через ряд других опосредствующих понятий, в которые оно переливается, переходит в процессе дискурсивной деятельности; наконец, слово является продуктом опыта человечества, многовековой практики общественного человека. Значение слова, обобщение выступает в качестве овладеваемого учащимся объективного предмета (разумеется, и здесь мы, для краткости, допускаем некоторое упрощение, не различая между собой фактически передаваемое обобщение, реально-психологическое обобщение, как оно выступает в форме соответствующего значения в сознании преподавателя, и предполагаемое программой понятие, которое является объективно научной, а не психологической категорией). Процесс движения, который мы рассматриваем, и есть, образно выражаясь, как бы процесс передачи учащемуся заданного программой высшего значения, т.е. как бы переход его из сознания преподавателя в сознание учащегося. Реально этот процесс заключается, очевидно, в том, что первичное обобщение, лежащее за соответствующим словом, например за словом «рычаг», у ребенка развивается, перестраивается, т.е. поднимается на новый и высший уровень и в идеальном случае, наконец, оказывается совпадающим с тем обобщением, которое представлено в научном понятии «рычаг»; соответственно и лежащая за этим понятием действительность выступает теперь перед ребенком в своих более глубоких связях и отношениях. Вопрос о том, как психологически совершается в педагогическом процессе эта передача учащемуся нового, высшего по своему уровню значения, и составляет проблему нашего исследования.

На первый взгляд может показаться, что эта психологическая проблема, фактически преодолеваемая практикой педагогичес-

кого процесса, уже тем самым является разрешенной и для своего полного теоретического освещения нуждается лишь в некотором подытоживании имеющихся данных. Достаточно, однако, подвергнуть беглому анализу существующие теоретические решения ее, чтобы убедиться в их несостоятельности, а вместе с тем и в огромной сложности и в совершенно недостаточной работанности самой этой проблемы.

Одно из этих решений есть то, которое дает нам ассоциативная психология, а за ней и современный бихевиоризм. Для всякого ассоциационизма обобщение, т.е. значение слова, есть пучок, система ассоциаций. Если стать на эту ассоциативную точку зрения, то поставленная нами проблема разрешается (мнимо) с той же подкупающей простотой, как разрешаются ассоциационизмом и другие сложнейшие психологические проблемы. Действительно, если за словом лежит пучок ассоциативных связей, если различие в значении слова есть различие лишь фактического содержания и количества ассоциаций, то, очевидно, задача построения нового, высшего значения в сознании учащегося и есть задача образования и закрепления соответствующих новых связей. Будучи выражена в терминах бихевиоризма, это есть задача образования навыков; учащийся замыкает новые связи вокруг слова, т.е. образует новые внутренние навыки, — в этом и заключается процесс обучения; его психологическую основу составляет память; обучение и есть с этой точки зрения факт памяти.

Ложным в этом понимании процесса перехода к высшим обобщениям является, прежде всего, исходное представление о психологическом строении значения. Значение слова, в котором для сознания представлено лежащее за словом обобщение, есть, конечно, не ассоциативная система, не комплекс суммированных по классической схеме формальной логики ассоциаций, и именно поэтому различие в уровне развития значения не равно различию в количестве и содержании ассоциативных связей слова. Действительное различие здесь есть различие во внутреннем строении лежащего за словом обобщения, которое определяется различием в той психологической интеллектуальной деятельности, которая кристаллизована в этом его строении; поэтому как образование, так и преобразование, т.е. дальнейшее развитие понятия, меньше всего может быть понято как процесс замыкания новых и утраты старых связей.

Другое понимание этого процесса, составляющее в известном смысле противоположность первому, отправляется от представления об имманентно присущей слову смыслообразующей функции. С позиций этого понимания, понимания в духе объективного идеализма, овладение словом-понятием, словом-идеей есть непосредственный процесс, с которого начинается как бы «прораствание» понятия в сознании. В своем дальнейшем «прораствании» в сознании слово раскрывается как истинный демиург смысла, а процесс овладения понятием в целом выступает как процесс проекции духовной культуры, мира идей на личность

индивида. Отвергая эту идеалистическую концепцию, мы оставляем без рассмотрения и те конкретные психологические теории, в которых она выступает прямо или косвенно.

Нам остается самое важное: рассмотреть процесс овладения учащимся научным понятием, как он представляется иногда в нашей педагогической литературе. Мы, однако, прежде хотели бы обозначить те основные методологические положения, которые являются для нас исходными.

Первая из них заключается в признании того, что отображающее объективную реальность понятие (система понятий), т.е. обобщение, которое лежит за словом, являющимся материальным причалом данного понятия, есть продукт общественной практики человека. Развитие, образование понятия есть, таким образом, результат столкновения человека с материальной действительностью в процессе его отношения к ней, в процессе практики.

Вторая наша предпосылка состоит в понимании самого процесса познания, в ходе которого мысль человека «бесконечно углубляется от явлений к сущности»; этот процесс никогда не остается созерцательным, но он неразрывно внутренне связан с практическим отношением человека к познаваемой им действительности.

Отправляясь от этих предпосылок, мы приходим, прежде всего, к тому выводу, что если за значением слова (значение слова психологически и является той реальной формой, в которой дано для нашего сознания обобщенное отображение действительности) лежит объективная реальность, то для того, чтобы данное обобщение возникало в сознании ребенка, необходимо поставить ребенка перед этой действительностью; ее обобщение в сознании и есть процесс, ведущий к овладению соответствующим понятием.

Можем ли мы, однако, ограничиться этими положениями в решении поставленной нами *психологической* проблемы? Ограничиться ими значило бы отождествить положения материалистической диалектики с теорией конкретного естественно-исторического процесса психологического развития ребенка, значило бы утратить различие логического и психологического.

Если действительно, мы будем рассматривать указанные общие положения как положения конкретно-психологические, то перед нами открывается следующее понимание процесса овладения ребенком системой научных знаний. Так как понятие формируется в сложном процессе восхождения от конкретного к абстрактному и от него к действительности в процессе практики, то овладение понятием в обучении, представляющее собой лишь частный случай этого процесса, и заключается в том, что ребенок, который ставится школой перед известным отрезком действительности, воспроизводит этот процесс практики, в результате чего он и овладевает высшим обобщением — научным понятием.

Это представление о психическом процессе теоретически несостоятельно уже потому, что оно, с одной стороны, усматривает социальную природу этого процесса лишь в тех *содержаниях*, с

которыми имеет дело мышление ребенка, в то время как в действительности эта природа открывается и в *способах его деятельности*, а с другой стороны — потому, что, растворяя своеобразие данного процесса как процесса психического в теоретико-познавательной схеме, это представление неправомерно ограничивает и самый процесс развития познания пределами изолированной индивидуальности. С этой точки зрения проблема педагогической организации процесса овладения учащимся научным понятием есть всегда проблема внешней организации действительности, внешней организации практики ребенка.

Что не учитывается таким решением вопроса? Не учитывается то, что научные понятия явились результатом переработки огромного опыта *общественного* человека и что если бы ребенок действительно воспроизводил в процессе овладения понятием путь человечества, то мы должны были бы воспроизвести перед ребенком и всю ту конкретную действительность, обобщение которой в процессе практики может и должно привести к образованию понятия или к его преобразованию, что, как мы знаем, не является необходимым и, даже более того, является невозможным.

Верно, что в основе закона Архимеда лежит обобщенный опыт человечества, человеческая практика, что человечество было приведено к соответствующей системе понятий в результате бесчисленного множества раз повторившейся и отразившейся в сознании практики с вещами, но эти понятия суть продукт именно человеческой практики, практики общественного человека, а не мышления индивида, пусть даже с каким угодно широким личным опытом, ибо мышление выступает в качестве сознания не отдельной личности, а отдельных личностей, в связи с целым обществом. Вот почему легендарное восклицание автора закона плавания тел остается при всех условиях лишь узкобиографическим фактом. Ребенок меньше всего похож на Робинзона, делающего самостоятельно свои открытия, но при таком представлении о процессе образования понятий он рассматривается именно в положении своеобразного Робинзона, которым остается даже и в том случае, если его окружает не необитаемый остров, а мир социально организованных вещей, столкновение с которыми предопределено также социально.

Новое понимание психологического процесса овладения ребенком понятием содержится в исследованиях Л.С.Выготского. При этом понимании правильно подчеркивается момент общения и сотрудничества как необходимое условие тех психологических изменений, которые совершаются в процессе обучения. Это указание, однако, ставит нас перед необходимостью понять, что лежит за самим общением, т.е. показать, как в процессе общения совершается овладение научным понятием. Если мы не сделаем этого шага и будем понимать общение как движущую причину процесса, то такое понимание может привести нас к неправильным выводам, вступающим, с нашей точки зрения, в противоречие со всей системой взглядов этого автора.

Действительно, если мы поймем это указание в том смысле, что развитие значений (а следовательно, и развитие сознания, реальной единицей которого является значение) движется осуществляющимся в общении взаимодействием идеального значения слова и его реального психологического значения у ребенка, т.е. что оно движется самим общением, а не совершается в процессе общения, то мы с необходимостью придем к тому решительно ложному положению, что развитие значений (обобщений) определяется не действительностью, а общественным сознанием, которое и выступает как система идеальных значений; что, таким образом, общественное сознание определяет личное, а личное сознание определяет общественное, ибо среда для личности сама выступает как нечто относительное и по-разному ею осмысливаемое; что, в свою очередь, зависит от развития обобщающей деятельности сознания, конкретизирующейся в развитии значений, и, наконец, окажемся замкнутыми в круг, воспроизводящий круг классического социологизма: общество влияет на человека, человек — на общество. Таким образом, для полного и действительного раскрытия этого движения необходимо дальнейшее теоретическое и экспериментальное исследование вопроса о том, как в процессе овладения понятием осуществляется развитие значения, т.е. на вопрос о том, что лежит за общением, по каким внутренним законам осуществляется в условиях общения переход от одного уровня развития значения к другому, высшему уровню.

### 3

Прежде чем перейти к развитию и теоретическому обоснованию нашей гипотезы, мы должны будем остановиться еще на одном предварительном вопросе. Может показаться, что, формулируя проблему исследования как проблему овладения ребенком научным понятием, мы представляем процесс обучения так, как если бы он необходимо начинался от слова, от словесного определения понятия. Такое понимание, естественно, может встретить некоторые возражения, которые мы хотели бы заранее отвести.

Мы знаем, что типическим для мышления в развитых понятиях является сложное отношение понятия и обобщаемой и раскрываемой им действительности, при котором происходит переход, перелив одних понятий в другие, отражающий в своем движении ее «живую жизнь». Психологически этот процесс и выступает как процесс формирующегося и раскрывающего себя высшего обобщения; он не может быть, как мы уже об этом говорили, сведен к сумме образовавшихся ассоциаций, к воспроизведению замкнувшихся конкретных связей. Никакое количество *запоминаемых* учащимся примеров применения понятий, законов, правил к отдельным фактам действительности, которые мы можем привести на уроке и в учебнике, не может объяснить процесса овладения понятием, ибо движение понятия характеризуется именно своей творческой стороной; это есть движение к ново-

му, а не репродукция старых связей. Понять закон Архимеда, т.е. овладеть им, — значит уметь применить его, т.е. *перенести понятия*, лежащие в его основе, в любую ситуацию по отношению к любым явлениям, объективно им раскрываемым, а вовсе не только уметь воспроизвести те конкретные случаи, из которых он был извлечен на уроке или посредством которых было показано его применение на практике. Таким образом, наша проблема и в этом случае не снимается, но лишь конкретизируется применительно к тому или другому педагогическому приему.

Развитие и движение обобщения в процессе интеллектуальной деятельности ребенка выступает конкретно-психологически всегда как единый, говоря логическими терминами, индуктивно-дедуктивный процесс; если в сознании ребенка мы имеем некоторое первичное обобщение, которое переносится им в процессе его интеллектуальной деятельности на новое единичное явление (или на новый круг явлений), то этот акт можно рассматривать одинаково и как движение нисходящее, как движение от обобщения к частному, единичному, и как движение восходящее, ибо включение этого единичного явления в обобщение не оставляет его неизменным, но обогащает его и тем самым его трансформирует.

Таким образом, при любом способе организации обучения основам наук наша проблема сохраняется именно как проблема овладения понятием. Может ли она, однако, быть выражена психологически как проблема изменения значения? Не является ли такое раскрытие проблемы вербалистическим и потому ложным? Мы не считаем и это предположение сколько-нибудь состоятельным.

Овладение ребенком научным понятием есть процесс перестройки под влиянием обучения того первичного обобщения, с которым ребенок приходит в школу. Это обобщение, однако, не есть образ, независимо существующий в сознании и лишь внешне связанный со словом, но оно выступает реально-психологически в единстве с ним.

Слово есть необходимый внутренний момент человеческого мышления, и теоретическая задача здесь заключается именно в том, чтобы проникнуть в этот процесс, двигаясь от слова к той психологической действительности, которая лежит за ним. Итак, сформулируем еще раз: наша проблема есть проблема перехода в процессе обучения от первоначального реально-психологического значения, в котором выступает для учащегося данное научное понятие, к его новому и высшему уровню.

### III. ГИПОТЕЗА

Для того чтобы перейти к анализу и рассмотрению того процесса изменения значений, который осуществляется в обучении, нам необходимо вернуться к некоторым предварительным психологическим данным. Обращаясь к исследованиям развития речи в онтогенезе, и прежде всего к исследованиям Л.С.Выготско-

го, мы можем выразить некоторые общие их результаты (мы не претендуем на то, чтобы исчерпать все богатство содержания) в следующих схематических положениях.

Речь представляет собой своеобразную деятельность, которая, выступая в единстве с мышлением, занимает центральное место в процессе психологического развития ребенка. Как показывают специальные исследования, речь имеет полифункциональный характер, т.е. выполняет различные функции; слово является, прежде всего, средством общения, но слово как носитель понятия является также и средством мышления, его необходимым внутренним моментом; обе эти функции внутренне связаны между собой. Соответственно речь является и полиморфной деятельностью, т.е. выступает в различных формах: то в форме внешней речи, безразлично-кинетической или звуковой (такова ее первичная форма и вместе с тем форма, в которой осуществляется общение), то в форме внутренней речи, в форме слова, каким оно выступает во внутренней деятельности речевого мышления, то, наконец, в своеобразной форме письменной, графической речи. Ее психологический анализ приводит к необходимости различения в ней двух сторон: физической стороны и семантической, т.е. смысловой (слово как значение, как носитель обобщения); обе эти стороны речи образуют единство, но не совпадают друг с другом.

Наконец, рассматривая речь с ее семантической стороны, мы прежде всего открываем в слове специфический признак всякого истинного, т.е. человеческого, слова — его отнесенность к некоторой действительности (предметную отнесенность слова); но слово не только относится к предмету, означая предмет, оно обобщает его, т.е. оно всегда является носителем некоторого обобщения; обобщение, лежащее за словом, и составляет в своей психологической характеристике то, что мы называем *значением слова*.

Равным образом и процесс развития речи не есть прямой количественный процесс, выражающийся лишь в увеличении словаря ребенка и ассоциативных связей слова и сопровождающийся постепенной утратой речью своего внешнего двигательного компонента, как это представлено в известной схеме Д.Уотсона (громкая речь — шепот — беззвучная речь), но это есть сложный процесс качественных изменений, который охватывает все перечисленные нами функции, стороны и связи слова. Главное содержание процесса развития речи и составляет развитие ее семантической стороны, связанное с развитием мышления и сознания ребенка в целом. В процессе психологического развития ребенка меняется значение слова, т.е. то обобщение, носителем которого оно является. Это не значит, что меняется и предметная отнесенность слова; слово «рычаг» в речи ребенка и в речи взрослого может быть одинаково отнесено к данной конкретной вещи, но в то время как в сознании ребенка это слово выступает как носитель первичного обобщения ряда конкретных предметов, например в значении ручки машины, длинной палки и т.п., для сознания взрослого че-



ловека слово «рычаг» значит любое физическое тело, имеющее одну точку опоры и две точки приложения сил. Таким образом, то, что называется конкретностью детского мышления, полностью раскрывает себя в своеобразии строения значения детского слова, кристаллизующего в себе обобщающую деятельность ребенка.

За развитием значений лежит реальное развитие мышления, ибо вместе с процессом развития значений изменяется и форма отношения слова к конкретной действительности. Это нетрудно показать на уже приведенном нами примере: в то время как обобщение, лежащее за словом ребенка, связано с соответствующей ему действительностью отношением прямой отнесенности, научное понятие рычага соотносится с конкретным предметом в сложном движении перехода через систему опосредствующих обобщений, т.е. необходимо предполагает наличие развернутого дискурсивного процесса, в котором раскрывается эта иерархическая связь понятий и осуществляется «переливание» понятия в другие понятия.

Мы уже пытались показать выше, при анализе того частного случая изменения значений, который составляет предмет нашего исследования, что ни указание на факт непосредственного столкновения ребенка с миром вещей, ни указание на факт общения, сотрудничества и подражания не могут сами по себе раскрыть развитие значения слова. В каком бы сложном переплетении они ни выступали, они остаются лишь внешними движущими моментами процесса; задача же всякого исследования развития заключается в исследовании именно внутренней природы этого развития, в раскрытии его внутренних движущих противоречий.

Выдвигаемая нами гипотеза, представляющая собой попытку раскрытия этого процесса, разумеется, в самом первом приближении, была впервые намечена рядом теоретических и экспериментальных исследований, осуществленных отделом общей и генетической психологии Всеукраинской психоневрологической академии (А.В.Запорожец, Л.И.Божович, П.Я.Гальперин и др.).

Если мы обратимся к рассмотрению истории развития человеческой речи, как она представляется на основании палеонтологических исследований в яфетидологии, то и здесь перед нами открывается ее зависимость от развития общественной производственной деятельности человека. Правда, эта зависимость выступает здесь, прежде всего, в отношении истории языка как объективной надстроечной системы; однако эта объективная сторона речи, образуя единство с ее субъективным осуществлением, лишь оформляет и несет в себе те внутренние сдвиги в индивидуальном сознании человека, которые непосредственно связаны с изменением и усложнением общественно-исторических условий его деятельности.

В онтогенезе первые предметно отнесенные слова возникают, по нашему предположению, в силу того, что на известной ступени развития ребенка объекты внешней действительности начинают выступать перед ним не как инстинктивные, не как природа, к которой ребенок относится непосредственно, но как опо-

средствующие его «естественные» отношения; тем самым впервые становится для него возможным и речевое общение в его человеческих формах — на основе предметно отнесенного, означающего слова. Историческая природа психики ребенка заключается, следовательно, не в том, что он выступает как «говорящее существо», но в том, что его отношение к природе является общественно и предметно-опосредствованным.

Итак, значение, т.е. обобщение, носителем которого является слово, выступает перед нами прежде всего как *образ действительности*. С другой стороны, в конкретно-психологическом исследовании образования понятия обобщение открывается нам, как показано Л.С.Выготским, в своем строении, в своей внутренней структуре. Что же представляет собой эта структура? Она является строением обобщения, если мы будем рассматривать обобщение как готовый продукт, как результат деятельности, отчужденный от самой этой деятельности, взятый в его отношении к действительности, т.е. логически: структура оказывается вместе с тем характеризующей и лежащую за значением деятельность, отложившуюся, кристаллизовавшуюся в ней, деятельность, которая и есть реальная, психологическая действительность, исследованная нами в нашем эксперименте. Таким образом, значение выступает перед нами в своей двойственности. За значением слова открывается нам обобщение как образ действительности и обобщение как деятельность, как система психологических операций. Они не совпадают друг с другом, но противоположны друг другу. Значение слова и есть единство этих противоположностей.

Развитие этого противоречия, которое первоначально выступает для нас как формальный и безличный факт, составляет, однако, живую ткань, реальное содержание процесса развития психологической жизни.

Но уже на более высокой ступени развития, когда происходит отделение образа, находящего свое материальное выражение в слове, от актуального объекта, это отношение усложняется. Значение теперь уже как значение *слова* с присущей ему функцией слыслообразования в акте означения раскрывает свою противоречивость. Происходит реальное разделение: значение-образ выступает теперь в своих отношениях с другим идеаторным содержанием сознания, благодаря которым оно стабилизируется. («Падчерица — это девочка», — говорит ребенок в опытах, которые мы приводим ниже.) С другой стороны, в лежащей за ним деятельности субъекта значение сохраняет свое отношение к предмету, меняющемуся в процессе развития этой деятельности свой смысл (например, в тех же опытах случай перехода от ситуации «девочка — мачеха» к ситуации «мальчик — мачеха» с последующим развитием ее).

Наконец, с развитием дискурсивной деятельности это противоречие как бы удваивается. В известных конкретно-исторических условиях, а именно когда сама эта теоретическая деятель-

ность, деятельность сознания, может обособиться и оторваться от тех материальных отношений, в которые она была первоначально включена, оно способно перейти в отношения прямого столкновения и борьбы. На одном полюсе оказывается значение как образ и деятельность сознания, порвавшая свои связи с деятельностью, реально соотносящей субъекта с его действительностью, т.е. с деятельностью предметной и материальной прежде всего, на другом полюсе — сама материальная деятельность. Таким образом, психологически интеллектуальная деятельность как система операций может выступать двояко: на одном полюсе — как чисто идеальная, *раскрывающая* значение как образ, как сознание в узком смысле, на другом — как звено (а именно как теоретическое звено) деятельности реальной и *формирующей сознание*.

Только открытие противоречивой природы значения позволяет нам понять и процесс *развития* значения как процесс перехода одной из его сторон, на которые оно раздваивается, в другую, — переход деятельности в отображение, в образ действительности как в ее субъективный продукт, и осуществление этого отображения, принадлежащего сознанию в деятельности, — позволяет понять движение значения как «разрушение в себе себя самого», ведущее к «скачкам», к уничтожению прежнего и возникновению нового.

Для того чтобы показать в первом приближении, в самой общей и по необходимости пока еще абстрактной форме, этот процесс, мы позволим себе воспользоваться аналогией с процессом преобразования первых орудий человека, как он представляется совершенно условно привлекаемым нами для разъяснения своей мысли так называемым законом Гартига. Согласно этому закону известная система операций, определяемая орудием и обобщенная в нем, как бы переходит в процессе своего развития меру, данную в самом орудии, в результате чего возникает противоречие между самим орудием и способом его употребления. Это противоречие приводит к скачку — к реконструкции самого орудия, которое теперь определяет новые возможности деятельности и несет в себе новую меру ее дальнейшего развития. Так, первобытный скребок, имеющий верхний затупленный край, приспособленный для держания, первоначально служит для скобления, что предполагает поперечное «движение, идущее в направлении, перпендикулярном к его лезвию». Однако дальнейшее употребление этого орудия и дальнейшее развитие системы операций с ним приводят к тому, что направление его движения становится продольным. Результатом такого употребления данного орудия является то, что его рукоятка перемещается сверху к одной из его сторон, т.е. происходит преобразование скребка в примитивный нож. Теперь и само действие с ним специализируется именно как движение, пилящее или режущее, способное, в свою очередь, далее перейти, например, в движение рубящее и привести как к своему результату к новому преобразованию орудия.

Описанное нами движение обобщения было впервые получено в чистом виде в исследовании с «забрасыванием» в сознание ребенка нового слова и с последующим форсированным развитием его значения в процессе переноса (Л.И.Божович). Это исследование заключалось в следующем: ребенку младшего дошкольного возраста, рассматривавшему иллюстрации к сказке «Морозко», в ответ на его вопрос о том, что изображено на рисунке, было сообщено неизвестное ему прежде слово «падчерица» и объяснен смысл его. Затем в специальной беседе было исследовано, как было воспринято ребенком объяснение этого слова и сложилось ли у него соответствующее представление. У ребенка устанавливалось хотя, конечно, и ограниченное, но правильное значение слова «падчерица». После этого ребенок проводился через серию экспериментов (организованных в игровом плане) с вырезанными из бумаги рисунками, среди которых фигурировало и изображение девочки, причем игровая ситуация создавалась по схеме — папа, мама, их дочка с последующим развитием ее в ситуации «падчерица». В соответствии со смыслом этой ситуации ребенок без помощи экспериментатора, т.е. спонтанно, обозначает изображение девочки, с которой он играет, только что усвоенным им словом «падчерица».

Через некоторое время обобщение «падчерица» закрепляется в сознании ребенка: это — девочка, к которой пришла чужая мама, и т.д. Тогда экспериментатор меняет игровую ситуацию, заменяя изображение девочки изображением мальчика. После некоторого затруднения ребенок осваивается в этой новой ситуации игры, причем словом «падчерица» теперь он означает мальчика, т.е. осуществляет дальнейший перенос обобщения, лежащего за этим словом. Следует заметить, что в процессе переноса для ребенка решительно трансформируется и весь смысловой контекст; теперь, когда мальчик означен словом «падчерица», оказывается, что он плачет, что он не слушается и т.п., т.е. по отношению к нему воспроизводятся в некотором видоизменении главные отношения, установившиеся в прежних ситуациях для падчерицы-девочки. Можно было бы подумать, что при этом и само представление, лежащее за словом «падчерица» в сознании ребенка, изменилось. Однако в действительности этого не происходит. В словесном плане ребенок по-прежнему раскрывает значение этого слова в том смысле, что падчерица — это девочка. Более того, при попытке прямо столкнуть ребенка с возникшим противоречием путем обращения внимания его на вырезанное изображение мальчика, с которым он теперь играет, ребенок выходит из положения тем, что он как бы деформирует в соответствии со своим представлением это изображение («Нет, она — девочка», — говорит ребенок, указывая на изображение мальчика)\*.

\*Факт деформации впервые получен экспериментально Г.Д.Луковым.

Таким образом, мы имеем на этом этапе процесса развития своеобразный конфликт: то, как это обобщение выступает для сознания, и то, как оно раскрывается в движении, в употреблении ребенком соответствующего слова. Только спустя некоторое время (вся серия попыток продолжалась около трех недель), после дальнейших «игровых» экспериментов, в которых у ребенка развивается специальное отношение к мальчику (он называет его по имени, заставляет действовать в игровой ситуации так, как это свойственно именно мальчику, и т.д.), обобщение «падчерица» наконец изменяется и для сознания ребенка, изменяется как представление, как образ, лежащий за значением этого слова. Теперь на вопрос о том, кто такая падчерица, ребенок столь же уверенно отвечает, что это одинаково девочка или мальчик, но что у падчерицы чужая мама и т.д., и соответственно относит это слово как к изображению девочки, так и к изображению мальчика, уже более не деформируя эти изображения. Несмотря на неизбежную в условиях экспериментального генезиса ограниченность этих фактов, они являются выразительными.

Свое изложение этого процесса мы вели по аналогии с приведенным выше законом Гартига. Условность этой аналогии заключается для нас не в том, что это есть аналогия с орудием труда, — такая аналогия имеет свой глубокий теоретический смысл, — но в том, что мы приняли некритически самый этот закон. Оставляя в стороне вопрос об исторической точности фактов, на которые он опирается, мы должны прежде всего понять его принципиальную ограниченность. Рассматривая движение развития орудия, этот закон отвлекается от главного — от тех общественных отношений, которые складываются вокруг этого процесса, и рассматривает его как независимый от социальной организации производственной деятельности, от производственных отношений. В соответствии с этим в рассматриваемом нами процессе необходимо понять, что деятельность ребенка, лежащая за развитием его сознания, организуется специально и, таким образом, внутренне определяется общественным бытием ребенка. Только тогда этот процесс, сохраняя спонтанный характер и свою специфику, вместе с тем утрачивает видимость самостоятельности, т.е. свой абстрактный характер. Он остается внутри общественно-исторического процесса, как остается внутри общего отношения сознания и бытия и то отношение значения и деятельности, в котором это общее отношение себя воспроизводит.

Второй вопрос, который возникает при рассмотрении изложенной нами принципиальной схемы развития, есть вопрос о характеристике той психической деятельности, которая лежит за значением. Этот вопрос не представляет трудности, когда мы рассматриваем его внутри той стадии развития (это есть вместе с тем и стадия речевого развития), которую мы описывали как низшую и которая характеризуется непосредственной отнесенностью слова к предметной действительности. На этой стадии

лежащее за словом обобщение есть обобщение, осуществляющееся в процессе непосредственного столкновения ребенка с действительностью. Деятельность, реализующая это отношение, есть деятельность внешняя и поэтому всегда «практическая», хотя в реальном онтогенезе и выступающая в глубоко своеобразных формах, например в форме игровой деятельности, имеющей свое специфическое строение. Ее характеристика как процесса, включающего в себя в качестве своих внутренних моментов субъекта и его потребность, предмет, цель и продукт, составляет задачу специальных исследований (П.Я.Гальперин, А.В.Запороженец), и мы ограничимся лишь указанием на то, что в основе этой деятельности у ребенка-дошкольника всегда лежит прямое отношение потребности к предмету. Кажется, именно это отношение и было выражено Л.С.Выготским в положении о том, что ребенок-дошкольник учится «по своей программе».

Значительно более сложным этот вопрос становится в том случае, когда с развитием дискурсивных операций мы переходим к внутренней «теоретической» деятельности. Переход к этой новой и высшей ступени является решающим, переломным моментом в развитии значений; будучи подготовленным всем ходом предшествующего развития, он осуществляется, как показывают наши исследования, в силу того же основного внутреннего противоречия, которое движет развитием и внутри первой стадии. Обобщение на известном уровне своего развития вовлекается в новое движение — движение в дискурсивном, речевом плане, в котором оно перестраивается, приобретая новое строение и становясь в новое отношение к отображаемой им действительности, выступающей теперь не конкретно и фактически, а через обобщение же, т.е. в деятельности теоретической. Проблема перехода к такой теоретической деятельности и к развитому понятию как ее продукту является для нас центральной; ее рассмотрение в свете добытых нами положений и позволяет окончательно сформулировать основную гипотезу.

В процессе онтогенетического развития переход к дискурсивной деятельности и соответственно переход от первичных обобщений к высшим обобщениям-понятиям происходит в условиях влияния на ребенка развитого мышления окружающей его общественной среды. Таким образом, если в начале развития значение слова определяется прежде всего столкновением ребенка с предметной действительностью, обобщение которой ведет его к все более абстрактному и вместе с тем ко все более полному и глубокому ее познанию, то на дальнейших своих этапах этот процесс как бы обращается: благодаря возникновению дискурсивной деятельности ребенок оказывается в состоянии овладеть понятием при его словесном раскрытии. Это дает основание рассматривать процесс развития сознания ребенка в целом как результат движения в двух противоположных, но неизменно связанных направлениях: первое из них и есть направление разви-

тия так называемых спонтанных понятий, второе представлено в осуществляющемся в обучении процессе овладения ребенком научными понятиями. Наша задача и заключается в том, чтобы проникнуть во внутреннюю природу этого встречного движения, движения сверху вниз, от понятия, заданного в определении, к его употреблению, к лежащей за понятием действительности.

Выше мы пытались показать, что развитие значения не может быть объяснено фактом речевого общения, что за развитием значения всегда лежит развитие деятельности как отношения к реальной действительности. Мы пытались, далее, показать, что изменение значения, т.е. преобразование лежащего за словом обобщения, является результатом того, что данное обобщение вводится в движение, вступающее с ним в противоречие; возникающее новое, высшее обобщение и является продуктом этого движения, продуктом деятельности субъекта. Нам кажется, что оба эти положения сохраняют всю свою силу и при рассмотрении процесса овладения научным понятием.

В процессе обучения учащийся ставится перед научным понятием как объективно заданным ему; именно с этого начинается процесс, если рассматривать его с внешней стороны. Однако с точки зрения того, что происходит в сознании учащегося, он начинается, конечно, не с научного понятия, но от некоторого первичного представления, ибо всякое научное понятие, с которым сталкивается учащийся (безразлично, в индуктивно построенном обучении или в обучении, начинающемся прямо со словесного определения понятия), прежде всего возникает в его сознании как слово, являющееся носителем обобщения, которое не совпадает с научным понятием и которое характеризуется тем уровнем развития сознания и мышления ребенка, с которым он приходит к обучению; иначе говоря, строение этого обобщения, его внутренняя характеристика первоначально необходимо совпадают с характеристикой его актуальных понятий. Таким образом, этот процесс принципиально еще не отличается здесь от соответствующего процесса у ребенка-дошкольника, овладевающего новым для него словом. Процесс дальнейшего преобразования первоначального значения протекает в условиях обучения существенно иначе; его своеобразие и составляет психологическую специфику обучения.

В то время как у ребенка-дошкольника, у которого его обобщения развиваются «спонтанно», дальнейшая трансформация значения происходит в его практической деятельности, безразлично, реальной или игровой, т.е. в условиях непосредственной связи слова с означаемой им вещью, у учащегося в процессе овладения им научным понятием преобразование начального значения необходимо предполагает вовлечение его в движение дискурсивного процесса, а тем самым предполагает изменение и самого типа деятельности, которая выступает теперь как деятельность речевого мышления. Истинное различие между ними, однако, заключается не в том, что в первом случае процесс раз-

вита значения определяется действительностью, а во втором случае — общением, словом.

Их различие есть различие лишь в характере движения обобщения и в его отношении, в форме связи с отображаемой действительностью. Таким образом, и в обучении слово лишь ставит ребенка перед объективной действительностью, но ставит его перед ней психологически иначе.

Выше мы сформулировали общую проблему нашего исследования в форме вопроса о том, что лежит за общением, в котором осуществляется передача учащемуся научного понятия. Выдвигаемая нами гипотеза, если резюмировать ее содержание в нескольких словах, позволяет ответить на этот вопрос следующим образом: за общением лежит организуемая в этом процессе деятельность учащегося. Таким образом, в педагогическом процессе организуется не только действительность, но и способ деятельности по отношению к этой действительности. Впрочем, последнее еще не составляет, как мы уже говорили, привилегии только школьного обучения. Характерными для обучения являются, с одной стороны, самая психологическая деятельность как впервые подлинно понятийная, с другой — то отношение к действительности, которое объективно устанавливается в этой деятельности у учащегося в процессе овладения им основаниями наук. Это есть отношение, не вытекающее, как правило, из прямой потребности ребенка: ведь учащийся непосредственно испытывает не потребность в знании данной теоремы или данного закона, а потребность выполнить те требования, которые к нему предъявляются школой. Сознательное отношение ребенка к обучению предполагает лишь осознание необходимости обучения и его общей цели, без осознания логики каждого шага обучения. В этом смысле учащийся действительно обучается, говоря словами Л.С.Выготского, «по программе учителя».

Основной для нашего исследования в проблеме овладения учащимися научным понятием остается характеристика внутреннего движения этого процесса. Рассматривая значение в его двойственной противоречивой природе, мы раньше всего приходим к иному вопросу, к вопросу о том, на какой основе совершается развитие обобщений в процессе обучения, иначе говоря, к вопросу о том, в каком соотношении выступают момент сознания, понятия, его внутреннее строение, форма связи его с действительностью (выражающаяся в его «мере общности») и та система операций, та психологическая деятельность, которая лежит за ним.

Остается ли оно тем же, что и в процессе развития первичных, так называемых спонтанных обобщений ребенка, или оно опрокидывается, переходит в противоположное ему и в смысле своего внутреннего движения, и что, следовательно, научное понятие, усваиваемое ребенком, и в этом смысле прорастает «сверху», от сознания. Это есть основной, коренной вопрос нашего исследования. В зависимости от его решения находится и вся та си-



стема теоретических положений, которую мы гипотетически выдвигаем. Перед нами лишь два возможных его решения: или признание того, что из иного для научного понятия типа осознания вытекает и иной тип психологических операций, или признание того, что из иного типа устанавливаемых психологических операций и лежащего за ними отношения к действительности вытекает и иной тип осознания. Обращаясь к фактическим данным наших исследований, мы можем на их основании решительно утверждать, что для того, чтобы в суждении ребенка возникло высшее обобщение — понятие, необходимо построить у него соответствующую этому высшему обобщению систему психологических операций, т.е. что изменение сознания ребенка наступает в результате изменения его интеллектуальной деятельности как системы психологических операций, определяемой лежащим за ней реальным отношением ребенка к действительности, а не наоборот. Это есть общий закон развития психики в онтогенезе.

**NB** В этом фрагменте А.Н.Леонтьев приблизительно за 10 лет до появления первых семиотических работ высказал главный принцип формирования понимания у ученика — принцип построения усложняющихся по уровням психологических операций. Потом выяснилось, что эти операции не столько психологические, сколько кибернетические, но приоритет в формулировании самого подхода принадлежит, безусловно, А.Н.Леонтьеву. Кроме того, для отечественной педагогики и школы, незнакомой до самого последнего времени с семиотикой, этот принцип, заявленный авторитетнейшим классиком советской школы, сыграл еще одну серьезную роль — позволил создать систему так называемых надпредметных умений, которые обеспечивают обучение именно пониманию. Достаточно сравнить перечень этих умений с описанными в предыдущем нашем комментарии способами или уровнями понимания, взятыми из семиотических исследований, чтобы увидеть здесь прямую связь:

— умение запоминать и воспроизводить по памяти текст или действие соответствует первому и второму — «эпическому» и «катехизическому» способу и уровню понимания;

— умение ставить вопросы, формулировать задачи, ставить проблемы соответствует третьему — «вопросанию»;

— умение решать нетиповые задачи, исследовать проблемы соответствует четвертому — «принимать решения»;

— наконец, умения: составлять план, алгоритм; выделять главное; составлять тезисы, конспект, логические и структурные схемы; пересказывать, объяснять, моделировать; создавать текст, изделие по образцу, на заданную тему, в указанном жанре — все они вместе обеспечивают пятый способ или уровень понимания — вариативизацию, интерпретацию.

---

## **К ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ РЕБЕНКА**

---

### **1**

Чтобы осветить теоретический вопрос о движущих силах развития психики ребенка, выясним прежде всего, что определяет собой психологическую характеристику личности на том или ином этапе ее развития.

Первое, что должно быть указано здесь, заключается в следующем: в ходе развития ребенка под влиянием конкретных обстоятельств его жизни изменяется место, которое он объективно занимает в системе человеческих отношений.

Попытаемся показать это на характеристике некоторых реальных стадий, через которые проходит в своем развитии ребенок.

Дошкольное детство — это пора жизни, когда перед ребенком все более открывается окружающий его мир человеческой действительности. В своей деятельности, и прежде всего в своих играх, которые теперь вышли за узкие пределы манипулирования с окружающими предметами и общения с непосредственно окружающими людьми, ребенок проникает в более широкий мир, осваивая его в действенной форме. Он овладевает предметным миром как миром человеческих предметов, воспроизводя человеческие действия с ними. Он управляет «автомобилем», целится из «ружья», хотя на его автомобиле и нельзя еще реально поехать, а из его ружья нельзя реально выстрелить. Но для ребенка в эту пору его развития это и не нужно, потому что основные жизненные его потребности удовлетворяются взрослыми безотносительно к объективной продуктивности его деятельности.

Ребенок испытывает свою зависимость от непосредственно окружающих его людей; он должен считаться с требованиями, которые окружающие люди предъявляют к его поведению, ибо это реально определяет собой его интимные, личные отношения с ними. От этих отношений не только зависят его успехи и неудачи, в них самих заключены его радости и огорчения, они имеют силу мотива.

В этот период жизни ребенка мир окружающих его людей как бы распадается для него на два круга. Один — это те интимно близкие люди, отношения с которыми определяют его отношения со всем остальным миром; это мать, отец или те, кто заменяют их ребенку. Второй, более широкий круг образуют все другие люди, отношения к которым опосредствованы, однако, для ре-

бенка его отношениями, устанавливающимися в первом, малом круге. И это так не только в условиях воспитания ребенка в семье. Допустим, что дошкольника, который воспитывался дома, отдадут в детский сад. Кажется, что образ жизни ребенка коренным образом меняется, и в известном отношении это верно. Однако психологически деятельность ребенка остается в своих основных, важнейших чертах прежней.

Известно, как своеобразны отношения детей этого возраста к воспитательнице, как необходимо для ребенка ее внимание лично к нему и как часто он прибегает к ее посредству в своих отношениях со сверстниками. Можно сказать, что отношения к воспитательнице входят в малый, интимный круг его общения.

Своеобразны и отношения ребенка в детском коллективе. То, что устойчиво связывает между собой детей 3—5 лет, — это еще в значительной мере личное, так сказать, «частное» в их развитии, идущем в направлении к подлинной коллективности. Основную роль играет и здесь воспитатель — опять-таки в силу установившихся личных отношений его с детьми.

Если пристально всмотреться во все эти особенности ребенка-дошкольника, то нетрудно открыть связывающую их общую основу. Это та реальная позиция ребенка, с которой перед ним раскрывается мир человеческих отношений, позиция, которая обусловлена объективным местом, занимаемым им в этих отношениях.

Ребенок шести лет может отлично уметь читать, и при известных обстоятельствах его знания могут быть относительно велики. Это, однако, само по себе не стирает и не может стереть в нем детского, истинно дошкольного; наоборот, нечто детское окрашивает все его знания. Но если случится так, что основные жизненные отношения ребенка перестроятся, если, например, на его руках окажется маленькая сестренка, а мать обратится к нему как к своему помощнику, участнику взрослой жизни, тогда весь мир откроется перед ним совсем иначе. Это ничего, что он еще мало знает, мало понимает; тем скорее он переосмыслит известное ему, тем скорее изменится его общий психический облик.

В нормальных случаях переход от дошкольного детства к следующей стадии развития психической жизни происходит в связи с поступлением ребенка в школу.

Трудно преувеличить значение этого события в жизни ребенка. Вся система его жизненных отношений перестраивается. Существенно, конечно, не то, что он вообще нечто обязан делать: у него были обязанности и до поступления в школу. Существенно то, что теперь это обязанности не только перед родителями и воспитателем: объективно это обязанности и перед обществом. Это обязанности, от выполнения которых будут зависеть его место в жизни, его общественная функция и роль, а отсюда и содержание всей его дальнейшей жизни.

Сознает ли это ребенок? Конечно, он знает об этом, и при этом обычно еще задолго до начала учения. Однако действитель-

ный и психологически действенный смысл эти требования приобретают для него лишь тогда, когда он начинает учиться, причем первоначально они выступают еще в очень конкретной форме — в форме требований учителя, директора школы.

Теперь, когда ребенок садится за приготовление уроков, он, может быть, впервые чувствует себя занятым по-настоящему важным делом. Малышам в семье запрещают ему мешать, и даже взрослые порой жертвуют своими собственными делами, чтобы дать ему возможность заниматься. Это совсем иное, чем его прежние игры и занятия. Само место его деятельности в окружающей, взрослой, «взаправдашной» жизни стало другим.

Ребенку можно купить или не купить игрушку, но нельзя не купить ему учебник, тетрадь. Поэтому ребенок просит купить ему учебник совсем иначе, чем он просит купить ему игрушку. Эти его просьбы имеют разный смысл не только для родителей, но прежде всего для самого ребенка.

Наконец, главное: теперь интимные отношения ребенка теряют свою прежнюю определяющую роль в более широком кругу его общения; сейчас они сами определяются этими более широкими отношениями. Как бы ни были, например, хороши те интимные, «домашние» отношения, которые чувствует к себе ребенок, «двойка», поставленная ему учителем, неизбежно омрачит их. Все это совсем другое, чем прежде, до школы. Это совсем другое, чем жалоба воспитательницы из детского сада. Сама отметка как бы кристаллизует в себе новые отношения, новую форму общения, в которые вступил ребенок.

Можно ничем в своем поведении не огорчить учителя: можно ни разу не хлопнуть крышкой парты, не разговаривать на уроке с соседом и очень, очень стараться, и можно действительно снискать к себе расположение учителя, и все же за названия цветов и птиц, написанные в диктанте с большой буквы, учитель поставит плохую отметку, даже если ему известен довод, с которым прежде все считались и дома, и в детском саду: «Я не нарочно, я не знал, я думал, что так правильно». Это то, что мы, взрослые, называем объективностью школьной оценки.

Мало того, пусть ученик даже понял потом, что ни «роза», ни даже «солнце» не пишутся с большой буквы, и за следующий диктант получил «четверку» или «пятерку»; пусть даже учитель похвалил его за успехи. Однако полученная им «двойка» от этого не исчезнет со страниц его тетради, его дневника: новая отметка встанет рядом с ней, а не вместо нее.

С такой же внутренней закономерностью совершается переход и к следующей стадии развития жизни и сознания ребенка. У школьника-подростка этот переход связан с включением его в доступные ему формы общественной жизни (участие в некоторых общественных мероприятиях, не имеющих специально детского характера, пионерская организация, новое содержание кружковой работы). Вместе с тем меняется и реальное место, ко-

торое ребенок занимает в повседневной жизни окружающих его взрослых, в жизни своей семьи. Теперь его физические силы, его знания и умения ставят его в некоторых случаях на равную ногу со взрослыми, а кое в чем он даже чувствует свое преимущество: иногда он признанный чинильщик механизмов; иногда он самый сильный в семье, сильнее матери, сестер, и его призывают на помощь, когда требуется мужчина; иногда он оказывается главным домашним комментатором общественных событий.

Со стороны сознания этот переход к старшему школьному возрасту знаменуется ростом критичности по отношению к требованиям, поступкам, личным качествам взрослых и рождением новых, впервые подлинно теоретических интересов. У старшего школьника возникает потребность знать не только окружающую его действительность, но и то, что известно об этой действительности.

На первый, поверхностный взгляд может показаться, что изменений в месте, занимаемом школьником в системе человеческих отношений, к окончанию периода детства и юношества и с переходом его к профессиональному труду не происходит. Но так лишь с внешней стороны. Юноша, еще сегодня только старательный начинающий рабочий, удовлетворенный и гордый этим сознанием, завтра становится в ряды энтузиастов передового производства. Оставаясь рабочим, он занимает теперь новое место, его жизнь приобретает новое содержание, а это значит, что и весь мир осмысливается им теперь по-новому.

Итак, изменение места, занимаемого ребенком в системе общественных отношений, есть то первое, что надо отметить, пытаясь подойти к решению вопроса о движущих силах развития его психики. Однако само по себе это место не определяет, конечно, развития; оно только характеризует наличную, уже достигнутую ступень. То, что непосредственно определяет развитие психики ребенка, — это сама его жизнь, развитие реальных процессов этой жизни, иначе говоря, развитие деятельности ребенка, как внешней, так и внутренней. А ее развитие в свою очередь зависит от наличных жизненных условий.

Значит, в изучении развития психики ребенка следует исходить из анализа развития его деятельности так, как она складывается в данных конкретных условиях его жизни. Только при таком подходе может быть выяснена роль как внешних условий жизни ребенка, так и задатков, которыми он обладает. Только при таком подходе, исходящем из анализа содержания самой развивающейся деятельности ребенка, может быть правильно понята и ведущая роль воспитания, воздействующего именно на деятельность ребенка, на его отношения к действительности и поэтому определяющего его психику, его сознание.

Жизнь или деятельность в целом не складывается, однако, механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие — мень-

шее. Одни играют главную роль в развитии, другие — подчиненную. Поэтому нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности.

В соответствии с этим можно сказать, что каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом его деятельности.

Признаком перехода от одной стадии к другой является именно изменение ведущего типа деятельности, ведущего отношения ребенка к действительности.

Что же такое «ведущий тип деятельности»?

Признаком ведущей деятельности отнюдь не являются чисто количественные показатели. Ведущая деятельность — это не просто деятельность, наиболее часто встречающаяся на данном этапе развития, деятельность, которой ребенок отдает больше всего времени.

Ведущей мы называем такую деятельность ребенка, которая характеризуется следующими тремя признаками.

Во-первых, это такая деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие, новые виды деятельности. Так, например, обучение в более тесном значении этого слова, впервые появляющееся уже в дошкольном детстве, прежде возникает в игре, т.е. именно в ведущей на данной стадии развития деятельности. Ребенок начинает учиться играя.

Во-вторых, ведущая деятельность — это такая деятельность, в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы. Так, например, в игре впервые формируются процессы активного воображения ребенка, в учении — процессы отвлеченного мышления. Из этого не следует, что формирование или перестройка всех психических процессов происходит только внутри ведущей деятельности. Некоторые психические процессы формируются и перестраиваются не непосредственно в самой ведущей деятельности, но и в других видах деятельности, генетически с ней связанных. Так, например, процессы абстрагирования и обобщения цвета формируются в дошкольном возрасте не в самой игре, но в рисовании, цветной аппликации и т.п., т.е. в тех видах деятельности, которые лишь в своем истоке связаны с игровой деятельностью.

В-третьих, ведущая деятельность — это такая деятельность, от которой ближайшим образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения личности ребенка. Так, например, ребенок-дошкольник именно в игре осваивает общественные функции и соответствующие нормы поведения людей («каким бывает красноармеец», «что делает на заводе директор, инженер, рабочий»), а это является весьма важным моментом формирования его личности.

Таким образом, ведущая деятельность — это такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в

психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития.

Стадии развития психики ребенка характеризуются, однако, не только определенным содержанием ведущей деятельности ребенка, но и определенной последовательностью во времени, т.е. определенной связью с возрастом детей. Ни содержание стадий, ни их последовательность во времени не являются, однако, чем-то раз навсегда данным и неизменным.

Дело в том, что как и всякое новое поколение, так и каждый отдельный человек, принадлежащий данному поколению, застанет уже готовыми известные условия жизни. Они и делают возможным то или иное содержание его деятельности. Поэтому хотя мы и отмечаем известную стадиальность в развитии психики ребенка, однако содержание стадий отнюдь не является независимым от конкретно-исторических условий, в которых протекает развитие ребенка. Оно зависит прежде всего именно от этих условий. Влияние конкретно-исторических условий сказывается как на конкретном содержании той или другой отдельной стадии развития, так и на всем протекании процесса психического развития в целом. Например, продолжительность и содержание того периода развития, который является как бы подготовлением человека к его участию в общественно-трудовой жизни, — периода воспитания и обучения исторически далеко не всегда были одинаковыми. Продолжительность эта менялась от эпохи к эпохе, удлиняясь по мере того, как возрастали требования общества, предъявляемые к этому периоду.

Значит, хотя стадии развития и распределяются определенным образом во времени, но их возрастные границы зависят от их содержания, а оно в свою очередь определяется теми конкретно-историческими условиями, в которых протекает развитие ребенка. Таким образом, не возраст ребенка, как таковой, определяет содержание стадии развития, а сами возрастные границы стадии зависят от их содержания и изменяются вместе с изменением общественно-исторических условий.

Эти условия определяют также, какая именно деятельность ребенка становится ведущей на данной стадии развития его психики. Овладение непосредственно окружающей ребенка предметной действительностью, игра, в которой ребенок овладевает более широким кругом явлений и человеческих отношений, систематическое учение в школе и далее специальная подготовительная или трудовая деятельность — такова последовательная смена ведущих деятельностей, ведущих отношений, которые мы можем констатировать в наше время и в наших условиях.

Какие же отношения связывают между собой ведущий тип деятельности ребенка и то реальное место, которое занимает ребенок в системе общественных отношений? Как связано между собой изменение этого места и изменение ведущей деятельности ребенка?

В самой общей форме ответ на этот вопрос состоит в том, что в ходе развития прежнее место, занимаемое ребенком в окружающем его мире человеческих отношений, начинает сознаваться им как не соответствующее его возможностям, и он стремится изменить его.

Возникает открытое противоречие между образом жизни ребенка и его возможностями, уже опередившими этот образ жизни. В соответствии с этим его деятельность перестраивается. Тем самым совершается переход к новой стадии развития его психической жизни.

В качестве примера можно привести хотя бы случаи «перерастания» ребенком своего дошкольного детства. Вначале, в младшей и в средней группе детского сада, ребенок охотно и с интересом принимает участие в жизни группы, его игры и занятия полны для него смысла, он охотно делится со старшими своими достижениями: показывает свои рисунки, читает стишки, рассказывает о событиях на очередной прогулке. Его вовсе не смущает то, что взрослые выслушивают его с улыбкой, рассеянно, часто не уделяя должного внимания всем этим важным для ребенка вещам. Для него самого они имеют смысл, и этого достаточно, чтобы они заполняли его жизнь.

Но проходит некоторое время, знания ребенка расширяются, увеличиваются его умения, растут его силы, и в результате деятельность в детском саду теряет для него свой прежний смысл и он все больше «выпадает» из жизни детского сада. Вернее, он пытается найти в ней новое содержание; образуются группы детей, начинающих жить своей особой, скрытой, уже совсем не «дошкольной» жизнью; улица, двор, общество старших детей делаются все более привлекательными. Все чаще самоутверждение ребенка приобретает формы, нарушающие дисциплину. Это так называемый кризис семи лет.

Если ребенок останется еще целый год вне школы, а в семье на него по-прежнему будут смотреть как на малыша и он не будет всерьез вовлечен в ее трудовую жизнь, то этот кризис может обостриться чрезвычайно. Ребенок, лишенный общественных обязанностей, сам найдет их, может быть, в совершенно уродливых формах.

Такие кризисы — кризисы трех лет, семи лет, кризис подросткового возраста, кризис юности — всегда связаны со сменой стадий. Они в яркой и очевидной форме показывают, что существует именно внутренняя необходимость этих смен, этих переходов от одной стадии к другой. Но неизбежны ли эти кризисы в развитии ребенка?

О существовании кризисов развития известно давно, и «классическое» их понимание состоит в том, что они относятся за счет вызревающих внутренних особенностей ребенка и тех противоречий, которые на этой почве возникают между ребенком и средой. С точки зрения такого понимания кризисы, конечно, неот-



вратимы, потому что ни при каких условиях неотвратимы сами противоречия, о которых идет речь. Нет ничего, однако, более ложного в учении о развитии психики ребенка, чем эта идея.

В действительности кризисы отнюдь не являются неизбежными спутниками психического развития. Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии. Наоборот, кризис — это свидетельство не совершившегося своевременно перелома, сдвига. Кризисов вовсе может не быть, если психическое развитие ребенка складывается не стихийно, а является разумно управляемым процессом — управляемым воспитанием.

В нормальных случаях смена ведущего типа деятельности ребенка и его переход от одной стадии развития к другой отвечают возникающей внутренней необходимости и совершаются в связи с тем, что ребенок ставится воспитанием перед новыми задачами, соответствующими его изменившимся возможностям и его новому сознанию.

**NB** *А.Н.Леонтьев фиксирует стадийность в развитии психики ребенка и весь комплекс связанных с этой стадийностью проблем с позиций сферы образования.*

*Все эти проблемы не потеряли своей актуальности, а некоторые стоят сегодня более остро, чем в 1944 г., когда была написана статья. Главное отличие, с моей точки зрения, нынешней ситуации от эпохи 30—40-х годов, прошлого века в культурно-образовательном аспекте в принципиально другом отношении общества к школе. А.Н.Леонтьев выделяет стадии в развитии психики ребенка, исходя исключительно из «школоцентризма»: преддошкольное и дошкольное детство, младший школьный возраст, средний и старший школьный возраст... Способ выделения этих стадий базируется на определении ведущих деятельностей, приоритетных для каждой стадии, а деятельности эти, по А.Н.Леонтьеву, также определяются школой. Мне представляется, что этот «школоцентризм» в выделении стадий продиктован именно «конкретно-историческими обстоятельствами». Впервые огромная крестьянская страна, относящаяся к книге во многом еще сакрально, вся целиком села за парты. Тоталитарное государство, которое народ считал «своим, кровным», сделало школу и образование единственным общедоступным «сословным лифтом». Немудрено, что школа и образование в этом обществе стали сверхценностями.*

*Иное дело теперь. Образование все больше рассматривается как социальная услуга, как удовлетворение специальной потребности, как рыночная — в ряду других — категория. Трудно представить себе вещи более далекие друг от друга, чем «ценность» и «услуга». «Школоцентризм» остался в прошлом. Не отношения вокруг школы определяют сегодня стадии в психическом развитии ребенка, а что-то другое. Мы же по-прежнему в повседневной своей профессиональной жизни ориентируемся на периодизацию, основанную на «школоцентризме» 30—40-х годов. И, видимо, в этом коренится одна из «неадекватностей» современной российской школы.*

*Эмпирически, как это видится от «учительского стола», в период пребывания в школе ученики переживают, в зависимости от своего*

биологического, социально-психологического и социокультурного состояния, несколько резко отличных друг от друга стадий. Их опять же очень условно можно определить как школьное детство, школьное подростничество и школьная юность.

Очень важно понять ведущие мотивы на этих трех стадиях. На первой стадии, в «школьном детстве», ведущий мотив, скорее всего — «умнеть», на второй стадии, в школьном подростничестве, ведущий мотив, вероятно — «взрослеть», на третьей стадии ведущий мотив — «устраиваться в жизни». А как называются деятельности, соответствующие этим мотивам, и как сделать школу хоть в какой-то степени адекватной этим деятельности — предмет, безусловный, уже не данного комментария...

---

## 2

Как же происходит на этой основе смена ведущей деятельности ребенка?

Чтобы ответить на этот вопрос, надо предварительно остановиться на разграничении двух понятий — деятельности и действия.

Мы называем деятельностью не всякий процесс. Этим термином мы обозначаем только такие процессы, которые, осуществляя то или иное отношение человека к миру, отвечают особой, соответствующей им потребности. Такой процесс, как, например, запоминание, мы не называем собственно деятельностью, потому что этот процесс, как правило, сам по себе не осуществляет никакого самостоятельного отношения к миру и не отвечает никакой особой потребности.

Мы называем деятельностью процессы, которые характеризуются психологически тем, что то, на что направлен данный процесс в целом (его предмет), всегда совпадает с тем объективным, что побуждает субъекта к данной деятельности, т.е. мотивом.

Поясним это примером. Допустим, что учащийся, готовясь к экзамену, читает книгу по истории. Является ли это психологически процессом, который мы условились называть собственно деятельностью? Сразу ответить на этот вопрос нельзя, потому что психологическая характеристика данного процесса требует сказать, что он представляет собой для самого субъекта. А для этого нужен уже некоторый психологический анализ самого процесса.

Допустим, что к нашему учащемуся зашел его товарищ и сообщил ему, что книга, которую он читает, вовсе не нужна для подготовки к экзамену. Тогда может случиться следующее: либо учащийся немедленно отложит эту книгу в сторону, либо будет продолжать читать ее, или, может быть, оставит ее, но оставит с сожалением, нехотя. В последних случаях очевидно, что то, на что был направлен процесс чтения, т.е. содержание данной книги, само по себе побуждало чтение, было его мотивом. Иначе говоря, в овладении ее содержанием непосредственно находила свое удовлетворение какая-то особая потребность учащегося — потребность узнать, понять, уяснить себе то, о чем говорится в книге.

Другое дело, если будет иметь место первый случай. Если наш учащийся, узнав, что содержание книги не входит в программу испытания, охотно бросает чтение, то ясно, что мотивом, побуждавшим его читать, было не само по себе содержание книги, а лишь необходимость сдать экзамен. То, на что было направлено чтение, не совпадало с тем, что побуждало ученика читать. Следовательно, в данном случае чтение не было собственно деятельностью. Деятельностью здесь была подготовка к экзаменам, а не чтение книги самой по себе.

Другая важная психологическая особенность деятельности состоит в том, что с деятельностью специфически связан особый класс психических переживаний — эмоции и чувства. Эти переживания зависят не от отдельных, частных процессов, но всегда определяются предметом, течением и судьбой той деятельности, в состав которой они входят. Так, например, то чувство, с которым я иду по улице, определяется не тем, что я иду, и даже не тем, в каких внешних условиях мне приходится идти и встречаю ли я на своем пути какие-нибудь препятствия, но зависит от того, в какое жизненное отношение включено это мое действие. Поэтому в одном случае я радостно иду под холодным дождем, в другом — я внутренне коченю в хорошую погоду; в одном случае задержка в пути приводит меня в отчаяние, в другом — даже непредвиденное препятствие, вынуждающее вернуться домой, может внутренне меня обрадовать.

От деятельности мы отличаем процессы, называемые нами действиями. Действие — это такой процесс, мотив которого не совпадает с его предметом (т.е. с тем, на что оно направлено), а лежит в той деятельности, в которую данное действие включено. В приведенном выше случае чтение книги, когда оно продолжается только до тех пор, пока ученик сознает его необходимость для подготовки к экзамену, является именно действием. Ведь то, на что оно само по себе направлено (овладение содержанием книги), не является его мотивом. Не это заставляет читать школьника, а необходимость сдать экзамен.

Так как предмет действия сам не побуждает действовать, то для того, чтобы действие возникло и могло совершиться, необходимо, чтобы его предмет выступил перед субъектом в своем отношении к мотиву деятельности, в которую это действие входит. Это отношение и отражается субъектом, причем в совершенно определенной форме: в форме сознания предмета действия как цели. Таким образом, предмет действия есть не что иное, как его сознаваемая непосредственная цель. (В нашем примере цель чтения книги — усвоить ее содержание, и эта непосредственная цель стоит в определенном отношении к мотиву деятельности, к тому, чтобы сдать экзамен.)

Существует своеобразное отношение между деятельностью и действием. Мотив деятельности может, сдвигаясь, переходить на предмет (цель) действия. В результате этого действие превраща-

ется в деятельность. Этот момент представляется исключительно важным. Именно этим путем и рождаются новые деятельности, возникают новые отношения к действительности. Этот процесс как раз и составляет ту конкретно-психологическую основу, на которой возникают изменения ведущей деятельности и, следовательно, переходы от одной стадии развития к другой.

В чем состоит психологический «механизм» этого процесса?

Для того чтобы это выяснить, поставим раньше общий вопрос о рождении новых мотивов и лишь затем вопрос о переходе к мотивам, создающим новую ведущую деятельность. Обратимся к анализу конкретного примера.

Допустим, что какого-либо ученика-первоклассника не удастся усадить за уроки. Он всячески старается оттянуть их приготовление, а начав работу, почти тотчас же отвлекается посторонними вещами. Понимает ли, знает ли он, что ему нужно приготовить урок, что в противном случае он получит неудовлетворительную отметку, что это огорчит его родителей, что, наконец, учиться — вообще его обязанность, его долг, что без этого он не сможет стать по-настоящему полезным для своей Родины человеком и т.д. и т.п.? Конечно, хорошо развитый ребенок знает все это, и тем не менее этого еще может быть недостаточно, чтобы заставить его готовить уроки.

Предположим теперь, что ребенку говорят: до тех пор пока ты не сделаешь уроков, ты не пойдешь играть. Допустим, что такое замечание действует и ребенок выполняет заданную ему на дом работу.

Таким образом, в данном случае мы наблюдаем следующее положение вещей: ребенок хочет получить хорошую отметку, хочет выполнить и свой долг. Для его сознания эти мотивы, бесспорно, существуют. Однако они для него психологически не действительны, а подлинно действенным является для него другой мотив: получить возможность пойти играть.

Будем называть мотивы первого рода «только понимаемыми мотивами», а мотивы второго рода — мотивами «реально действующими»\*. Имея в виду это разграничение, мы можем выдвинуть теперь следующее положение: «только понимаемые» мотивы при определенных условиях становятся действенными. Именно так и возникают новые мотивы, а следовательно, и новые виды деятельности.

Ребенок начал готовить уроки под влиянием мотива, который мы специально для него создали. Но вот проходит неделя-другая, и мы видим, что ребенок сам садится за занятия уже по собственной инициативе. Однажды во время списывания он вдруг останавливается и, плача, выходит из-за стола. «Что же ты перестал

\* Сходное различие было введено у нас В.Н.Мясищевым (1936). Исходя из него, мы, однако, вносим несколько другой оттенок и поэтому пользуемся также и другими терминами.

заниматься?» — спрашивают его. «Все равно, — объясняет ребенок, — я получу тройку или двойку: я очень грязно написал».

Этот случай раскрывает нам новый действующий мотив его домашних занятий: он делает теперь уроки потому, что хочет получить хорошую отметку. Именно в этом заключается для него сейчас истинный смысл списывания, решения задач, выполнения прочих учебных действий.

Реально действующим мотивом, побуждающим ребенка готовить уроки, оказался теперь мотив, который прежде был для него лишь «понимаемым».

Каким же образом происходит это превращение мотива? Ответить на этот вопрос можно просто. Дело в том, что при некоторых условиях результат действия оказывается более значительным, чем мотив, реально побуждающий это действие. Ребенок начинает с того, что добросовестно готовит уроки, имея в виду скорее пойти играть. В результате же это приводит к гораздо большему: не только к тому, что он получает возможность пойти играть, но и к хорошей отметке. Происходит новое «опредмечивание» его потребностей, а это значит, что они поднимаются на ступеньку выше\*.

Переход к новой, ведущей деятельности отличается от описанного процесса лишь тем, что реально действующими становятся в случае смены ведущей, деятельности те «понимаемые мотивы», которые находятся не в сфере отношений, в какие уже фактически включен ребенок, а в сфере отношений, характеризующих место, какое ребенок сможет занять лишь на следующей, более высокой стадии развития. Поэтому эти переходы подготавливаются длительно, ибо нужно, чтобы сознанию ребенка открылась с достаточной полнотой сфера этих новых для него отношений.

В тех случаях, когда появление нового мотива не соответствует реальным возможностям деятельности ребенка, эта деятельность не может возникнуть в качестве ведущей, и первоначально, т.е. на данной стадии, она развивается как бы по побочной линии.

Допустим, например, что ребенок-дошкольник в процессе игры овладевает процессом драматизации и выступает затем на детском празднике, на который приглашены его родители и другие взрослые. Предположим, что результат его творчества пользуется всеобщим успехом. Если ребенок понимает этот успех как относящийся к результату его действий, он начинает стремиться к объективной продуктивности своей деятельности. Его творчество, прежде управлявшееся игровыми мотивами, теперь начинает развиваться как

\* Не заключается ли вообще искусство воспитания в создании правильного сочетания «понимаемых мотивов» и мотивов «реально действующих», а вместе с тем в умении вовремя придать более высокое значение успешному результату деятельности, чтобы этим обеспечить переход и к более высокому типу реальных мотивов, управляющих жизнью личности?

особая деятельность, уже выделившаяся из игры. Но он, однако, не может еще стать артистом. Поэтому формирование этой новой продуктивной по своему характеру деятельности не имеет значения в его жизни: гаснут огни праздника, и его успехи в драматизации уже больше не вызывают к себе прежнего отношения окружающих: тем самым не происходит и никаких сдвигов его деятельности. Новая ведущая деятельность на этой основе не возникает.

Совсем другое дело, если подобным же образом в самостоятельную деятельность превращается учение. Эта деятельность, имеющая мотивацию нового типа и соответствующая реальным возможностям ребенка, становится уже устойчивой. Она устойчиво определяет собой жизненные отношения ребенка и, развиваясь под влиянием школы усиленным темпом, обгоняет развитие других видов его деятельности. Поэтому новые приобретения ребенка, его новые психологические процессы впервые возникают именно в этой деятельности, а это значит, что она начинает играть роль ведущей деятельности.

### 3

Смена ведущей деятельности служит основой дальнейших изменений, характеризующих развитие психики ребенка.

Каковы эти изменения?

Остановимся прежде всего на изменениях психологической характеристики действий.

Для того чтобы действие возникло, необходимо, чтобы его предмет (непосредственная цель) был осознан в своем отношении к мотиву деятельности, в которую это действие включено. Это положение весьма важно. Из него следует, что цель одного и того же действия может сознаваться по-разному в зависимости от того, в связи с каким именно мотивом она возникает. Тем самым меняется и смысл действия для субъекта.

Поясним это на примере.

Допустим, что ребенок занят приготовлением уроков и решает заданную ему задачу. Он, конечно, сознает цель своего действия. Она состоит для него в том, чтобы найти требуемое решение и записать его. Именно на это и направлено его действие. Но как сознается эта цель, т.е. какой смысл имеет для ребенка данное действие? Чтобы ответить на этот вопрос, надо знать, в какую деятельность включено данное действие ребенка или, что то же самое, в чем состоит мотив этого действия. Может быть, мотив состоит здесь в том, чтобы научиться арифметике; может быть, в том, чтобы не огорчить учителя; может быть, наконец, просто в том, чтобы получить возможность пойти играть с товарищами. Объективно во всех этих случаях цель остается той же самой: решить заданную задачу. Но смысл этого действия для ребенка будет всякий раз различным; поэтому психологически различными, конечно, будут и сами его действия.

В зависимости от того, в какую деятельность включено действие, оно получает ту или иную психологическую характеристику. Это основной закон процесса развития действий.

Возьмем такой пример: на заданный вопрос отвечает дошкольник и на тот же самый вопрос отвечает первоклассник своему учителю. При одинаковом содержании ответа как может быть, однако, различна их речь! Где прежняя непосредственность речи у ребенка? Ответ в классе — это действие, которое мотивировано не тем, что учителя нужно о чем-то осведомить, чем-то поделиться с ним. Оно включено в новое отношение, оно осуществляет другую деятельность — учение.

Учитель спрашивает: сколько здесь, в классе, окон? При этом он сам смотрит на окна. И все-таки нужно сказать: здесь три окна. Нужно сказать, что на картинке нарисован лес, хотя и учитель, и весь класс видят, что это лес. «Ведь учитель не для разговора спрашивает», — пояснил эту психологическую ситуацию, возникшую на уроке, один из первоклассников. Вот именно — «не для разговора». И поэтому речь ребенка на уроке строится психологически совсем иначе, чем строится его речь в игре, в речевом общении со сверстниками, с родителями и т.д.

Равным образом и осознание — осмысливание ребенком явлений действительности происходит в связи с его деятельностью. На каждой стадии развития ребенка оно ограничено кругом его деятельности, зависящим, в свою очередь, от ведущего отношения, от ведущей деятельности, которая именно поэтому и характеризует данную стадию в целом.

Это положение требует некоторого пояснения. Речь здесь идет именно об осознании, т.е. о том, какой личностный смысл имеет для ребенка данное явление, а не о знании им этого явления. Чтобы пояснить это, я воспользуюсь примером, который уже приводил в другой работе. Можно отчетливо знать, например, то или иное историческое событие, отчетливо понимать значение той или иной исторической даты, но эта историческая дата может вместе с тем иметь для человека разный смысл: один для юноши, еще не покинувшего школьной скамьи, другой — для того же юноши, вышедшего на поля сражений, готового, если потребуется, отдать свою жизнь. Изменились ли, увеличились ли его знания об этом событии, об этой исторической дате? Нет. Может быть, они даже стали менее отчетливыми, кое-что, может быть, даже позабылось. Но вот почему-нибудь это событие вспомнилось ему, пришло на ум, и тогда оказывается, что оно осветилось в его сознании как бы совсем уже другим светом, открылось как бы в более полном своем содержании. Оно стало иным, но не со стороны знания о нем, а со стороны его смысла для личности; оно приобрело новый смысл. Поэтому подлинно содержательная, а не формальная характеристика психического развития ребенка не может отвлекаться от развития его реальных отношений к миру, от содержания его отношений. Она должна

исходить именно из их анализа, ибо иначе невозможно понять особенностей его сознания.

Справедливость этого очень ясно видна, например, при попытке дать психологическую характеристику детей-семилеток, впервые пришедших в школу. Что поражает здесь глаз психолога? Необычайно резкие различия между детьми, если рассматривать отвлеченно процессы их восприятия, мышления, особенно их речь. Но психологический облик семилетки — то особенно общее, что характеризует ребенка семи лет, — создают не только эти отдельно взятые процессы, а и психологические особенности их деятельности в школе, типичное для них отношение к учителю, к заданию, к товарищам по классу, а уже только отсюда также и то, что характеризует отдельные частные процессы психической жизни, т.е. то, как они воспринимают учебный материал, как понимают объяснения, как строятся их речь в ответах учителю и т.д.

Итак, всякое сознательное действие формируется внутри сложившегося круга отношений, внутри той или другой деятельности, которая и определяет собой его психологические особенности.

Обратимся к следующей группе изменений, наблюдаемых в процессе развития жизни ребенка, — к изменениям в области операций.

Под операцией мы разумеем способ выполнения действия. Операция представляет собой необходимое содержание всякого действия, но она не тождественна с действием. Одно и то же действие может осуществляться разными операциями, и, наоборот, одними и теми же операциями осуществляются иногда разные действия. Это объясняется тем, что в то время как действие определяется целью, операция зависит от условий, в которых эта цель дана. Если воспользоваться совсем простым примером, то мы можем пояснить это следующим образом: допустим, у меня возникает цель запомнить стихотворение, тогда мое действие будет состоять в том, что я буду активно запоминать его. Но как, однако, я буду это делать? В одном случае, например, если я сижу в это время у себя дома, я, может быть, предпочту переписать его; в других условиях я прибегну к повторению его про себя. Действием в обоих случаях будет запоминание, но способы его выполнения, т.е. операции запоминания, будут разными.

Говоря более точно, операция определяется задачей, т.е. целью, данной в условиях, требующих определенного способа действия.

Мы рассмотрим только один вид операций — сознательные.

Для развития сознательных операций характерно, что, как показывают экспериментальные исследования, всякая сознательная операция впервые формируется в качестве действия и иначе возникнуть не может. Сознательные операции формируются сначала как целенаправленные процессы, которые лишь затем могут в некоторых случаях приобретать форму автоматизированного навыка.



Как же превращается действие в операцию, а следовательно, в умение и навык? Для того чтобы превратить действие ребенка в операцию, надо поставить ребенка перед такой новой целью, при которой данное его действие станет способом выполнения другого действия. Иначе говоря, то, что было целью данного действия, должно превратиться в одно из условий действия, требуемого новой целью.

Обратимся к примеру. Когда на спортивных занятиях в тире обучающийся поражает мишень — цель, он выполняет определенное действие. Чем характеризуется это действие? Во-первых, тем, в какую деятельность оно входит, каков его мотив и, следовательно, какой смысл оно имеет для учащегося. Но оно характеризуется еще и другим: способами, приемами, какими оно выполняется. Прицельный выстрел требует множества процессов, каждый из которых отвечает определенным условиям данного действия. Нужно сообщить своему телу известное положение, привести мушку винтовки в строго вертикальное положение, правильно установить линию прицеливания, прижать приклад к плечу, задержать дыхание, быстро довести спусковой крючок до начальной точки спуска, плавно усилить давление на него пальцем.

У обученного стрелка все эти процессы не являются самостоятельными действиями. Соответствующие им цели не выделяются всякий раз в его сознании. В его сознании есть только одна цель — поразить мишень. Это и значит, что он вполне владеет навыком стрельбы, нужными для стрельбы двигательными операциями.

Иначе происходит у того, кто только еще учится стрелять. Раньше он должен научиться правильно брать винтовку и это сделать своей целью; в этом состоит его действие. Далее, его следующее действие состоит в том, чтобы прицелиться, и т.д.

Проследивая процесс обучения стрельбе в целом, можно очень легко увидеть основные законы связи между операциями и действием.

Во-первых, оказывается, что действительно невозможно научить никакому отдельному приему, т.е. никакой отдельной операции, не сделав ее прежде для учащегося особым целенаправленным процессом, т.е. именно действием. Далее, ясно видно и то, как происходит процесс превращения этого действия в операцию. После того как учащийся научился, например, плавно спускать курок, перед ним ставится новая задача: произвести выстрел в мишень. Теперь в его сознании представлена не цель «плавно спустить курок», а другая цель — «попасть в мишень». Плавность же спуска курка отвечает теперь лишь одному из условий действия, требуемого этой целью.

Существенно при этом отметить, что прежде обязательно сознаваемые моменты правильной установки винтовки, спуска курка и т.д. теперь перестают сознаваться. Но это вовсе не значит, что стреляющий также и не воспринимает их. Это, конечно,

совершенно не так. Он не только продолжает воспринимать все эти моменты (например, отношение мушки к прорези, силу прижатия к плечу приклада винтовки и т.д.), но их восприятие продолжает управлять его движениями. В любой момент они могут быть и осознаны им; поэтому-то и создается впечатление, что их психическое отражение происходит совершенно так же, как и отражение цели действия.

Эта связь действия и операций, показанная на примере двигательных операций, остается в силе и для умственных операций, их закрепления в форме умственных навыков. Арифметическое сложение, например, может быть и действием, и операцией. При этом первоначально ребенок овладевает сложением как определенным действием, способом которого, т.е. операцией, является присчитывание по единицам. Но далее перед ребенком ставятся задачи, условия которых требуют произвести сложение величин («для того чтобы узнать то-то, надо сложить такие-то величины»). В этом случае умственным действием ребенка должно стать уже не сложение, а решение задачи; сложение же станет операцией и поэтому должно приобрести форму достаточно отработанного и автоматизированного навыка.

До сих пор, говоря о развитии операций, мы подчеркивали главным образом одну сторону — формирование операций в процессе действия, зависимость их от действия. Но, как это видно из уже приведенных примеров, существует и иная связь между развитием операций и развитием действий: достаточно высокий уровень развития операций делает возможным переход к осуществлению более сложных действий, а эти более сложные действия в свою очередь могут дать начало новым операциям, подготовляющим возможность новых действий, и т.д.\*.

Последняя группа изменений в процессе развития психики, на которой мы остановимся, — изменения в психофизиологических функциях.

Мы обозначаем этим термином физиологические функции, осуществляющие высшую форму жизни организма, его жизнь, опосредствованную психическим отражением действительности. Сюда относятся сенсорные функции, мнемическая функция, функция тоническая и др.

Никакая психическая деятельность не может осуществиться без участия этих функций. Однако она не сводится к ним и не может быть выведена из них.

Все эти функции составляют основу и соответствующих субъективных явлений сознания: ощущений, эмоциональных переживаний, чувственных явлений, памяти, образующих как бы субъективную «материю сознания», чувственное богатство,

\* Мы опускаем здесь вопрос о внутренней связи между умственными операциями и соответствующей им категорией сознания: значениями, понятиями. Сложность этого вопроса требует рассмотреть его особо.

многокрасочность и рельефность картины мира в сознании человека.

Выключим мысленно функцию цветоощущения, и образ действительности в нашем сознании приобретает бледность фотографического снимка. Зачеркнем слух, и картина мира будет для нас столь же бедна, как беден немой фильм по сравнению со звуковым. Но, с другой стороны, слепой может стать ученым и создать новую, более совершенную теорию природы света, хотя он так же мало сможет при этом чувственно пережить свет, как обычный человек — скорость света. Это значит, что хотя чувственные явления и понятия, значения взаимосвязаны, но психологически это разные категории сознания.

В чем заключается развитие функций в их связи с процессами деятельности? Как показывают исследования, всякая функция развивается и перестраивается внутри процесса, который она осуществляет. Развитие ощущений, например, происходит в связи с развитием процессов целенаправленного восприятия. Именно поэтому ощущения могут активно воспитываться у ребенка, причем их воспитание не может в силу указанного заключаться в простой механической их тренировке, в формальных упражнениях.

В настоящее время мы располагаем значительным числом экспериментальных данных, полученных разными авторами, безусловно доказывающих факт зависимости развития функций от того конкретного процесса, в который они включены\*. Проведенные нами исследования позволили уточнить этот факт и установить, что резкие сдвиги в развитии функций происходят лишь в том случае, если данная функция занимает определенное место в деятельности, а именно — если она включена в операцию так, что определенный уровень ее развития становится необходимым для выполнения соответствующего действия. В этом случае пределы возможности сдвигов, в частности в области сенсорных функций, т.е. чувствительности, оказываются чрезвычайно широкими, так что «нормальные» величины порогов, установленные классической психофизикой, могут быть значительно перейдены. При исследовании глазомера, например, в указанных условиях был получен сдвиг в сторону снижения установленных средних порогов более чем в три раза; при исследовании разностного порога оценки веса — больше чем в два раза и т.д. При этом полученные нами данные отнюдь не являются предельными.

Если перейти от этих лабораторных фактов, полученных на взрослых, к рассмотрению фактов детского развития, то достаточной иллюстрацией сказанного может служить, например, процесс формирования у ребенка так называемого фонематического слуха. Как известно, в ходе своего развития ребенок приобретает

\* *Теллов Б.М.* Способность и одаренность // Учен. зап. Ин-та психологии. М., 1941. Т.2.

способность чрезвычайно тонко дифференцировать фонемы, т.е. значимые звуки языка, но именно потому, что их различение составляет необходимое условие различения сходных по звучанию, но разных по значению слов. Дифференциация же звуков, различение которых не является для ребенка реальным способом дифференциации слов по значению, остается у него гораздо менее совершенной. Поэтому впоследствии, когда он приступает к изучению иностранного языка, он вначале вовсе не слышит различия между новыми для него сходными фонемами вроде, например, различия французского *e* в словах *mais* и *mes*. При этом замечательно, что для того чтобы возникла чувствительность к таким различиям, недостаточно часто слушать речь на данном языке, не пытаясь, однако, ею овладеть. При этом условии можно прожить много лет среди людей, говорящих на другом языке, и все же остаться глухим к нюансам его фонетики.

Существует и обратная связь между развитием функций и развитием деятельности: развитие функций в свою очередь позволяет более совершенно осуществляться соответствующей деятельности. Так, тонкое различение цветовых оттенков является нередко результатом занятия такой деятельностью, как, например, вышивание, но оно в свою очередь позволяет производить при вышивании еще более тонкий подбор цветов, т.е. осуществлять эту деятельность более совершенно.

Таким образом, и развитие психофизиологических функций ребенка закономерно связано с общим ходом развития его деятельности.

#### 4

Заканчивая наш очерк, коснемся общей динамики развития психической жизни ребенка и еще раз резюмируем некоторые выдвинутые нами основные положения.

Попытаемся прежде всего представить себе картину тех изменений в целом, которые характеризуют психическое развитие ребенка в границах стадии.

Первое и самое общее положение, которое можно здесь выдвинуть, состоит в том, что наблюдаемые в границах каждой стадии изменения процессов психической жизни ребенка происходят не независимо одно от другого, но внутренне связаны друг с другом. Иначе говоря, они не представляют собой самостоятельных линий развития отдельных процессов (восприятия, памяти, мышления и т.д.). Хотя эти линии развития и могут быть вычленены, но в их анализе нельзя непосредственно найти тех отношений, которые движут их развитием. Например, развитие памяти образует, конечно, связный ряд изменений, однако их необходимость определяется не отношениями, возникающими внутри развития памяти, а отношениями, зависящими от места, которое память занимает в деятельности ребенка на данной ступени развития.

Так, на стадии дошкольного детства одно из изменений памяти состоит в том, что у ребенка формируется произвольное запоминание и припоминание. Предшествующее развитие памяти является необходимой предпосылкой для того, чтобы это изменение могло произойти, но оно определяется не этим, а тем, что в сознании ребенка выделяются специальные цели — запомнить и припомнить. В связи с этим процессы памяти меняют свое место в психической жизни ребенка. Прежде память выступала только как функция, обслуживающая тот или другой процесс, теперь запоминание становится особым целенаправленным процессом — внутренним действием, занимая новое место в структуре деятельности ребенка.

Мы наблюдали этот процесс превращения запоминания и припоминания в особое действие в специальных экспериментах с дошкольниками.

В процессе коллективной игры ребенок, исполняя роль «связного», должен был передавать в «штаб» сообщения, состоящие из всегда одинаковой начальной фразы и нескольких надлежащим образом подобранных наименований отдельных предметов (каждый раз, разумеется, других).

Самые маленькие дети, принимая на себя роль связного, не принимали ее внутреннего содержания. Для них роль связного выступала лишь внешне-процессуальной стороной: бегать в штаб, отдавать честь и т.д. Сторона же внутренне-процессуальная, т.е. обеспечение связи, передача сообщения и прочее, как бы не существовала для них. Поэтому они сплошь и рядом убегали выполнять поручение, даже не выслушав его до конца.

Другие дети принимали и это внутренне-процессуальное содержание роли. Они были озабочены также и тем, чтобы действительно передать сообщение, но у них первоначально не вычленилась цель запомнить его содержание. Поэтому их поведение представляло также своеобразную картину: они выслушивали поручение, но явно ничего не делали для того, чтобы его запомнить. Передавая же поручение, они не делали никаких попыток активно припомнить забытое. На вопрос, а что еще нужно было передать, они обычно просто отвечали: «Ничего, все».

Иначе вели себя старшие дети. Они не только выслушивали поручение, но и пытались запомнить его. Иногда это выражалось в том, что, выслушав поручение, они шевелили губами или повторяли про себя сообщение на пути к штабу. При попытке заговорить с ребенком в то время, когда он бежал с поручением, он отрицательно мотал головой и поспешно продолжал свой путь. Передавая поручение, эти дети не просто «выпаливали» его, но старались вспомнить забытое: «Сейчас скажу еще... сейчас...». Очевидно, они при этом что-то внутренне делали, как-то пытались отыскать в памяти необходимое. Их внутренняя активность была и в этом случае направлена на определенную цель: вспомнить содержание сообщения.

Таковы исходные факты. Собственно же эксперимент заключался в том, чтобы, ставя перед испытуемыми, не умеющими активно запоминать, соответствующие требования и давая им дополнительные указания, попытаться выделить в их сознании специальную цель — запомнить и побудить их таким образом к произвольному запоминанию.

Оказалось, что для того чтобы перед ребенком субъективно возникла цель запомнить, необходимо, чтобы та деятельность, в которую включена соответствующая объективная задача, приобрела такой мотив, который может сообщить для ребенка смысл запоминанию. В описываемых опытах это достигалось переходом от мотива, лежащего в освоении внешней стороны роли, к мотиву освоения ее внутреннего содержания. Простое же требование к ребенку «постараться запомнить» никак не меняло этой стороны его поведения.

В данном случае мы наблюдали возникновение запоминания как действия в процессе развития игровой деятельности, но оно может, конечно, формироваться и в другой деятельности ребенка.

Последнее, что мы хотели бы отметить в связи с данными нашего исследования, относится к превращению запоминания как произвольного, сознательного действия в сознательную операцию.

Оказывается, что процесс превращения трудного для ребенка умственного действия — запоминания — в операцию начинается далеко не сразу и иногда завершается лишь при переходе к школьному обучению.

Чем это объясняется?

Превращаясь в операцию, действие как бы понижается в ранге, который оно занимает в общей структуре деятельности, но это не значит, что оно упрощается. Становясь операцией, оно выходит из круга сознаваемых процессов, но сохраняет основные черты сознательного процесса и в любой момент, например при затруднении, может снова осознаться. Этим и объясняется, что в тех случаях, когда мы имеем дело с развитием новых по своему виду процессов (а таким и является произвольное запоминание в дошкольном детстве), наблюдается довольно длительный переход, характеризующийся тем, что этот процесс как действие существует, а как операция — нет. Поэтому если перед ребенком встает специальная цель — запомнить, то запоминание и соответственно припоминание имеют у него характер произвольного, управляемого процесса. Если же эта цель не выделяется, заслоняется другой одновременно стоящей целью, то память вновь приобретает черты произвольности.

Очень демонстративны в этом отношении наблюдения над памятью семилеток-школьников, которые в первые дни своей школьной жизни часто «забывают», что им было задано, т.е. не в состоянии произвольно вспомнить это в нужный момент. Специфическая направленность детей в первые дни пребывания их в классе приводит к тому, что специальная цель — запомнить за-

данное — легко у них выпадает, а произвольное запоминание в форме операции, т.е. «вторичная» произвольная память (говоря по аналогии с общеизвестным термином «вторичное произвольное внимание»), у многих детей этого возраста еще отсутствует. В результате и получается так, что ребенок, с одной стороны, весь направлен на требования школы (кто не знает, как торжественно относится новичок к указаниям учителя, до какой степени они непререкаемы для него), а с другой стороны — не может вспомнить, что именно ему задано.

Все сказанное дает основание следующим образом охарактеризовать общую картину развития отдельных процессов психической жизни ребенка внутри стадии. Развитие ведущей деятельности, характеризующей данную стадию, и связанное с ней развитие других видов деятельности ребенка определяют собой выделение в его сознании новых целей и формирование отвечающих им новых действий. Так как дальнейшее развитие этих действий ограничено операциями, которыми уже владеет ребенок, и уже наличным уровнем развития его психофизиологических функций, то возникает известное несоответствие между тем и другим, которое разрешается путем «подтягивания» операций и функций к уровню, требуемому развитием новых действий. Так, игра дошкольного типа, игра ролевая, первоначально ограничена почти исключительно внешними действиями, осуществляемыми с помощью двигательных операций, которые подготовлены игрой-манипулированием в преддошкольном детстве. Но новый, дошкольный тип игры и содержание новых действий, которые в ней развиваются, требуют совсем других способов своего осуществления. Они, действительно, и формируются чрезвычайно быстро (как обычно говорят, «толчком»); в частности, у ребенка в эту пору быстро формируются внутренние умственные операции.

Таким образом, процесс изменений внутри стадий в целом идет, образно говоря, в двух встречных направлениях. Основное, решающее направление этих изменений — от первичных изменений круга жизненных отношений ребенка, круга его деятельности к развитию действий, операций, функций. Другое направление — это направление от вторично возникающей перестройки функций, операций к развитию данного круга деятельности ребенка. В пределах стадии процесс изменений, идущих в этом направлении, ограничен требованиями того круга деятельности, который характеризует данную стадию. Переход за эту границу обозначает собой переход уже к другой, высшей стадии психического развития.

Противоположными чертами характеризуются переходы межстадиальные. Те отношения, в которые ребенок вступает с окружающим его миром, суть по природе своей общественные отношения. Ведь именно общество составляет действительное и первейшее условие жизни ребенка, определяющее ее содержание и ее мотивацию. Поэтому, каждая деятельность ребенка выража-

ет не только его отношение к предметной действительности; в каждой его деятельности объективно выражаются также и существующие общественные отношения.

Развиваясь, ребенок превращается, наконец, в члена общества, несущего все обязанности, которые оно на него возлагает. Последовательные стадии в его развитии и являются не чем иным, как отдельными ступенями этого превращения.

Но ребенок не только фактически изменяет свое место в системе общественных отношений. Он также и осознает эти отношения, осмысливает их. Развитие его сознания находит свое выражение в изменении мотивации его деятельности: прежние мотивы теряют свою побудительную силу, рождаются новые мотивы, приводящие к переосмыслению его прежних действий. Та деятельность, которая прежде играла ведущую роль, начинает себя изживать и отодвигаться на второй план. Возникает новая ведущая деятельность, а вместе с ней начинается и новая стадия развития. Такие переходы, в противоположность внутростадиальным изменениям, идут дальше — от изменения действий, операций, функций к изменению деятельности в целом.

Итак, какой бы частный процесс психической жизни ребенка мы ни взяли, анализ движущих сил его развития неизбежно приводит нас к основным видам деятельности ребенка, к побуждающим их мотивам, а следовательно, и к тому, какой смысл открывается ребенку в предметах, явлениях окружающего его мира. С этой стороны содержание психического развития ребенка и состоит именно в том, что меняется место частных психических процессов в деятельности ребенка, а от этого зависят его особенности, которые эти частные процессы приобретают на разных ступенях развития.

В заключение этого очерка следует подчеркнуть следующее: мы смогли рассмотреть в нем психическое развитие лишь с процессуальной, так сказать, стороны психики, почти вовсе опустив важнейший вопрос о внутренних взаимосвязях изменения деятельности с развитием картины, образа мира в сознании ребенка с изменением строения его сознания. Освещение этого вопроса нуждается в предварительном изложении психологической проблемы единства развития чувственных содержаний сознания и тех не совпадающих между собой категорий его, которые мы передаем терминами «значение» и «смысл». Вопрос этот не мог поэтому войти в рамки настоящей статьи.



## РАЗВИТИЕ МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА

---

Чем более проникает психологическое исследование за поверхность изучаемых явлений, чем ближе подходит оно к подлинно жизненным задачам, тем все более отчетливо выступает значение проблемы мотивов человеческой деятельности. Не случайно количество работ, посвященных в мировой психологической литературе этой проблеме, увеличивается с каждым десятилетием.

Значение проблемы мотивов для психологии вытекает из следующего капитального факта, на который я уже имел случай указывать. Факт этот состоит в том, что то, как субъективно преломляется для человека сознаваемое им в его деятельности, какой личностный *смысл* оно для него приобретает, — зависит от того, что побуждает данную деятельность, т.е. зависит именно от ее *мотива*.

В самом деле, возьмите любое человеческое действие, измените мысленно его мотив, и тогда действие осветится как бы совсем иным светом и будет характеризовать совсем иначе внутренний психический облик действующего человека. Смелый поступок, совершенный во имя своего народа, своей Родины, психологически прекрасен и раскрывает высокий нравственный дух человека; но если смелый поступок будет иметь своим главным мотивом узкоэгоистический замысел и лишь в этом будет заключаться его смысл для человека, то тогда его личность выступит перед нами уже по-другому, да и само действие его будет иметь уже другие черты: оно будет менее стойким, будет обладать меньшей, так сказать, «моральной упругостью» и будет окрашено совсем другими переживаниями.

Эта *смыслообразующая* сила мотивов и делает проникновение в них столь важным для психологии.

«Нет ничего в жизни более важного и любопытного, чем мотивы человеческих действий», — писал великий знаток человека Алексей Максимович Горький. В этих словах Горького заключена большая жизненная и научная правда.

\* \* \*

В своей исследовательской работе мы подошли к проблеме мотивов со стороны проблемы психического развития. Уже первые шаги, сделанные в этом направлении, позволили обнаружить, что формирование личности человека находит свое психологическое выражение в развитии ее мотивационной сферы; что развитие ребенка характеризуется с психологической стороны прежде всего изменением мотивов его деятельности.

Новые мотивы, возникающие в ходе развития ребенка, сообщают его деятельности новый смысл и меняют осознание им явлений окружающего мира. Формируясь под влиянием воспитания и обучения, мотивы в свою очередь становятся важнейшей психологической предпосылкой этих процессов.

Первый цикл исследований, проведенных отделом детской психологии Психологического института, был посвящен вопросу о роли мотивов в протекании и развитии различных психических процессов у детей в дошкольном возрасте.

Общий методический путь этих экспериментальных исследований состоял в изучении психологических особенностей тех или иных частных процессов и их развития в условиях по-разному мотивированных деятельностей. В исследованиях одна и та же психологическая задача вносилась в разные по типу их мотивации деятельности: то деятельность имела игровой мотив, то мотивом деятельности была поставленная перед ребенком задача научиться чему-нибудь, то — выполнить требование воспитателя и т.д.

В других исследованиях изучавшиеся процессы оставались включенными в одинаковую по своему общему типу деятельность, а менялись лишь конкретные ее мотивы.

Этого можно было достигнуть либо тем, что данная деятельность бралась на разных этапах ее развития, либо тем, что ее мотивы активно менялись путем надлежащего воспитательного воздействия. Так были построены исследования понимания детьми объяснений.

Я приведу здесь лишь некоторые, наиболее простые факты, полученные в этих исследованиях.

Возьмем прежде самый элементарный из изученных процессов — процесс запоминания. В исследовании З.М.Истоминой перед детьми дошкольного возраста ставилась задача запомнить, а затем воспроизвести несколько простых слов. Однако в одном случае эта задача ставилась в порядке проведения специального занятия с ребенком, т.е. в условиях, приближающихся к условиям обычного психологического опыта; в другом случае та же задача включалась в игру: ребенок должен был запомнить ряд слов, чтобы выполнить действие, вытекающее из взятой им на себя игровой роли.

Конечно, в обоих случаях ребенок должен был запоминать равное количество слов одинаковой трудности. Разница состояла лишь в мотиве той деятельности, в которую включались процессы памяти. В первом случае мотив создавался тем, что исследователь предлагал ребенку позаниматься с ним и просил его постараться запомнить как можно больше слов. Во втором случае мотив был чисто игровым: ребенку нужно было запомнить и вспомнить перечисленные ему предметы, чтобы выполнить свою игровую роль — роль посланного в магазин за покупками.

Уже чисто количественные результаты, полученные в этом исследовании, достаточно отчетливо обнаруживают влияние мотива. Вот некоторые цифры: дети 4—5 лет воспроизводят в усло-

виях обычного опыта-занятия в среднем 1—2 слова из пяти, а в условиях игрового поручения в два раза больше. Это объясняется, по-видимому, тем, что в данном возрасте содержательный игровой мотив скорее ведет ребенка к осознанию и выделению в своей деятельности целей — запомнить, припомнить, а это, собственно, и превращает его память в произвольную.

О правильности такого именно объяснения факта свидетельствуют данные, полученные в дальнейших сериях цитируемого исследования.

Оказалось, что если упражнять запоминание детей данного возраста в игре, то число правильно воспроизводимых ими слов возрастает буквально на глазах.

Повторяя несколько раз игру, требующую от ребенка произвольного запоминания, можно было видеть, как малыш, который еще накануне едва выслушивал список слов-поручений, а затем, в процессе выполнения самого поручения, стремительно «выпалывал» первое, что ему вспоминалось, начинал активно искать в своей памяти позабытое, а вслед за этим делал попытки и активного запоминания. При этом повышение эффективности запоминания, которое достигалось в условиях игрового мотива, резко сказывалось и на запоминании в условиях опыта-занятия, который проводился потом для контроля.

Эффективность же упражнений в запоминании, которые проводились в форме опытов-занятий, была в этом возрасте гораздо ниже и повышала запоминание в последующей контрольной игре относительно очень мало. Так, если в первом случае перенос успешности запоминания характеризовался возрастанием показателей в среднем на 90%, то во втором случае это возрастание едва достигало 33%.

Не менее рельефно обнаруживается зависимость отдельных процессов и от того, как именно они мотивированы в данной деятельности. Так, по данным исследования З.В.Мануйленко, дети 5—6 лет произвольно сохраняют требуемую позу, непосредственно вытекающую из взятой ими на себя игровой роли (например, роли часового), в течение 5—10 минут и дольше. Если же необходимость произвольно удерживать в игре аналогичную позу мотивируется не существом самой роли, как она переживается ребенком, но связывается с ней только внешним условием, то это время сокращается до 2—3 минут, т.е. более чем в *три раза*.

Наконец, исследование обобщений у детей дошкольного возраста, проведенное З.М.Богуславской, в котором изучались интеллектуальные операции сравнения, определения и классификации, включенные в различно мотивированные, но в остальном вполне тождественные задачи, дало возможность проследить, как в зависимости от изменения мотива выполняемых действий меняется их качественная характеристика. Автору этого исследования удалось показать, что особенности образования обобщений у ребенка вытекают не столько из интеллектуального «уровня», якобы прису-

шего тому или иному возрасту, но прежде всего зависят от смысла, какой имеют для ребенка процессы, приводящие его к обобщению, т.е. опять-таки от мотива осуществляемой им деятельности.

Это исследование позволило, в частности, понять, в силу чего дети 4—6 лет обнаруживают более высокий интеллектуальный уровень, например, в том случае, когда они подбирают вещи для путешествия, чем тогда, когда они решают отвлеченную задачу на *классификацию* тех же самых предметов.

Можно ли думать, что они попросту не понимают этой задачи? Нет, анализ показывает, что у них еще не возник тот общий мотив, который сообщает смысл интеллектуальным операциям безотносительно к актуальности самой решаемой задачи, т.е. для них не существует еще интеллектуального достижения как такового, что, наоборот, так часто выступает у школьников, иногда решающих какую-нибудь головоломную задачу для собственного удовольствия.

Я не буду приводить здесь других исследований, давших аналогичные результаты. Резюмируя их общий итог, я могу сказать, что сейчас мы располагаем целой системой экспериментальных данных, которые устанавливают решающее значение мотивов в развитии психических процессов и в формировании знаний ребенка. Это и побудило нас подвергать специальному изучению строение и развитие самих мотивов.

Обратимся раньше к вопросу о строении мотивов. Уже простейший анализ фактов позволяет обнаружить сложное строение мотивов и делает необходимым уже с самого начала внести некоторые различия.

Так, нами были выделены мотивы, которые мы назвали «знаемыми», но реально-психологически недейственными. Например, ученик VII класса не задумываясь объясняет, что учиться надо для того, чтобы стать «высококультурным и образованным человеком», однако тут же выясняется, что учиться в VIII классе он вообще не хочет. Очевидно, что указание на этот мотив является лишь выражением понимания и признания его *объективного* значения, но отнюдь не выражением его реальной побудительной силы. И все же этого рода мотивы суть мотивы, ибо самый факт понимания их объективного значения далеко не безразличен с точки зрения дальнейшего развития мотивационной сферы личности.

Гораздо более важным является различение двух других основных видов мотивов. С одной стороны, это общие мотивы, характеризующие тот или иной тип деятельности в целом, а с другой стороны — непосредственные мотивы действий, входящих в данную деятельность. Условно мы так и будем их называть: мотивы деятельности и мотивы действий.

Впервые они были экспериментально выделены в работе Л.С.Славиной.

В своих опытах по изучению мотивации ранней дошкольной игры она показала, что в сюжетной игре детей 3—4 лет главное

место принадлежит чисто внешнему манипулированию с предметами. Например, дети, играя в приготовление обеда для кукол, занимаются бесконечным «мытьем» посуды, раскладыванием по тарелочкам кубиков-угощения и т.п. Увеличивая в игре количество подходящих предметов, легко выяснить, насколько длительно могут продолжаться манипуляции ребенка с этими предметами. Оказывается, что проходит 40 минут, час, а дети все продолжают свои раскладывания, перекладывания и т.д., несколько не продвигаясь в развитии сюжета игры: куклы так и остаются ненакормленными. Можно думать, что для ребенка побуждение действовать в игре лежит в манипулировании. Ведь младшие дошкольники, принимая в игре совершенно условную и неразвернутую сюжетную ситуацию, не удовлетворяются, однако, условными или даже только сокращенными действиями. Действие должно быть обязательно внешним, предметным и длительным, повторяющимся. Без этого игра гаснет.

Но если допустить, что ребенка побуждает играть само манипулирование с вещами, тогда снятие сюжетного содержания игры, очевидно, не должно разрушать ее. Однако эксперимент показал, что это не так: исключить из игры кукол все же нельзя; в отличие от детей преддошкольного возраста, даже для самых младших дошкольников та или иная сюжетная ситуация игры совершенно необходима, так как вне более общего, лежащего в ней мотива манипулирование, лишаясь своего смысла, утрачивает и свою собственную побудительную силу.

На переломных этапах развития соотношение более общих и более частных мотивов — мотивов деятельности и мотивов действия — выступает особенно ясно, но и во всех других случаях оно также обязательно существует. Конечно, соотношением этих мотивов еще далеко не исчерпывается характеристика строения мотивационной сферы. Но пока мы можем ограничиться сказанным.

Второй важнейший вопрос — это вопрос о том, как развиваются мотивы, какова общая динамика этого процесса. Уже в материалах исследования Л.С.Славиной можно обнаружить один очень важный факт: в то время как общая мотивация игровой деятельности уже приобретает черты, характерные для дошкольной игры, непосредственные мотивы игровых действий сохраняют характер, свойственный общей мотивации игровой деятельности на предшествующей стадии ее развития, т.е. то, что прежде было общим мотивом *деятельности*, здесь занимает место непосредственного мотива *действия*. Затем, на следующем этапе — в среднем дошкольном возрасте — манипулирование с предметами теряет свою привлекательность и заменяется схематизированными, очень обобщенными, а иногда и совершенно условными действиями. Так, например, ребенок уже не раскладывает, а только схематически обозначает раскладывание, уже не мешает ложкой в стакане, а только изображает это действие жестом. Одновременно развивается и общая мотивация игры. Выполнение внешней сю-

жетной роли отодвигается как бы на второй план, а на первый план выступает выполнение определенного правила: ролевая игра превращается в так называемую игру с правилами, как это было еще прежде установлено Д.Б.Элькониным, Ф.И.Фрадкиной и др.

Таким образом, на примере изучения игры видно, что мотивы, прежде побуждавшие деятельность, могут вступать в подчинение более высоким мотивам и становиться лишь побудителями частных действий, как бы дополнительно поддерживающими их выполнение. С другой стороны, может происходить и обратный процесс: мотивы частных действий становятся, соответственно трансформируясь, побудителями деятельности в целом. Так рождаются новые типы мотивации деятельности, выражающие ее дальнейшее развитие.

Конечно, эти общие закономерности внутренней динамики мотивов отнюдь не делают их развитие независимым от условий жизни и воспитания. Напротив, их раскрытие позволяет лучше понять их решающую роль в этом процессе.

Что же определяет собой развитие мотивов?

Этот вопрос нельзя ставить в общем виде, ибо одно дело — развитие мотивов действия, другое дело — изменение типа мотивации деятельности в целом, выражающее перестройку отношений ребенка к миру, изменение его позиции в обществе, т.е. в сущности переход к новой стадии развития его личности.

Исследование динамики мотивов, побуждающих действия в пределах каждой данной деятельности, показывает, что их развитие определяется развитием процессов, которые их реализуют.

Постановка перед ребенком все более сложных задач и формирование у него знаний, умений и навыков движут здесь развитием.

Так, занимаясь с детьми среднего дошкольного возраста лепкой, плетением и т.п., можно видеть, что они плохо воспринимают объяснение того, как именно нужно делать. Они очень хотят делать предложенное, но обнаруживают как бы безразличие к самому способу выполнения действия. Однако Н.Г.Морозова в своей работе показала, что в пределах той же мотивации деятельности детей можно создать у них побуждение следовать указаниям. Для этого нужно усложнить задание. Тогда выслушивание объяснений воспитателя приобретает для них смысл и они раньше стараются усвоить, как надо делать, а потом уже приступают к выполнению действий.

Конечно, самое выполнение задания в данном случае еще не становится общим мотивом деятельности детей. Поэтому овладение соответствующим умением обязательно должно быть включено здесь в ту или иную содержательную деятельность — продуктивную или игровую. Особенно отчетливо это выяснено Д.Б.Элькониным в исследовании так называемой конструктивной деятельности дошкольников: оказалось, что 80% детей среднего дошкольного возраста, получая задание на сбивание дощечек, хотя и принимали его, но при этом непременно мысленно

включали сбивание дощечек в предметно мотивированную деятельность, которая и придавала в глазах ребенка смысл данному заданию: «Я, — говорит ребенок, — буду сколачивать, чтобы сделать пароход»; «А я буду делать повозочку», — поясняет другой.

Только у старших дошкольников это задание принимается именно как задание, т.е. общий осмысливающий мотив уже лежит не в предметном результате действия, а в хорошем выполнении именно данного задания. Формирование этого нового мотива — овладеть умением, знанием, происходящее на границе дошкольного возраста, и представляет собой одно из условий внутренней готовности ребенка к систематическому обучению.

Итак, обогащение знаниями, умениями меняет мотивацию действий, но новая *общая* мотивация деятельности этим только подготавливается. Конечно, и ее рождение также не происходит независимо от внешних влияний. Для того чтобы мотивом деятельности ребенка могло, например, стать выполнение учебного задания, нужно, чтобы были созданы такие условия, при которых это продвигало бы ребенка на более высокую ступеньку по лестнице вхождения в жизнь. Вот почему здесь столь важно понимание детьми общественной значимости учения, хотя оно и не составляет пока для них реально действующего мотива. И вот почему так важно, чтобы учение рассматривалось окружающими как самая серьезная обязанность ребенка и чтобы учитель, директор школы выступили перед ним как носители *объективных* требований к нему общества.

Эти схематические положения, конечно, еще должны быть развиты. Я и попытаюсь это сделать применительно к конкретной истории развития мотивов учения ребенка в школе. Этой проблеме в нашем отделе была посвящена работа Л.И.Божович, выполненная ею совместно с Н.Г.Морозовой и Л.С.Славиной и при участии других сотрудников лаборатории.

Это — наиболее сложное исследование, и поэтому я должен остановиться несколько подробнее на его методике.

Необходимость проникнуть за кажущиеся мотивы в мотивы действительные исключала возможность применения здесь прямых методов. С этой точки зрения было нежелательно даже вести исследование непосредственно в школе и как бы от лица школы. Поэтому авторы встали на такой путь: исходным материалом служили экспериментальные, индивидуальные беседы с учащимися разных возрастов вне школы, главным образом в районных детских библиотеках, в связи с обычной консультацией. Беседы включали в себя и прямые и, главным образом, косвенные вопросы.

По следам этих бесед авторы, далее, шли в школу, чтобы поговорить с учителями, проанализировать успеваемость данного ученика и понаблюдать за его поведением. Последнее приобретало характер естественного эксперимента. Ярчайшие материалы для раскрытия реальных мотивов учения давали наблюдения за реакциями

школьников на такие, например, случаи, как отмена урока вследствие каких-нибудь обстоятельств, или те случаи, когда учитель почему-либо не ставил отметки за ответы или не задавал уроков.

Иногда, если к тому была, так сказать, «тактическая» возможность, авторами велись беседы и с родителями, опять-таки не от имени школы или какого-либо официального учреждения, а пользуясь либо своим прежним частным знакомством с ними, либо даже специально завязывая его.

Наконец, иногда применялся и собственно эксперимент, правда по косвенным линиям.

Цитируемое исследование только основной своей серией охватило индивидуальное изучение 113 школьников — учащихся разных классов, которые вследствие принятого методического пути распределились по 25 разным школам. Одна из серий была проведена на детях-дошкольниках.

Картина, которую обнаружило это исследование, на первый взгляд кажется очень пестрой, однако анализ открывает в ней довольно строгие закономерности.

Объективная сложность процесса развития мотивов учения в школе заставляет несколько искусственно представить наблюдаемые изменения мотивов по обеим уже выделенным линиям.

Первая линия — это линия развития общих мотивов учения. Она характеризует изменение отношения учеников к школе и школьному обучению на разных его этапах. Развитие этих мотивов отражает собой то, что можно было бы назвать развитием общей *позиции* ребенка, подростка, юноши.

Что же представляет собой тот общий мотив, который характеризует отношение ребенка к учению и к школе, когда он впервые в ней происходит?

Исследование показало, что для огромного большинства детей, поступающих в школу своевременно, т.е. с 7 лет, мотив заключается попросту в том, чтобы учиться. Иначе говоря, основной мотив учения у них — это выполнение обязательной общественно оцениваемой деятельности. Личностный смысл учения для ребенка заключается здесь прежде всего в позиции школьника. Это может показаться парадоксальным, и еще недавно я сам писал об этом иначе. Тем не менее оказалось, что это действительно так.

Когда первоклассникам объясняют, что они пришли в школу для того, чтобы учиться читать, писать и считать, то психологический акцент стоит для них на слове *учиться*. Это видно из многочисленных данных, полученных в исследовании мотивов учения у школьников (Л.И.Божович). Например, если попытаться выяснить, что вообще может не нравиться детям 7—8 лет в I и II классах, то оказывается, что большинству детей меньше всего нравится, когда учитель дает свободное задание, например задание нарисовать «что хочется». Не очень нравятся также и те уроки физкультуры, на которых играют «как в детском саду», например в «белочку». Это понятно, так как в этих заданиях не выра-



жается то новое, что характеризует именно школьное обучение, деятельность школьника.

Хотя правильность этого вывода подтверждается очень многими данными, все-таки было решено проверить его.

Исследователи встали для этого на путь эксперимента. В своих опытах авторы организовали у детей-дошкольников разного возраста игру в школу. Ведь в игре у ребенка на первый план и в наиболее развернутом виде всегда выступает именно то, что для него представляет *главный смысл*.

Дошкольники среднего возраста играют в школу как и в любую другую сюжетную игру. Они воспроизводят в ней массу ролей и вытекающих из них многообразных действий. Они изображают, как дети укладываются дома спать, как мать их будит пораньше, чтобы они не опоздали в школу (и для этого нужно, чтобы в игре участвовали даже часы), как дети завтракают, идут в школу, как там рассаживаются, а учитель делает замечания одним и хвалит других. Изображение же самого учения почти вовсе выпадает у них из игры.

А вот как играют в ту же игру самые старшие дошкольники.

Весь центр событий переносится у них, наоборот, на само учение. Обязательно нужно, чтобы были бумага, карандаши, перья и прочее; они пробуют писать буквы и читать не понарошку, а «как на самом деле». Прочие же элементы этой игровой ситуации редуцированы: они разыгрываются с крайней схематичностью, и как раз здесь — все понарошку. Условны даже «перемены», которые занимают всего несколько секунд, в то время как «урок» длится многими минутами. И, наконец, самое замечательное: все хотят быть учениками, и роль учителя выпадает на долю ребенка поменьше.

Совершенно то же отношение открывается к учению и в беседах о поступлении в школу со старшими дошкольниками.

Вот некоторые суждения на эту тему девочки Тома, 61/2 лет: «Очень хочется пойти в школу. Там будут буквы учить». — А для чего нужно буквы знать? — «Учиться надо». — А можно учиться дома? — «В школе лучше учат буквы». — А когда из школы придешь, то дома что будешь делать? — «Буду букварь читать. Буду буквы учить, а потом рисовать. А потом играть в мячик и гулять пойду».

Таково отношение к учению у маленьких.

На первом плане здесь *учение* в школе, прежде всего учение, а не сама школа. Характерно в этом отношении высказывание одной девочки 6 лет: она тоже хочет учиться и собирается в школу. Но она очень любит и свой детский сад, и ей грустно из него уходить. Как же быть? Она решает эту проблему так: она все-таки обязательно поучится в школе, а потом вернется обратно, опять в свой детский сад...

Итак, на самом первом этапе основной мотив учения в большинстве случаев заключается в самом выполнении этой объективно значимой деятельности. Это — то место, та позиция, которую приобретает ребенок благодаря данной деятельности.

**NB** Раскрыв в предыдущей статье механизм обучения деятельности именно как механизм, А.Н.Леонтьев в логике собственной теории должен ответить на вопрос, каким образом разветвленные и многоуровневые действия-умения, сформировать которые вполне по силам материалистической педагогике, складываются в полноценные деятельности? Каков механизм формирования мотивов учебной деятельности?

Как ни удивительно, А.Н.Леонтьев видит эти мотивы вне процесса познания, вне духовной сферы вообще. Он видит их в социальных (а точнее, в соответствии с реалиями того времени, государственных) требованиях к школьнику и школе. Этот социальный детерминизм, вероятно, совершенно естественный в тоталитарном обществе, сохранился однако, в общественном сознании до сего дня. Во многих глубоко педагогических бедах нашей школы мы склонны винить общество. Мы и сейчас уверены, что дети плохо учатся оттого, что упал общественный престиж школы, совершенно исчезло государственное внимание к ней.

Для меня очевидно, что А.Н.Леонтьев не так просто уклонился от решения вопроса о мотивах учения. Он оставил эту проблему до лучших времен, потому что не мог говорить о ней на языке

Новый тип мотивации учения возникает обычно в III—IV классах. Теперь она определяется занятой ребенком позицией в самой школе. Учение в школе становится «образом жизни» ребенка, необходимость сохранения и развития которого и образует теперь главный мотив. Это видно, например, из того, что в то время как самые младшие школьники в своих высказываниях вовсе не выражают своего отношения к условиям школьной жизни, дети постарше относят к ним большую часть своих суждений о школе.

Характерным для этого этапа развития общей мотивации учения является и то, что хотя дети по-прежнему продолжают стремиться к учению в школе, но их уже отнюдь не огорчает, когда, например, отменяется урок или им почему-нибудь не дают домашних заданий; зато резко повышается роль школьных оценок. Вместе с тем развиваются связи ребенка с коллективом, возрастает чувство долга, возникает понятие о чести класса, школы; появляется интерес к школьным детским организациям.

Столь же ясно выделяется и третий этап в развитии общей мотивации учения. Его начало падает примерно на V—VI классы. На этом этапе главным мотивом учебной деятельности начинает становиться подготовка к жизни, к будущему. Теперь этот, прежде только «знаемый», мотив впервые превращается также и в реально действующий.

Это выражается во множестве явлений, в частности в том, к чему главным образом фактически выражают свое отношение ученики, говоря о школе. В их суждениях 90% занимают теперь суждения об учебных предметах, причем они часто обсуждают их с точки зрения представления о будущей профессии. На вопрос, какие предметы самые интересные в школе, начиная уже с VI класса встречаются

*передовой материалистической психологии и педагогики. Для решения проблемы мотивов учения нужен другой язык, где уместны слова: свобода, выбор, ценности, духовность и т.п.*

---

такие, например, ответы: «Мне нравится математика, а меньше всего я люблю анатомию, потому что никогда не буду врачом»; «Смотря кем собираешься быть в жизни. Мне лично интереснее всего физика» и т.п.

Таким образом, общая мотивация учения постепенно переходит здесь в более широкий круг жизненных отно-

шений, раскрывающихся перед учащимися, и все более подчиняется этим отношениям.

Итак, изучение развития главных мотивов учебной деятельности на протяжении школьного возраста позволяет выделить три главных этапа: этап мотивов, лежащих в самом учении, как впервые объективно значимой и оцениваемой обществом деятельности ребенка; далее — этап мотивов, которые лежат в самой школьной жизни, во взаимоотношениях, которые возникают в коллективе класса, в общешкольном коллективе; наконец — мотивы, лежащие в окружающей жизни, в будущей профессии, в жизненных перспективах.

Соответственно этим этапам могут быть выделены и типы главных интересов в учении.

Первый, самый начальный, этап характеризуется здесь тем, что у детей нет еще сколько-нибудь дифференцированных интересов к содержанию уроков и учебных заданий. Материалы исследования показывают, что и писание палочек, и счет, и вообще все, что имеет ясно выраженный характер учебных действий, является для семилеток по сути равно привлекательным. Если они и предпочитают какое-нибудь занятие, то такое, какое просто лучше всего им удается. У первоклассников-семилеток это наблюдается в подавляющем большинстве случаев. Факт этот становится совершенно понятным и не требует объяснений, если вспомнить о том, как строится у этих детей общая мотивация их учебной деятельности.

На следующем, втором, этапе интерес к учебным занятиям начинает дифференцироваться. Ярко выступает значение для ребенка конкретного содержания изучаемого. Возникают собственно учебные интересы. Вместе с тем кое-что начинает казаться неинтересным и выполняется только под влиянием необходимости. Дело в том, что интересы переходят здесь с самого *выполнения* учебного действия на его *содержание*, на *задачи*, которым это действие отвечает. Поэтому когда эти задачи являются недостаточно содержательными для учеников, то непосредственные мотивы, обеспечивающие выполнение соответствующих действий, переходят у них преимущественно, а в отдельных случаях и исключительно на оценку и на другие моменты, в которых конкретизируется общая мотивация учения на этом этапе. А это создает некоторые новые трудности: ведь подчинение своих действий мотиву, не имеющему отношения к са-

тому содержанию действия и не порождающему прямого интереса к нему, требует волевого характера учебной деятельности.

Начавшаяся на этом втором этапе дифференциация интересов учащихся к учебным предметам постепенно получает свое полное развитие. Оформляется устойчивое избирательное отношение к определенным областям знания. Вместе с тем перед подростком, юношей, девушкой открывается на этом этапе обучения значение научного знания; у них развиваются собственно познавательные мотивы, которые и приобретают тот или иной оттенок в зависимости от развития общей мотивации учения. Это — пора развернутых учебно-познавательных интересов, в которых и выражается теперь непосредственная мотивация учебных действий.

Конечно, сказанное как об этапах развития общих мотивов учебной деятельности, так и об этапах развития мотивов конкретных учебных действий представляет собой только самую общую схему. При этом раздельное рассмотрение обеих этих линий развития мотивов хотя и является необходимым в целях предварительного анализа и изложения, но не отражает действительной картины, так как реально эти линии не существуют независимо. Более того, они характеризуют реальный ход развития мотивов учения только как бы во взаимном перекрещивании. Иначе говоря, подлинная картина выражается не этими линиями, взятыми порознь или параллельно одна другой, а образуемыми ими перекрестами.

Так как перекресты линий развития общих мотивов учебной деятельности и линии мотивов конкретных учебных действий могут происходить в разных точках, то в результате мы получаем богатое многообразие индивидуальных путей развития и типов мотивации учения.

В рамках доклада, конечно, невозможно сколько-нибудь подробно осветить все реально встречающиеся случаи соотношений, в какие могут вступать друг к другу мотивы, образующие первоначально выделенные нами линии; я останавливаюсь только на некоторых.

Идеальные случаи состоят здесь в совпадении этапов развития мотивов.

Практически это обычно имеет место, например, у детей семилетнего возраста, т.е. в самом начале школьного обучения. Ребенок стремится к учению, как к деятельности, которая ставит его в новые отношения. Это и является общим мотивом его учебной деятельности, и в этом заключается для ребенка смысл учения.

Одного этого общего мотива, однако, еще недостаточно. Чтобы учебные действия могли реально осуществляться, нужны еще и более непосредственные мотивы, поддерживающие их выполнение. Эти мотивы здесь полностью адекватны общему мотиву и содержанию учебных действий ребенка. Они находят свое удовлетворение в таких действиях, как писание палочек, счет и т.д.

Таким образом, все здесь относительно просто, даже те трудности, которые приходится преодолевать. Иногда трудно, например, научить ребенка вести себя дисциплинированно в классе, но речь идет здесь именно о том, чтобы научить его этому, ибо он нарушает дисциплину не намеренно, а потому, что он еще не умеет вести себя достаточно произвольно.

Случаи вполне адекватного соотношения мотивов обоих видов могут быть прослежены и на всех других, позднейших этапах учения. Например, когда само выполнение учебного задания уже теряет свою непосредственную побудительную силу, то, с одной стороны, у ученика уже начинают пробуждаться учебные интересы, а с другой стороны — к этому времени он полностью осваивает позицию школьника, у него вырабатывается чувство долга и ответственности перед школой. Это с мотивационной стороны и обеспечивает успешность его учения даже и по непосредственно непривлекательным для него предметам. Вот характерная для подобных случаев фраза, оброненная в беседе учеником IV класса: «Я не люблю арифметику, но я все равно стараюсь хорошо готовить по ней уроки».

Гораздо больший психологический и педагогический интерес представляют случаи, отходящие от такого идеального соотношения мотивов.

Рассмотрим раньше более простой случай. Ребенок еще до поступления в школу изжил непосредственные побуждения выполнять учебные задания. Он перерос этот этап в развитии непосредственных мотивов учебных действий. В общей же мотивации деятельности он стоит на самом первом этапе: он еще не приобрел настоящей позиции школьника, не вошел в нее и у него нет еще ни настоящего чувства школьного долга, ни даже настоящего отношения к оценке.

С другой стороны, элементарность изучаемого в первом классе не позволяет ребенку опереться на интерес к самому его содержанию. Поэтому очень скоро ему становится скучновато на уроках и он переносит свою активность с учебных занятий на другое. Появляются баловство, нарушения дисциплины. Вместе с тем ребенок становится небрежным в выполнении заданий, родители жалуются, что его трудно засадить за уроки. Возникает угроза неуспеваемости.

Эта особенность мотивации создает хорошо известный учителям тип младших школьников. Но это, конечно, особенность или тип именно *мотивации учения*. Ее анализ и позволяет правильно поставить здесь надлежащую педагогическую задачу. В подобных случаях родители нередко ограничиваются лишь внесением дополнительных чисто внешних мотивов, непосредственно побуждающих ребенка к учебным занятиям: прибегают к наградам, а порой — к запретам и наказаниям. Создается система приготовления уроков за обещание отпустить гулять, взять в театр и т.п. Однако понимание хода развития мотива учения подсказывает здесь и другой, гораздо более принципиальный путь: стараться,

насколько это возможно, увеличить для ребенка содержательность изучаемого, а главное — ускорить формирование у него чувства долга школьника, энергично втягивая его в жизнь школы.

Более сложные типы мотивации создают соотношения мотивов на средних этапах обучения. Рассмотрим только некоторые обобщенные варианты этих отношений. Один из таких вариантов характеризуется, например, тем, что общим мотивом учебной деятельности является обычный на данном этапе «позиционный» мотив. Следовательно, у учащегося есть и чувство долга школьника, и желание хорошо учиться, и серьезное отношение к отметке. Однако учебно-предметные интересы, в которых выражается развитие непосредственных мотивов учебных действий, у него не сформировались. Поэтому хотя школу он любит, но учиться не любит. В результате он усваивает изучаемое все же недостаточно хорошо, формально.

Анализ мотивации прямо подсказывает, в чем состоит здесь индивидуальная педагогическая задача. Она, очевидно, заключается в том, чтобы найти путь создания мотивов, лежащих в самом содержании изучаемого.

Действительно, как об этом свидетельствует экспериментальная работа Л.С.Дмитриева, данный путь в подобных случаях не только эффективен, но и совершенно реален. Реален потому, что при таком строении мотивации учения учащиеся, конечно, очень охотно принимают участие в жизни школы и их легко можно вовлечь во внеклассную работу, в частности в работу кружков, воспитывающую, как известно, не только специальные, но и общие учебные интересы.

Приведем еще один вариант строения мотивов на этом же этапе развития учебной деятельности.

Он создается таким перекрестом основных мотивационных линий, что относительно недостаточно сформировавшимися оказываются, наоборот, общие мотивы учебной деятельности, мотивы же учебных действий имеют высокое развитие в обычной на данном этапе форме предметно-учебных интересов. Тогда возникает следующее положение вещей. Ученик хочет вообще хорошо учиться, но его успеваемость носит избирательный характер и по некоторым предметам он учится весьма посредственно. Он занимается главным образом тем, что его интересует.

Во много раз многообразнее реальные пути развития мотивов учения на последнем этапе — в старших классах школы. Здесь главное осложнение вносится тем, что даже общие мотивы учения светят теперь уже как бы отраженным светом широкой жизни. Из нее и черпает учение свой смысл.

Особое значение этого последнего этапа развития мотивов, более детальное изучение которого еще стоит перед нами как задача, и заключается в том, что он как бы ретроспективно освещает весь пройденный путь. Отчасти поэтому мы и не можем считать завершенным также и анализ предшествующих ему этапов развития.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СОЗНАТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИЯ

---

### 1

Ни в одной психологической проблеме интеллектуализм так ярко не обнаруживает своей несостоятельности, как в психологической проблеме сознания. Интеллектуалистическая трактовка сознания превращает его в простой синоним мышления, понимания. Но разве в действительности сознание и мышление — это одно и то же?

Сознание и мышление не прямо, не просто совпадают между собой. Сознание не может быть *выведено* из мышления, ибо сознание не определяется мышлением, оно определяется бытием — реальной жизнью человека.

Понятие сознания не просто *шире* понятия мышления. Сознание — это не мышление плюс восприятие, плюс память, плюс умения и даже не все эти процессы, вместе взятые, плюс эмоциональные переживания. Сознание должно быть психологически раскрыто в его собственной характеристике. Оно должно быть понято не как знание только, но и как отношение, как направленность.

Нужно отметить, что, в противоположность интеллектуалистической педагогике Меймана, Лая и других, в русской педагогической мысли подготавливалось полноценное понимание сознания. Оно подготавливалось тем, что образование и воспитание рассматривались как процессы, не только дающие ребенку знания, но и формирующие направленность его личности, его отношение к действительности.

«Настоящее образование, — писал в свое время Добролюбов, — это такое образование, которое заставляет определить свое отношение ко всему окружающему». А это и есть то главное, что характеризует сознание, что делает человека «нравственным не по привычке, а по сознанию». Ту же, по существу, мысль высказывает и Чернышевский, требуя *прежде всего* воспитания «человека в истинном смысле слова».

В блестящей, хотя и очень своеобразной форме проблема воспитания личности была поставлена Ушинским. «Положим, что дитя заучило какие-нибудь стихи на иностранном, непонятном для него языке; заучило, следовательно, только звуки в их последовательности один за другим. Сознание, конечно, прини-

мает участие в этом заучивании: без участия внимания дитя не слышало бы звуков, без участия рассудка не сознавало бы различия и сходства между этими звуками...

Но положим, наконец, что дитя сделалось юношей, что в душе юноши созрел вопрос, на который мысль, заключающаяся в стихах, будет ответом, или созрело чувство, для которого заученные стихи будут более полным поэтическим выражением, — тогда зерно, заключающееся в стихах, освобожденное от всех своих оболочек, перейдет в духовную память юноши, и перейдет не в виде стихов, не в виде слов, даже не в виде мысли, а в виде новой духовной силы, так что юноша, вовсе уже не думая об этих стихах, не вспоминая даже мысли, в них заключенной, будет после усвоения их глядеть на все несколько изменившимся взором, будет чувствовать несколько другим образом, будет хотеть уже не совсем того, чего хотел прежде, — т.е., другими словами, как говорит, *человек разовьется ступенью выше\**.

Недостаточно заучить слова, недостаточно понять слова, недостаточно понять даже мысли и чувства, в них заключенные, нужно, чтобы эти мысли и эти чувства стали внутренне определяющими личность. В этой простой идее выражается самый главный вывод, подсказываемый живым опытом воспитания человека. Поэтому она близка и понятна всем тем, кто, как Добролюбов, Ушинский, Толстой, подходил к школе, к обучению и воспитанию вообще *прежде всего* со стороны требований к человеку (какой нужен нам человек, каким он должен быть?), а не со стороны только требований к умениям, мыслям, чувствам (какие нужны умения, идеи, чувства, какими они должны быть?).

**NB** Приступая к комплексу вопросов, связанных с психологией сознательности учения в 1944 г., когда эти вопросы были актуальны в смысле методическом (как эту сознательность формировать и развивать), но совсем не актуальны в смысле физическом (посещать или не посещать школу), вряд ли мог предположить А.Н.Леонтьев, что в России наступят времена, когда сознательность учения окажется для многих учащихся единственной нитью, связывающей их со школой, миром образования и культуры в целом. Если в тяжелом 1944 г. все детское население страны садилось за парты по праву-обязанности, или, если угодно, по «свободно избранному принуждению», то сегодня ребенок идет в школу без принуждения, школы более не имеют репрессивного аппарата для осуществления обязательного всеобщего обучения. И, таким образом, проблема осуществления всеобщего обязательного обучения детей, подростков и юношей, проблема, без решения которой не может быть сколь-нибудь успешного современного государства, оказывается полностью психологической: чтобы школы работали, дети должны учиться в них сознательно!

Для сегодняшней школы главной является задача уйти от привычной нам всем, работающим в ЗУНовской парадигме, пассивной позиции ученика и порождающей эту позицию классно-урочной системы в ее самых заскорузлых, архаичных вариантах.

\* К.Д.Ушинский. Собр. соч. Т. 8. М.:Л., 1950. стр. 363—364.



*Специально подчеркиваю: будущее средней школы в Российской Федерации, по авторитетному мнению классика советской психологии и педагогики А.Н.Леонтьева, зависит не от длительности обучения, не от успешности эксперимента по введению ЕГЭ, ни, наконец, от принятия или непринятия Государственной Думой Государственных стандартов общего образования и даже не от введения или невведения ГИФО, а совсем от других вещей. А именно:*

*— как быстро массовая школа освоит пути совершенствования урока, которые следуют из рекомендаций Ю.К.Бабанского, М.М.Поташикова и Ю.А.Конаржевского и базируются в конечном счете на деятельностином походе к образованию А.Н.Леонтьева;*

*— насколько глубоко массовая школа примет технологии развивающего обучения и сможет ли распространить их хотя бы до 6—7 классов;*

*— на каком уровне будут в самое ближайшее время освоены всей массой учительства формы и методы образования, предусматривающие активную позицию ученика и ориентированные на развитие его личности, а значит, мотивационно-потребностной сферы.*

---

Различие между этими двумя подходами вовсе не игра слов, его решающее значение должно быть понято до конца.

Мы так привыкли мыслить сознание в понятиях, гипостазирующих психическую жизнь человека в виде отдельных психологических функций или способностей (психические функции и являются не чем иным, как переодетыми способностями), что различие между обоими этими подходами больше всего стирается именно с психологической точки зрения. Иллюзия состоит здесь в том, что то, как думает, как чувствует человек и к чему он стремится, кажется нам зависящим от того, каковы его мышление, его чувства и стремления. Но ведь мыслит не мышление, чувствуют не чувства, стремятся не стремление — мыслит, чувствует и стремится человек. Значит, главное заключается в том, *чем для самого человека* становятся те мысли и знания, которые мы ему сообщаем, те чувства, которые мы у него воспитываем, те стремления, которые мы у него возбуждаем. Знания и мысли, которые усвоены мышлением, *могут*, однако, не стать достоянием *самого человека*, и тогда они будут мертвы; воспитание чувств может породить простую сентиментальность (яркий пример у Джемса: барыня в театре проливает слезы над страданиями простолюдина, в то время как ее крепостной кучер замерзает на лютom морозе у театрального подъезда), а самые лучшие, внушенные нами воспитаннику намерения могут стать у него такими намерениями, о которых было сказано: добрыми намерениями вымощена дорога в ад.

Вот почему жизненный, правдивый подход к воспитанию — это такой подход к отдельным воспитательным и даже образовательным задачам, который исходит из требований *к человеку*: каким человек должен быть в жизни и чем он должен быть для этого вооружен, какими должны быть его знания, его мышление, чувства и т.д.

Возьмем постановку вопроса о марксистском образовании у такого крупнейшего жизненного педагога нашей эпохи, как М.И.Калинин. Чего требует он от преподавателя марксизма-ленинизма? Он требует преподавать так, чтобы марксизм-ленинизм переходил в жизнь человека как органическая необходимость для него жить так, а не иначе. «Если бы я был преподавателем марксизма-ленинизма, то я всегда обращал бы свое внимание именно на то, как по существу усваивают мои слушатели основы марксизма-ленинизма. Ведь можно усвоить марксизм-ленинизм только формально, можно хорошо заучить все формулы, исторические события и даты, но не стать при этом убежденным марксистом-ленинцем. Как вы думаете — возможно это или нет? (*Голоса с мест*: «Возможно!») С другой стороны, можно формул и не знать, но по существу владеть духом марксизма-ленинизма»\*.

Но какое отношение, могут мне возразить, все это имеет, собственно, к принципу сознательности?

Все это, конечно, *прямо* относится к принципу сознательности обучения, который раскрывается в своем настоящем содержании и с настоящей стороны — со стороны *человека*: «Человек есть человек. Из этого надо исходить»\*\*.

Итак, существуют два разных подхода к сознанию. Соответственно существуют и два разных понимания сознательности. Одно сводит требования, вытекающие из принципа сознательности, к требованиям в отношении мышления, понимания познавательных процессов вообще, плюс, может быть, еще умения, эмоции, привычки. Это понимание сознательности основывается на отвлеченной психологии функций\*\*\*.

Другое понимание, менее «психологическое», но более жизненное и правдивое, исходит из требований к человеку, к его личности. Оно не растворяет проблему сознательности в сумме вопросов об отдельных психических процессах; с точки зрения этого понимания сознательность есть то в личности человека, что характеризует и его знания, и его мышление, и его чувства, и его стремления, то, чем они реально становятся для человека и куда они направляют его жизнь.

Чтобы научно осветить проблему так понимаемой сознательности, нужно исходить из конкретно-психологического учения о сознании. А для этого требуется прежде всего признать, что проблема сознания стоит в психологии как особая проблема, не сво-

\* М.И.Калинин. Вопросы коммунистического воспитания. М., 1940, стр. 10.

\*\* М.И.Калинин. Вопросы коммунистического воспитания, стр. 43.

\*\*\* По сути дела это, конечно, идеалистическое понимание: получается, что сознание человека определяется его психическими процессами, формирующимися в обучении, т.е. в познавательном, теоретическом отношении к действительности, что мое сознание определяется сознанием же — сознанием других.

димая ни к общим философским положениям о сознании, ни к сумме проблем о частных психических процессах.

Об этом приходится говорить специально, потому что до сих пор существует глубочайшее непонимание этого.

Вполне развитое психологическое учение о сознании — дело будущего. Но уже и сейчас мы располагаем некоторыми первоначальными конкретно-психологическими представлениями о сознании, сложившимися на основе исследовательской работы, которая уже ряд лет ведется нами в этом направлении.

В рамках статьи невозможно, конечно, изложить все итоги сделанного. В порядке разработки главной темы мы кратко разовьем здесь лишь некоторые общепсихологические положения о сознании.

## 2

При анализе процесса сознавания ребенком учебного материала, естественно, возникают два следующих вопроса: вопрос о том, что сознает ребенок в этом материале, и вопрос о том, как он это сознает. Однако оба эти вопроса обычно кажутся слишком простыми, не составляющими особой проблемы, и поэтому ускользают от исследования.

Особенно бессодержательным представляется первый вопрос. В самом деле, ребенок, внимание которого привлечено к тому или иному учебному материалу, очевидно, именно данный материал и сознает. Однако в действительности вопрос этот гораздо сложнее, и, если не подходить к нему формально, он заслуживает самого пристального рассмотрения. Чтобы показать это, возьмем простейшие примеры из практики обучения правописанию.

Ребенку дается упражнение: прочитать загадку, отгадать ее, а затем нарисовать отгадку и подписать под рисунком текст загадки. Эта форма упражнения, предложенная Д.Н.Ушаковым, рассчитана на то, чтобы обеспечить *сознательность* его выполнения, и оно действительно не может быть выполнено механически, без сознавания предлагаемого в нем материала. Во-первых, ребенок неизбежно должен сознать загадку — значение слов, которыми она выражена, мысль, в них заключенную, иначе он не сможет отгадать ее. Далее, он столь же неизбежно должен сознать разгадку, для того чтобы изобразить ее в виде рисунка. Таким образом, ребенок в конце концов списывает текст загадки, содержание которого им предварительно полностью осознано.

Подойдем, однако, к рассматриваемому примеру с другой стороны. Спросим себя, в чем состоит задача данного упражнения, для чего оно дается. Конечно, его прямая задача заключается вовсе не в том, чтобы научить ребенка отгадывать загадки, как и не в том, чтобы научить его рисовать, оно дается для того, чтобы научить ребенка *орфографии*. Но сознавание именно орфографической стороны текста в данном упражнении как раз решительно ничем не обеспечивается. Ведь единственное слово, по отноше-

нию к которому в сознании ребенка мог бы возникнуть вопрос об его орфографии, — это слово-отгадка, но его-то ребенок должен не написать, а изобразить с помощью рисунка. Получается, что сознание прочитанного текста этого упражнения действительно всегда происходит, но только ребенок сознает в нем совсем не то, что требуется для сознательного овладения правописанием.

Не нужно думать, что приведенный пример представляет собой исключение. Совершенно то же самое происходит и в том случае, когда мы даем ребенку задание написать отдельно клички коров и отдельно — клички собак. Ребенок должен для этого сознать, какие клички подходят больше к коровам, а какие к собакам, и он действительно добросовестно старается вникнуть в вопрос, может ли, например, существовать собака с кличкой Зорька, или эта кличка составляет исключительную принадлежность коров. Только, к сожалению, выполняя это упражнение, он опять-таки должен усвоить нечто совсем другое: что имена собственные, в частности клички животных (и при этом совершенно одинаково, будь то клички собак или коров), пишутся с большой буквы. Совершенно то же самое происходит и в некоторых заданиях на заполнение пропущенных в тексте слов, и в некоторых арифметических задачах и упражнениях.

Это явление несовпадения между предполагаемым и действительным содержанием, сознаваемым ребенком в процессе его учебной деятельности, ставит нас перед более общим по своему значению психологическим вопросом *о предмете* сознания — вопросом о том, что именно и при каких *условиях* сознается человеком.

Обычный ответ на этот вопрос заключается в том, что предметом сознания становится то, на что направлено внимание. Однако ссылка на *внимание* здесь ничего не объясняет и объяснить не может, так как она ведет либо к запутыванию вопроса, делающему его решение совершенно безнадежным, либо, в лучшем случае, просто воспроизводит его в другой форме — как вопрос о предмете внимания.

Обратимся к экспериментальным фактам.

В одном из исследований П.И.Зинченко\* были поставлены такие опыты: испытуемому давался большой лист с нарисованными на нем пятнадцатью предметами и такое же количество отдельных картинок-карточек, которые можно было разложить на этом листе, как это делается в обыкновенном лото с картинками, но только рисунки на таблице и рисунки на отдельных карточках здесь были разными.

От одних испытуемых требовалось разложить карточки так, чтобы начальная буква названия предмета, изображенного на карточке, совпала с начальной буквой названия предмета, изоб-

\* Частично опубликовано в статье «Проблемы произвольного запоминания». «Ученые записки Харьковского института иностранных языков», т. I, 1939.

раженного на таблице; от других же испытуемых требовалось разложить карточки по связи между собой в каком-нибудь отношении самих нарисованных предметов, например: пила — топор, книга — очки и т.д.

Понятно, что как в первом, так и во втором случае предметы, нарисованные на карточках, одинаково должны были попасть в «поле внимания» испытуемых; не обратив внимания на то, что нарисовано на карточках, конечно, нельзя было выполнить ни первого, ни второго из этих заданий. Что, однако, было предметом сознания испытуемых в том и другом случае?

Для того чтобы ответить на этот вопрос, проследим дальнейшее течение эксперимента. После того как рисунки были уже убраны со стола, перед испытуемым неожиданно ставилась задача: вспомнить, что было изображено на карточках.

Сравнение данных, полученных по обоим вариантам опытов, дало следующие результаты. Испытуемые, которые подбирали карточки по начальным буквам названий изображенных предметов, смогли вспомнить эти предметы в относительно ничтожном количестве по сравнению с испытуемыми, подбиравшими рисунки по связи нарисованных на них предметов друг с другом. Это различие оказалось еще большим при парном воспроизведении. Некоторые испытуемые, прошедшие через первый вариант опыта, не смогли вспомнить ни одной пары рисунков, зато испытуемые, прошедшие через второй вариант опыта, требовавший подбора карточек по связи изображенных на них предметов, дали весьма высокие показатели.

Итак, запоминаемость изображенных на карточках предметов, которые в процессе выполнения обоих заданий, конечно, одинаково привлекали внимание испытуемых, оказалась, однако, резко различной. Этот факт объясняется следующим.

В приведенных опытах испытуемый, подбирая карточки по начальной букве слова, обозначающего нарисованный предмет, видит, различает и выделяет данный предмет (можно сказать, имеет его в поле своего внимания), но собственно предметом его сознания является *звуковой* состав слова: *название этого предмета*. При выполнении второго задания предметом сознания испытуемого является сам *изображенный предмет* и отношение его к другому предмету, нарисованному на таблице. Поэтому он так легко и может быть произвольно восстановлен в сознании испытуемого, особенно легко при парном методе воспроизведения. Ведь неосознанное вообще произвольно невоспроизводимо — таково совершенно бесспорное правило (хотя, разумеется, не имеющее обратной силы). Этим правилом, кстати сказать, практически всегда и пользуются в тех случаях, когда для того, чтобы установить, было ли осознано то или иное явление, требуют дать себе в нем отчет, т.е. требуют именно произвольного воспроизведения его в сознании.

Что же скрывается за этим различием в сознавании? Очевидно, различное содержание активности испытуемых при выполне-

нии ими обоих сравниваемых между собой заданий. Иначе говоря, действительный предмет сознания субъекта оказывается зависящим от того, какова активность субъекта, какова его деятельность. Таким образом, уже первый вопрос, к которому мы попытались подойти, поставил нас перед весьма общей проблемой раскрытия внутренних связей деятельности и сознания.

### 3

Мы видели, что наличие того или иного содержания в поле восприятия (или, если угодно, в поле внимания) ребенка не означает еще, что это содержание является предметом его сознания, что оно сознается им. Восприятие не всегда связано с собственно сознаванием, т.е. с тем специальным процессом, который французские авторы передают термином *prise de conscience*.

На первый взгляд это утверждение кажется немного парадоксальным, но тем не менее это так. Воспринимаемое и сознаваемое содержание прямо не совпадают.

Сознаю ли я, например, неровности тротуара, по которому иду,двигающихся мне навстречу людей, предметы, выставленные в витринах магазинов, на которые я бросаю свой взгляд, и т.д. в то время, когда я поглощен беседой со своим спутником? Нет. Предметом моего сознания является в данном случае лишь содержание того, что мне рассказывает мой собеседник. Значит ли это, однако, что я не воспринимаю окружающего? Мои движения, все мое поведение на улице находятся в точном соответствии с происходящим вокруг меня, и, следовательно, я воспринимаю его.

Субъективно, по *непосредственному* самонаблюдению воспринимаемое и сознаваемое, однако, неразличимы: дело в том, что как только я спрашиваю себя, сознаю ли я данное явление, так уже тем самым оно становится предметом моего сознания, сознается. Этот психологический факт и лежит в основе иллюзии о прямом совпадении воспринимаемого и сознаваемого. В действительности круг сознаваемого относительно узок. Это давно известно.

У современного человека сознание является «всеобщей формой» психического отражения мира, но из этого следует только то, что все воспринимаемое *может* стать при определенных условиях предметом сознания, а вовсе не то, что *всякое* психическое отражение имеет форму сознания.

Какие же из бесчисленных и многообразных явлений, воспринимаемых человеком, сознаются им?

Если исходить из того, что сознание учебного материала является необходимым условием обучения, — а это, разумеется, бесспорно так, и мы увидим еще всю важность этого, — то тогда мы должны уметь совершенно точно ответить на этот вопрос.

В традиционной психологии решение вопроса о том, что именно вступает в «поле ясного сознания» субъекта, сводилось к указанию на роль отдельных факторов — внешних и внутренних. *Внешние факторы* — это такие свойства самих объектов, как, на-

пример, интенсивность их воздействия на органы чувств, их новизна или необычность, даже занимаемое ими пространственное место и т.д. *Внутренние факторы* — это, например, интерес к данному объекту, эмоциональная окрашенность его, наличие волевого усилия, активной апперцепции и пр. В общем, верно схватывая поверхностные факты, такое решение вопроса, однако, не вскрывает никакого внутреннего закономерного отношения и поэтому по существу является решением мнимым.

К совершенно иному решению вопроса о предмете сознания приводит анализ, опирающийся на данные исследований, касающихся развития форм психического отражения и внутренней зависимости их от строения деятельности субъекта. Эти исследования позволили установить два следующих положения, важнейших для рассматриваемого вопроса.

Первое из них заключается в том, что, как мы уже говорили, воздействующая на субъект действительность может отражаться им в ее свойствах, связях, отношениях, и это отражение может опосредствовать деятельность субъекта; тем не менее субъект может не сознавать этой действительности. Воспользовавшись термином аналитической психологии, можно сказать, что субъективный образ действительности, побуждая и направляя деятельность субъекта, вместе с тем может не быть «презентированным» ему. Эта область «не презентированного» в психике человека чрезвычайно широка, что и делает, кстати говоря, совершенно безжизненной и ложной всякую психологию, ограничивающую предмет своего изучения лишь явлениями, доступными интроспекции.

Второе положение состоит в том, что содержание, представляющееся («презентирующееся», по терминологии Стаута) субъекту, т.е. актуально им сознаваемое, — это содержание, которое занимает в его деятельности совершенно определенное структурное место, а именно является предметом его действия (непосредственной целью данного действия) — внешнего или внутреннего.

Поясним это положение. Деятельность имеет определенное внутреннее строение. Одним из процессов, входящих в структуру деятельности человека, является *действие*. Действие — это целенаправленный процесс, побуждаемый не самой его целью, а мотивом той деятельности в целом, которую данное действие реализует.

Например, я направляюсь в библиотеку. Это — действие; как и всякое действие, оно направлено на определенную, конкретную непосредственную цель («прийти в библиотеку»). Но эта цель не сама по себе побуждает мое действие. Я иду в библиотеку в силу того, что я испытываю нужду в изучении литературы. Этот мотив и побуждает меня поставить перед собой данную цель и выполнить соответствующее действие. При других обстоятельствах тот же самый мотив мог бы вызвать совсем иное действие; например, я мог бы пойти не в библиотеку, а к своему товарищу, у которого имеется нужная мне литература. Как же выделяется непосредственная цель действия? Чтобы она выделилась и для меня, мною

обязательно должно сознаваться ее отношение к мотиву деятельности: чтобы изучить литературу, нужно пойти в библиотеку. Итак, то, что занимает в деятельности структурное место цели какого-нибудь частного действия, необходимо должно выступить для субъекта (отражаться им) в своем отношении к мотиву его деятельности, а это и значит, что оно должно сознаваться.

Итак, вопрос о том, входит или не входит данное содержание в «поле сознания», решается не в зависимости от того, каково само по себе это содержание. Безразлично, представлено ли оно, например, в форме интенсивно действующих раздражителей или нет, отличается ли оно, например, новизной или является привычным и т.п. Это зависит даже не от интересов, склонностей или эмоций воспринимающего субъекта, но определяется местом этого содержания в структуре деятельности человека: актуально сознаваемым является лишь то содержание, которое выступает перед субъектом как предмет, на который непосредственно направлено то или иное его действие. Иначе говоря, для того чтобы воспринимаемое содержание было сознано, нужно, чтобы оно заняло в деятельности субъекта структурное место непосредственной цели действия и, таким образом, вступило бы в соответствующее отношение к мотиву этой деятельности. Это положение имеет силу применительно к деятельности внешней и внутренней, практической и теоретической.

Ученик пишет. Что при этом им сознается? Прежде всего это зависит от того, что побуждает его писать. Но оставим пока этот вопрос в стороне и допустим, что в силу того или иного мотива перед ним возникла цель: сообщить, выразить в письменной форме свою мысль. Тогда предметом его сознания будет именно сама мысль, ее выражение в словах. Конечно, при этом ученик будет воспринимать и изображение тех букв, которые он пишет, — не это, однако, будет в данный момент (т.е. актуально) предметом его сознания, — и буква, слово или предложение для него субъективно лишь *окажутся* так или иначе написанными, лучше или хуже. Допустим теперь, что в этой же деятельности его цель перешла на другое: написать красиво, каллиграфически. Тогда актуальным предметом его сознания станет именно изображение букв\*.

При этом, разумеется, не структурное место, занимаемое данным содержанием в деятельности, зависит от того, сознается ли это содержание или нет, а, наоборот, факт сознания данного содержания зависит от его структурного места в деятельности.

\* Заметим, кстати, что таинственный факт так называемой «компликации» является не чем иным, как выражением в условиях лабораторного эксперимента того же самого закона сознания, о котором идет речь. Цель «определить момент звучания звонка» делает звук звонка сознваемым актуально, стрелка же прибора лишь «оказывается» против некоторого деления шкалы, т.е. «опаздывает», или наоборот. Ср. также данные, полученные в экспериментальном исследовании абстракции О.Кюльпе.



Справедливость этого доказывается, в частности, тем известным психологическим фактом, что единственный способ удерживать в качестве предмета своего сознания какое-нибудь содержание состоит в том, чтобы действовать по отношению к этому содержанию, и что в противном случае оно немедленно перестает осознаваться, уходит из «поля сознания». Очень ярко этот факт выступает в известной книге К.С.Станиславского при анализе им того, что значит удерживать на каком-нибудь предмете свое внимание и каким образом это достигается\*.

Эти превращения воспринимаемого, но не сознаваемого содержания в актуально сознаваемое и наоборот, зависящие от изменения места, занимаемого данным содержанием в структуре деятельности, могут быть в настоящее время поняты и нейрофизиологически.

Современные исследования показывают, что всякая деятельность физиологически представляет собой систему процессов («функциональную систему», по терминологии П.К.Анохина), управляемую сигналами, непрерывно поступающими и со стороны внешней среды, и со стороны самого организма (например, суставно-мышечные ощущения). Эти сигналы-раздражители объединяются, интегрируются различными чувствительными нервными центрами, расположенными как в коре, так и в подкорковых областях и связанными с различными двигательными центрами. В зависимости от того, на каком «этаже» центральной нервной системы происходит объединение чувствительных сигналов и передача их на двигательные нервные пути, различают разные неврологические «уровни построения» процессов (Н.А.Бернштейн). В управлении сложными процессами принимает участие сразу несколько «уровней». Эти уровни, однако, не равноправны. Один из них является ведущим, в то время как другие играют роль фона («фоновые уровни», по терминологии Бернштейна). При этом замечательно, во-первых, что деятельность, выражающаяся во внешне одинаковых движениях, может строиться на разных неврологических уровнях, в зависимости от того, какие раздражители играют в ней главную роль. Во-вторых, замечательно, что (как это специально подчеркивает Н.А.Бернштейн) сознаваемыми всегда являются раздражители ведущего уровня, каким бы этот уровень ни был\*\*. Таким образом, сознаваемое содержание, афферентирующее деятельность, при неврологически разном ее построении различно. Само же ее построение определяется тем, что Н.А.Бернштейн называет *задачей*, т.е. как раз тем, что, по нашей терминологии, должно быть названо целью. (Задачей мы называем несколько другое: это цель, данная в определенных условиях, содержание же процесса, которое зави-

\* См.: К.С.Станиславский. Работа актера над собой, гл. V. М., 1958.

\*\* См.: Н.А.Бернштейн. К вопросу о природе и динамике координационной функции. «Ученые записки МГУ», вып. 90, 1945.

сит именно *от условий* достижения требуемого результата, физиологически реализуется как раз не ведущим уровнем, а, наоборот, исполнительными уровнями.)

Итак, когда мы имеем дело с какой-нибудь деятельностью, например учебной, то далеко не все, что воспринимается при этом субъектом и без чего управление ею невозможно, является также и актуально сознаваемым им. Вопреки кажущемуся, актуально сознается только то, что входит в деятельность как предмет того или иного осуществляющего ее действия, как его непосредственная цель.

**NB** *Все успешные практики знают: вопрос точного целеполагания непосредственно на занятии, причем такого целеполагания, которое внутренне принимается, а еще лучше — самостоятельно определяется учеником, — одно из главных условий удержания внимания, устойчивости интереса на уроке, получения качественного и лично значимого для ученика результата любого образовательного общения.*

*Можно сказать, что психологическая закономерность, открытая здесь А.Н.Леонтьевым, наиболее ясно сформулирована Ю.К.Бабанским, М.М.Поташником и Ю.А.Конаржевским, выделившими постановку целей учителем для себя, учителем для ученика и учеником для себя в качестве обязательного элемента дидактической структуры педагогического занятия (будьто урок или иная форма такого занятия). Как ясно из слов А.Н.Леонтьева, если элемент мотивации педагогического занятия выпал, то само занятие не станет предметом сознания ученика, ученик не станет субъектом образовательной деятельности на занятии, не сможет извлечь из данного времяпрепровождения личностный смысл. Между тем значительная часть уроков (не говоря уже о более сложных и свободных формах образовательного общения) не содержит этого необходимого элемента или содержит его формально. А что значит — цель на уроке присутствует формально? Это значит, что она никак не связана с предыдущими уроками, не выводится или не определяет собой темы урока, не втягивает учеников в решение проблемы урока, диагностика ее достижения не известна ученикам, она не определяет учительских оценок и ученических само- и взаимооценок на уроке, ее достижение не фиксируется как результат усилий всех и каждого на уроке, она не звучит в смысловом и педагогическом итоге урока, ее «тьень» не присутствует в комментарии к домашнему заданию.*

*Мостик между дидактикой и психологией в этом вопросе прям — если учитель сумел всех заинтересовать в том, что им предстоит узнать, если учитель смог «зацепить» честолюбие и стремление к самореализации каждого в том, что им предстоит суметь выполнить и авторским образом заново сделать, — тогда каждый ученик будет на данном занятии деятелен и, стало быть, станет учиться на этом уроке сознательно, то есть, как уверяет нас А.Н.Леонтьев, — успешно.*

Это обстоятельство, естественно, ставит перед нами задачу — рассмотреть самый процесс превращения определенного содержания в актуально сознаваемое, т.е. тот процесс, в результате которого данное содержание занимает надлежащее место в деятельности.

Как я уже говорил, процесс, который описывается в психологии под названием процесса внимания, строго говоря, не совпадает с процессом сознания, с процессом *prise de conscience*. Однако в обычном словоупотреблении вопрос о том, что создается субъектом, все же принято выражать в виде вопроса о том, на что направлено его внимание. Чтобы не отходить от этой терминологии, попытаемся условно сохранить ее и на этих страницах. Тогда наша проблема выступит в форме традиционной проблемы привлечения и удерживания внимания учащегося на определенном предмете.

При работе с младшими школьниками проблема эта является особенно острой. Главная на первый взгляд трудность, с которой встречается здесь учитель, состоит в том, что внимание ребенка постоянно отвлекается, обнаруживает свою неустойчивость, неспособность длительно удержаться на том или ином содержании — на объяснении учителя, на демонстрируемом в классе пособии, на списываемом тексте и т.д.

В чем же заключается природа этого явления? Выражает ли данное явление специальное свойство внимания ребенка, некую специальную его неспособность?

О том, что это решительно не так, свидетельствует тот факт, что ребенок в некоторых случаях обнаруживает весьма большую устойчивость внимания, весьма длительную сосредоточенность на предмете. В экспериментальных условиях при первоначальной разработке проблемы структурного анализа деятельности в лаборатории генетической психологии Украинской психоневрологической академии нам удавалось создавать у детей семи — семи с половиной лет непрерывную сосредоточенность в течение 20—30, а в отдельных случаях и 40 мин. с весьма малым числом отвлечений. Так, в одном из исследований (В.А. Ленин и Т.О. Гиневская, 1935) были получены следующие средние показатели: средняя длительность сосредоточения — 22,3 мин., среднее число отвлечений в опыте — 2,5; а в другом — еще более высокие показатели: средняя длительность сосредоточения — 26 мин.; среднее количество отвлечений — всего 0,8, т.е. меньше чем один случай в среднем на опыт (П.И. Зинченко, 1935).

С другой стороны, против приведенной выше интерпретации отвлекаемости внимания говорит и то, что само это явление нередко совершенно явно оказывается только негативом противоположного явления — усиленного сосредоточения ребенка, но только на другом, «постороннем» предмете.

Уже в цитированных исследованиях с полной очевидностью выявилась зависимость устойчивости деятельности от собственного строения данной деятельности. Действительно, простое «обращение» внимания ребенка на что-нибудь путем, например, соответствующего указания способно вызвать у него лишь первоначальную ориентировочную реакцию, которая затем, в слу-

чае, если никакой деятельности в связи с данным предметом не возникает, естественно, гаснет. Если же данный предмет удерживается в поле внимания ребенка, то это зависит от того, что перед ребенком возникает известная задача, и он как-то действует по отношению к этому предмету, занимающему теперь в его деятельности структурное место цели. Таким образом, вопрос здесь не в особенностях внимания ребенка как некой способности его сознания, а в особенностях его деятельности.

Когда учащийся выслушивает какое-нибудь объяснение, то в это время внутренне он деятелен, хотя внешне он может сохранять полную неподвижность. Если бы он был внутренне пассивен, бездеятелен, то он ничего и не понял бы, ничто не выступило бы в его сознании. Но недостаточно, конечно, быть деятельным вообще. Нужно, чтобы деятельность относилась к тому, что излагается или показывается. В сущности, с состоянием «недеятельности» ученика мы практически почти никогда не встречаемся. «Недеятельность» — это прострация, сон; поведение человека, постоянно выпадающего из деятельности, это поведение, например, Толстого Джо, мальчика-слуги из «Записок Пиквикского клуба», а вовсе не поведение невнимательного человека.

В случаях отвлечения внимания возникшая внутренняя деятельность (обычно деятельность воспринимания какого-нибудь материала) быстро разрушается и сменяется другой деятельностью: у малышей — нередко внешней, у более старших детей — внутренней же. Ребенок продолжает сидеть неподвижно, устремив взор на учителя или на доску, но он уже не на уроке, он «выпал» из урока, он думает о другом. Мы согласны с К.С. Станиславским, который говорит, что не в том заключается внимательность, чтобы «пялить глаза» на объект, а в том, чтобы быть деятельным в отношении данного объекта. Значит, сделать ученика внимательным, воспитать его внимание — это прежде всего организовать у него требуемую деятельность, воспитать у него определенные виды и формы ее. Так, и только так стоит вопрос.

Одним из важных обстоятельств, приводящих к неустойчивости учебной деятельности у младших учащихся, является то, что в значительной мере эта деятельность протекает в форме деятельности внутренней, теоретической — в форме действия воспринимания, т.е. действия, отвечающего познавательной цели. Нужно смотреть, слушать не по ходу того или иного практического действия, а специально для того, чтобы нечто узнать, понять. Восприятие здесь выключено из практического действия, оно само является действием, осуществляющим учебную деятельность ребенка. С другой стороны, оно, как правило, лишено мотива, лежащего в самом содержании воспринимаемого, оно является именно действием, а не деятельностью, и при этом достаточно отвлеченным: его мотив не только не совпадает с его непосредственной целью, но и находится в сложном отношении к ней.

Насколько трудно такое действие детям-дошкольникам, показывает, в частности, проведенное Н.Г.Морозовой исследование понимания или, лучше сказать, сознания дошкольниками словесных объяснений. Это исследование показало, что вне непосредственной мотивации объяснение «инструкции», данное заранее, т.е. до предстоящего и хотя бы даже привлекательного действия, выслушивается детьми, но оно почти «не доходит» до них. Это происходит вовсе не потому, что они не понимают его: то же самое объяснение полностью принимается ими, когда оно непосредственно включено в выполняемую внешнюю деятельность или когда перед детьми выделяется путем создания особой мотивации соответствующая познавательная цель.

Школьное обучение как раз и замечательно тем, что оно по самому существу своему неизбежно требует от обучающегося ребенка способности внутренне, теоретически действовать в условиях познавательной по общему своему типу учебной деятельности. Это — новое для ребенка требование. Внутренние теоретические процессы в системе сложномотивированного познавательного отношения являются у начинающих учиться детей тем, чем им еще предстоит овладеть или чем они овладели только что. Поэтому данные процессы являются у них наименее устойчивыми. Это и выражается в трудности длительно удерживать внимание младших школьников на предмете внутреннего теоретического действия.

Как вообще возможно воспитывать у других внутренние действия? Мы даже не умеем достаточно ясно их описывать, а одного лишь требования, лишь постановки соответствующей задачи для этого мало. Вначале главный путь здесь — совместное действие: например, учитель указывает нечто в предмете, описывает его в определенной последовательности, в определенной системе, особенно выделяя в нем одно, опуская другое, малосущественное, случайное; или он строит вслух рассуждение, анализирует, приходит к выводам и т.д. При этом предполагается, что учащийся следит за ним, следует мысленно за этими внешне выраженными теоретическими его действиями и, таким образом, проходит «про себя» тот же самый путь. Но именно этого-то и не удастся иногда достигнуть. Естественно поэтому, что возникает необходимость в разработке определенных методов, которые облегчали бы задачу вести за собой учащихся. Среди таких эмпирически найденных, методов важное место занимает использование наглядности самого предмета, а там, где это возможно, внешних по своей форме действий учащихся.

Последнее играет особенно большую роль, когда ученик должен самостоятельно осуществлять показанное ему действие, например в процессе приготовления уроков. Хорошо известно, например, как важно давать ученикам младших классов совершенно точное указание о порядке выполнения учебного задания, требовать от них определенного внешнего распределения материала в письменных работах и т.п. Собственно, и записывание вопро-

сов при решении задач играет, в частности, ту же роль «вынесения наружу» теоретического действия, выполняемого учащимися. Вообще проблемы построения и управления теоретическими действиями, которым научается ребенок, в частности проблема управления его восприятием, и, следовательно, направленностью его внимания, представляют огромное педагогическое значение. Мы, однако, не можем специально останавливаться сейчас на этом. С точки зрения проблемы сознательности нам достаточно рассмотреть лишь два возникающих здесь частных вопроса: во-первых, вопрос о наглядности предмета сознания и, во-вторых, вопрос о роли в сознательной целенаправленной учебной деятельности ребенка операций и навыков.

Обратимся раньше к первому из этих вопросов.

## 5

Проблема наглядности часто трактуется у нас чрезвычайно упрощенно, я бы сказал наивно-сенсуалистически. На это справедливо указывает Н.К.Гончаров в своей статье о философских основах педагогики\*. В одном из не опубликованных в печати исследований Харьковского педагогического института (В.В.Мистюк, 1936) проблема эта была подвергнута экспериментальному исследованию именно с точки зрения анализа *действительной* роли наглядного материала в различных процессах школьного обучения и на разных этапах их развития. Попутно эта проблема была освещена и в ряде других психологических исследований (Л.И.Божович, А.В.Запорожца и других), и в частности в группе экспериментальных работ о восприятии детьми рисунков-иллюстраций\*\*.

Обобщая данные этих исследований, а также исследований других авторов, нужно прежде всего отметить тот несомненный факт, что функция наглядного материала может быть очень разной. Одно дело, когда в процессе обучения возникает задача — дать учащимся живой, красочный образ недостаточно известного им кусочка действительности, расширить в этом направлении их чувственный опыт, обогатить их впечатления — словом, сделать для них возможно более конкретным, более реально и точно представленным тот или иной круг явлений. Посещение зоопарка, историческая картина, фотография писателя или ученого и т.д. — все это делает более конкретным и как бы более осязаемым для ребенка то, о чем идет речь в обучении: животный мир выступает во всем своем многообразии, историческое событие переживается ярче, приобретает чувственную окраску эпохи, облик известного ребенку деятеля становится ближе, интимнее. Все это очень нужно и очень важно.

\* См.: «Советская педагогика», 1944, № 7.

\*\* Частично опубликованы в «Научных записках Харьковского педагогического института», т. I, 1939; т. VI, 1941 (статьи К.Е.Хоменко, Т.О.Гиневской, В.В.Мистюк).

Совсем другое дело в случае, когда наглядность включается непосредственно в процесс обучения в связи со специальной педагогической задачей. Я имею в виду такие случаи, как использование наглядных пособий при начальном обучении арифметике, на уроках русского языка, в классных занятиях по физике и т.п. Здесь роль наглядного материала, конечно, не в том, чтобы, например, изображения карандашей на таблице обогащали чувственный опыт ребенка, они служат не для этого, а для обучения счету. Равным образом и демонстрация на уроке явления плавления тел в жидкости или явления распространения тепла делается не для того, чтобы показать ребенку, что эти явления бывают в природе; главная задача здесь заключается в том, чтобы раскрыть перед ребенком сущность этих явлений, объяснить их законы, подвести ребенка к надлежащим научным обобщениям.

Различные виды наглядности могут и должны быть дифференцированы и дальше, но для нашей цели важно выделить лишь второй, указанный только что, вид наглядности, так как именно в отношении этого вида наглядности вопрос о предмете сознания выступает с особенной остротой. В чем заключается психологически функция наглядного материала этого рода? Очевидно, в том, что он служит как бы внешней опорой внутренних действий, совершаемых ребенком под руководством учителя в процессе овладения знаниями. Такого рода наглядный материал сам по себе не является и непосредственным предметом учебных действий ребенка. Он как бы только представляет этот предмет: ведь ребенок учится не сосчитыванию тетрадей, а счету, изучает не плавающие или тонущие тела, а правила плавания и закон Архимеда, не нагревание тел, а законы конвекции тепла и т.д. И меньше всего дело здесь в задаче конкретизации представлений, знаний учащегося, скорее, как раз наоборот — в обобщении их. Значит, наглядный материал представляет собой в этих случаях именно материал, в котором и через посредство которого, собственно, предмет усвоения еще только должен быть найден.

Вопрос о предмете сознания выступает применительно к рассматриваемой проблеме уже в другой форме: не только как вопрос о том, что фактически сознается учащимся, но и как вопрос о том, что *должно* им сознаваться в связи с определенной педагогической задачей. С психологической точки зрения это и есть центральный вопрос проблемы наглядности.

Чтобы показать это, обратимся к анализу некоторых простейших примеров применения наглядных пособий.

Однажды мне показали несколько любовно выполненных учителем классных таблиц с изображением однородных групп предметов, назначение которых было служить пособием при изучении в первом классе чисел и операций с количествами в пределах десяти. Таблицы эти отличались от других не принципом своего построения, а тщательностью выполнения и характером изображенных на них предметов. Так, например, на одной из

них были нарисованы танки и зенитные пушки. Замысел их автора очевиден: он хотел создать интересное, легко привлекающее к себе внимание первоклассников пособие, обладающее максимальной конкретностью и жизненностью (дело было в дни Великой Отечественной войны).

Представим теперь себе это пособие в действии. Во-первых, совершенно несомненно, что такое пособие действительно привлечет внимание учеников и внимание легко удержится на нем. Значит, самая первоначальная и простейшая задача решена — внимание учеников привлечено, но... оно привлечено к *таблице*. Привлечено ли оно, однако, к предмету изучения — *количествам*, к количественным отношениям? Психологически неправильное допущение состоит здесь в том, что если в «поле сознания» ученика выступает какой-нибудь предмет, то тем самым ученик и сознает все то, что в данном предмете объективно содержится. В рассматриваемом примере неправильность этого допущения очевидна. Мы видели, что «процесс внимания» — процесс сознания есть не формальный, но содержательный и целенаправленный процесс, что он связан с внутренним действием. Поэтому первый и главный вопрос, с которым мы должны подойти к анализу рассматриваемого пособия, — это вопрос о том, какое, направленное на какую цель действие оно должно обеспечить. Допустим, что это действие должно состоять в абстрагировании количественного признака и в объединении количеств. Это ли именно действие вызывается к жизни у ребенка самим изображением некоторого количества танков, пушек и т.п.? Вовсе нет, конечно. Изображенные танки потому остро и привлекают к себе ребенка, что они по-своему содержательны для него: какие это танки, почему они в колонне, почему идут навстречу один другому, хотя на тех и на других звезды, почему малые звезды, а не большие и т.д. — вот что составляет содержание той внутренней мыслительной активности, которая сама по себе относительно длительно удерживает на этой таблице внимание ребенка и которая определяет собой то, что осознается им, т.е. что является предметом его сознания.

Но учитель руководит учениками. Он ставит перед ними учебные цели и этим пытается организовать их активность в другом направлении; однако в данном случае это направление решительно не совпадает с тем, в котором активность учеников разворачивается под влиянием самого демонстрируемого материала. Внутренние действия, которые должны быть построены у учащихся, требуют отвлечься от предметного содержания изображений, а это тем труднее, чем оно богаче. Считать неинтересные карандаши ребенку психологически легче, чем считать интересные танки. Когда ребенок отвлечен от формального количественного признака другими, содержательными признаками *тех же* предметов, то овладеть его активностью даже труднее, чем в том случае, когда он отвлечен чем-нибудь посторонним; когда



он, например, просто смотрит в окно, здесь можно потребовать, чтобы он смотрел на доску; в первом же случае все его внимание сосредоточено на пособии, но в его *сознании* не количества, не соотношения их, а военные образы; будучи внешне обращен к тому же, что и учитель, внутренне он идет, однако, не за ним, а за предметным содержанием, изображенным на таблице.

Конечно, в анализе этого примера весь вопрос крайне упрощен и схематизирован. Но главное представлено им все же правильно. Оно заключается в том, что так как сознание является результатом содержательного направленного на определенную цель процесса, то введение в обучение наглядного материала непременно должно учитывать по крайней мере два следующих психологических момента: 1) какую конкретную роль наглядный материал должен выполнять в усвоении и 2) в каком отношении находится предметное содержание данного наглядного материала к предмету, подлежащему сознанию и усвоению.

Вспользуясь снова отрицательным примером. На этот раз речь идет о пособии по русскому языку, предложенном одним из наших методистов. Это таблица, верхняя часть которой занята картиной, изображающей лес. Внизу, под изображением леса, — текст, начинающийся со слова «лес» и затем содержащий производные от этого коренного слова. Замысел этого наглядного пособия опять-таки ясен. Нужно, чтобы ученик конкретно представлял себе тот материал, с которым он имеет дело на уроке, а это нужно для того, чтобы он не усваивал его «формально». Допустим, что это так. Проанализируем, однако, это пособие с точки зрения обоих вышеуказанных моментов.

Служит ли оно для обогащения представлений ребенка, для того, чтобы ребенок узнал, наглядно представил себе, что значит слово «лес»? Допустим, что ребенок действительно не представляет себе этого и что ему нужно это специально разъяснить картинной (хотя только в учебниках и учебных пособиях по русскому языку для 2-го класса изображение леса встречается в разных иллюстрациях 7 раз!). Тогда, значит, роль картинки совершенно особая, не совпадающая с той ролью, которую выполняет текст данного пособия и на которую оно вообще рассчитано: дать ученику понятие о корне слова. Более того, самый процесс отнесения слова к означаемому им предмету, который вызывается у учеников нарисованной картинкой, и те психологические процессы, которые ведут к выделению в однокоренных словах их общего корня, суть процессы, как бы противоположно направленные.

Чтобы увидеть это, подойдем к рассматриваемому пособию с точки зрения второго момента — того, что должно быть в нем осознано ребенком. Очевидно, осознаться здесь должна именно общность корня написанных слов, но никак не общность их предметного значения (ведь по предметному своему значению более сходны, конечно, между собой слова «лес» и «роща» или слова «черныш» и «тетерев», чем однокоренные слова «лес» и «лесник»

или «черныш» и «чернила»). Значит, наоборот, необходимо, чтобы ребенок умел отвлекаться от предметного значения сравниваемых слов, чтобы слово выступило перед ним как слово, а не как предмет, им обозначаемый. И это очень серьезный вопрос. Нужно помнить, что для детей-дошкольников типично явление, которое впервые Потехня выразил образным термином «слово-стекло»; оно состоит в том, что, воспринимая слово, ребенок сознает его предметное содержание как бы непосредственно «просвечивающим» через него и лишь постепенно начинает сознавать слово как таковое; мы, как и другие авторы (А.Р.Лурия), имели возможность детально наблюдать это в экспериментальных условиях\*.

Итак, предметом сознания ребенка должны быть в данном случае сопоставляемые между собой слова и общность их корня как явление языковое; картинка же, на которую опирается при применении этого пособия обучение ребенка, фиксирует его сознание, наоборот, на самом предмете, обозначаемом корневым словом. Подобное ненужное здесь «привязывание» того, что представляет наибольшую обобщенность в слове, — его корня — к единичному, конкретному предметному образу лишь мешает делу. Неудивительно, что когда ребенок встречается затем с задачей — проверить безударную гласную или изменить слово в случае сомнительной согласной, то он не считает возможным проверять слово «сторожка» словом «сторож» или изменить слово «кружка» на «кружить» по той же причине, по которой нельзя проверить, например, слово «колбаса» словом «кол», по причине того, что они означают совсем разные конкретные предметы: «сторожка» — это дом, надворная постройка, а «сторож» — человек, который охраняет склад товаров, школьное имущество и т. д.\*\*.

Выходит, что в данном случае картинку лучше отрезать от текста и использовать то и другое отдельно.

Так как мою задачу составляет психологический анализ проблемы сознания наглядного материала, то я ограничусь только одним непосредственно вытекающим из этого анализа общим выводом.

Он заключается в том, что место и роль наглядного материала в процессе обучения определяются отношением той деятельности учащегося, в которой данный материал способен занять структурное место предмета непосредственной цели его действий, к той деятельности, которая ведет к осознанию того, что нужно усвоить.

Это отношение может быть тройким. Во-первых, та и другая деятельность могут совпадать между собой, что обеспечивает наиболее прямую действенность наглядности. Далее, первая деятель-

\* См.: Г.Д.Луков. Осознание детьми речи в процессе игры. «Ученые записки Харьковского педагогического института», т. 1, 1949, стр. 65—103.

\*\* См.: Л.И.Божович. Психология употребления правила на безударные гласные корня. «Советская педагогика», 1937, № 5—6.

ность может подготавливать собой вторую, и тогда требуется лишь правильно и четко выделить соответствующие этапы педагогического процесса. Наконец, та и другая деятельность могут не быть связаны между собой, в таком случае наглядный материал бесполезен, а иногда может играть даже роль отвлекающего фактора.

Итак, психологический анализ приводит нас к постановке следующей педагогической задачи: найти конкретное место наглядного материала, т.е. найти не только метод внесения его в педагогический процесс, но и метод такого руководства самим этим процессом, который обеспечил бы не формальное «применение» наглядности, а действительное ее использование. Ибо, говоря словами Пирогова, «ни наглядность, ни слово сами по себе, без умения с ними обращаться как надо... ничего путного не сделают»\*.

**NB** *Актуальность поставленной проблемы обеспечения адекватной наглядности в обучении, воспитании и развитии не может вызвать сомнений по нескольким основаниям.*

*Первое и самое элементарное: ретивые инспектора требуют от учителя «наглядности во что бы то ни стало», что при умножении на «обязательное использование технических средств обучения» дает часто эффект, точно описанный у А.Н.Леонтьева: такая наглядность не помогает, а резко мешает образованию, попросту «отвлекающая» ученика от предмета усвоения.*

*Второе, более серьезное: как быть с «разной наглядностью», ведь одна наглядность для тех, у кого ведущий канал восприятия — зрение (для визуалов), другая — для тех, у кого ведущий канал — слух (для аудиалов), третья — для тех, у кого — осязание (для кинестетиков), четвертая — для правополушарных, пятая — для левополушарных и т.п. Во времена А.Н.Леонтьева все эти дифференцировки были еще неизвестны.*

*Наконец, третье, совсем серьезное. Помимо психологической — деятельностной основы наглядности, когда наглядное изложение материала эффективно потому, что оно запускает другую деятельность учащегося, существует и семиотическая — знаковая сторона наглядности, которая делает наглядность эффективной потому, что происходит смена языка, на котором образовательная коммуникация. Схематическое или символическое изображение эффективно потому, что ученик сам или вслед за учителем «изображает» схему или символ, но оно эффективно и потому, что схема или символ обогащает словарный запас ученика новыми синонимами — антонимами к уже известным значениям. В этом смысле наглядность не только по-другому мотивирует ученика, но и значительно расширяет диапазон его понимания.*

## 6

Нам остается рассмотреть последний вопрос проблемы сознания учебного материала. Это, пожалуй, наиболее сложный вопрос. Все же мы не можем его обойти, потому что иначе наше представление о сознании учебного материала останется односторонним и, следовательно, ложным.

\* Н.Пирогов. Вопросы жизни. Соч., т. I. СПб., 1887, стр. 116.

Из сказанного выше следует, что надо различать содержание, *актуально* сознаваемое, и содержание, лишь *оказывающееся* в сознании. Различение это психологически весьма важно, ибо оно выражает существенную особенность самого «механизма» сознания.

Актуально сознается только то содержание, которое является предметом целенаправленной активности субъекта, т.е. занимает структурное место непосредственной цели внутреннего или внешнего действия в системе той или иной деятельности. Положение это, однако, не распространяется на то содержание, которое лишь «оказывается сознанным», т.е. контролируется сознанием.

Для того чтобы «оказываться сознанным», т.е. сознательно контролироваться, данное содержание, в отличие от актуально сознаваемого, не должно непременно занимать в деятельности структурное место цели. Это отчетливо видно хотя бы из приведенных выше примеров с осознанием того или иного содержания в процессе письма. Ведь если для того, чтобы актуально создавалась графическая сторона письма, необходимо сделать именно ее тем предметом, на который действие направлено как на свой непосредственный результат, то, с другой стороны, она способна «оказываться сознанным» и, следовательно, сознательно контролироваться также и в процессе собственно письменного изложения мысли. Однако далеко не все способно сознательно контролироваться.

Какое же в таком случае содержание может выступить в этой последней своеобразной форме сознания — в форме сознательно контролируемого?

Мы имеем возможность ответить на этот вопрос совершенно точным положением. Это содержание составляют *сознательные операции* и, соответственно, те условия, которым эти операции отвечают.

Что же такое *операции*? Условно мы обозначаем этим термином совершенно определенное содержание деятельности: операции — это те *способы*, какими осуществляется действие. Их особенность состоит в том, что они отвечают не мотиву и не цели действия, а тем *условиям*, в которых дана эта цель, т.е. задаче (задача и есть цель, данная в определенных условиях). Как правило, операции, т.е. способы действия, вырабатываются общественно и иногда оформляются в материальных средствах и орудиях действия. Так, например, в счетах кристаллизованы, материально оформлены известные счетные операции, в пиле — операция распиливания, пиления и т. д. Поэтому большинство операций в деятельности человека является результатом обучения, овладения общественно выработанными способами и средствами действия.

Не всякая, однако, операция является *сознательной* операцией. Сознательной операцией мы называем только такой способ действия, который сформировался путем превращения в него прежде сознательного целенаправленного действия. Но существуют операции, имеющие другое происхождение, другой генезис;

это операции, возникшие путем фактического «прилаживания» действия к предметным условиям или путем простейшего подражания. Операции последнего рода, как и те условия, которым они отвечают, и являются содержанием, не способным без специального усилия сознательно контролироваться (хотя, конечно, они воспринимаются в той форме, которая фактически необходима для того, чтобы данное действие могло осуществиться). Это содержание может превратиться в содержание, способное «оказываться сознанным», т.е. сознательно контролируемым, только в том случае, если оно станет прежде предметом специального действия и будет сознано актуально. Тогда, вновь заняв структурное место условий действия (а если иметь в виду самый процесс, то вновь превратившись из действия в операцию), данное содержание приобретает эту замечательную способность.

Так, например, ребенок, еще не обучавшийся родному языку, практически полностью владеет грамматическими формами, дети никогда не делают ошибок типа «лампа стояли на столе», т.е. в своей речевой практике совершенно правильно склоняют, спрягают и согласуют слова. В результате какого же процесса ребенок научается это делать, т.е. овладевает этими речевыми операциями? Очевидно, в процессе именно фактического приспособления своей речевой деятельности к тем языковым условиям, в которых она протекает, т.е. в процессе «прилаживания», подражания. В силу этого соответствующие грамматические формы, которыми ребенок столь совершенно пользуется в качестве способов речевого сообщения, выражения, не способны, однако, контролироваться сознанием; для этого они прежде должны стать специальным предметом отношения ребенка — предметом его целенаправленного действия; в противном случае они могут продолжать существовать у него лишь в форме так называемого «чувства языка» (Л.И.Божович). Поэтому-то ребенка и нужно учить грамматике — учить тому, чем он практически уже владеет, и это нужно делать не только для орфографии, ибо и орфографией можно владеть лишь практически, что иногда действительно и бывает (правильное «писарское» письмо, с редкими, но грубыми, «некультурными» ошибками и штампами).

Эту зависимость между тем, по какому пути формируется операция, и сознанием как самой операции, так соответственно и тех условий, которым она отвечает, мы наблюдали в экспериментальном исследовании двигательных навыков, т.е. фиксированных двигательных операций\*.

В этом исследовании формировались вполне одинаковые навыки (серии движений на клавишном аппарате). Однако первые два из этих навыков создавались внутри действия, цель которого

\* См.: В.И.Аснин. Своеобразие двигательных навыков в зависимости от условий их образования. «Научные записки Харьковского педагогического института», т. 1, 1936, стр. 37—65.

состояла для испытуемого в том, чтобы нажатием на клавиши *возможно скорее* гасить вспыхивающие над ними лампочки; два же других навыка с самого начала строились как действия, цель которых испытуемый видел в том, чтобы, руководствуясь вспыхивающими лампочками, производить движения в определенной последовательности. Таким образом, с чисто внешней своей стороны процесс формирования навыков в обоих сравниваемых между собой случаях протекал совершенно одинаково: объективно та же задача, те же внешние условия, те же движения, отличавшиеся в разных сериях только своей последовательностью (например: в одной серии — 4-я — 6-я — 5-я — 2-я — 3-я — 1-я — 4-я клавиши и т.д., а в другой — 6-я — 3-я — 2-я — 4-я — 1-я — 5-я — 6-я и т.д.). Разница между ними состояла только в том, что структурное место в деятельности, занимаемое формирующейся и фиксирующейся последовательностью движений, было неодинаково. В первом случае эта последовательность составляла простое условие выполнения действия, к которому фактически оно приспособлялось; во втором же случае эта последовательность вначале выступала в качестве того, на что, собственно, и было направлено действие испытуемого, т.е. она стояла перед испытуемым как сознательная цель и лишь затем превращалась для испытуемого в способ выполнения целостного требования инструкции: возможно более быстро, точно и уверенно выполнить заданную цепь движений.

Главнейший результат, полученный в этом исследовании, состоит в том, что при условии, когда данная операция формировалась и фиксировалась лишь «по ходу действия», путем простого двигательного прилаживания, испытуемые были не в состоянии в критическом опыте дать отчет о последовательности клавиш (или, соответственно, о последовательности своих движений), которой они фактически уже полностью владели и которую только что реализовали в действии. И наоборот: когда требуемая двигательная операция строилась в форме действия и лишь затем фиксировалась в форме прочного «автоматического» навыка, последовательность клавиш и движений всегда и всеми испытуемыми могла сознательно контролироваться.

В проведенных несколько грубых, но зато крайне отчетливых по своим результатам экспериментах с большой определенностью выступили также и *объективные* особенности операций, различных по своему генезису. Те, которые оказываются не способными сознательно контролироваться, естественно, являются и недостаточно управляемыми, слишком неподвижными, жесткими. Вторые, т.е. те, которые могут быть контролируемыми, отличаются прямо противоположными чертами. Они более лабильны, и их легко произвольно изменять.

Итак, за различием сознательно контролируемого (оказывающегося сознанным) и вовсе не сознаваемого содержания кроется опять-таки объективное различие того структурного места, которое данное содержание занимает в деятельности субъекта.

Отношение «оказывающегося сознанным» к несознаваемому лишь воспроизводит в себе отношение тех операций, которые рождаются в форме действия, и тех операций, которые являются продуктом бессознательной адаптации.

То, что может «оказываться» в сознании и контролироваться, это — содержание, прежде принадлежащее действию, процессу сознательному *par excellence*, это — содержание, которое прежде сознавалось актуально. Говоря неврологическими терминами, операции этого рода являются результатом последующей передачи процесса, первоначально построенного на высшем уровне, на нижележащие уровни, операции же второго рода сразу строятся на этих нижележащих, «исполнительских» уровнях. Поэтому только первые обнаруживают своеобразную внутреннюю динамику, состоящую в том, что происходит то их «подтягивание» к верхним этапам, то опускание их вновь на нижележащие уровни, которые Бианки обозначает выразительным термином *retombement*. Эта неврофизиологическая динамика и выступает в том своеобразном явлении, которое я пытался условно выразить как явление «оказывающегося» в сознании в ходе актуального сознания непосредственного предмета действия.

Описанная динамика представляет истинный «механизм» так называемого *вторичного произвольного внимания* (Титченер). Раскрытие этого механизма, однако, существенно меняет наше понимание того, что обычно разумеют под этим понятием. Главное, оно позволяет решительно иначе подойти к формированию, воспитанию этого вида внимания, выполняющего важнейшую функцию как бы «контрольного пункта» сознания. Очевидно, задача заключается здесь не в том, чтобы сделать содержание, прежде неинтересное и требующее поэтому особого «напряжения внимания», интересным, так что внимание к нему, оставаясь произвольным, вместе с тем уже не требует «напряжения»; и не в том, чтобы воспитать (как?) новую общую способность произвольного внимания, обладающего в то же время и некоторыми чертами произвольности. Реальная задача здесь гораздо шире и может быть выражена гораздо точнее: чтобы то или иное содержание могло быть сознательно контролируемым в условиях, когда актуально сознаваемым является другое содержание, нужно, чтобы оно раньше занимало структурное место непосредственной цели действия. Если затем оно войдет в состав деятельности в качестве одной из осуществляющих ее операций, тогда на это содержание и будет «обращаться внимание» как бы произвольно, как бы только в порядке контроля, но вместе с тем вовсе не в силу тех обстоятельств, которые управляют первичным произвольным вниманием — примитивными ориентировочными реакциями.

Вот наиболее простой пример.

Допустим, что ученик в письме слишком сильно загибает назад «хвосты» у букв *d* и *u*, одного только указания ему на это может оказаться совершенно недостаточно; когда он будет снова

писать, например, диктант, то опять «упустит из внимания» то, как у него выходят «хвосты» этих букв, не сможет отдать себе в этом отчет. Другое дело, если он сделает некоторое число специальных упражнений, в которых предметом его действий и, следовательно, предметом актуального сознания будет именно правильное начертание данных букв. Тогда, войдя снова в структуру целостного процесса письма, оно делается подконтрольным, управляемым. Поскольку в данном примере мы имеем случай операции, фиксированной в привыке, требуется именно *упражнение*, т.е. специальное действие, которое должно повторяться тем большее число раз, чем прочнее была фиксация. В тех же случаях, когда перестраиваемая операция не является фиксированной, многократные повторения, конечно, не нужны.

Рассмотренные отношения между актуальным сознаваемым содержанием, содержанием лишь контролируемым и содержанием, хотя и воспринимаемым, но тем не менее не входящим в круг сознаваемого, позволяют уточнить одно из наиболее важных требований, вытекающих из принципа сознательности обучения. Я имею в виду требование сознательности самого *результата* обучения.

Если подойти к этому требованию, предварительно не раскрыв его психологически, то тогда оно представляется весьма противоречивым. Ведь огромное число умений, знаний, которые приобретаются учащимся в школе, должны вооружать его, служить ему, но как раз отнюдь не должны навсегда оставаться актуально сознаваемыми, не должны загромождать его сознания. Недаром говорят, что грамотным следует считать не того человека, который может написать грамотно, но того, который не может написать неграмотно, даже специально об этом не думая. Я знаю ряд правил, но когда я пользуюсь ими, они не занимают моего сознания, и *воплне* сознательно я их фактически почти никогда не применяю. Иначе было бы вообще невозможно писать сочинения, решать трудные задачи, пилотировать самолет и даже логически рассуждать, т.е. рассуждать, руководствуясь логическими правилами. И тем не менее совершенно правы те, которые считают, что требование сознательности должно быть распространено на результат всякого обучения, безоговорочно и без всяких скидок.

Противоречивость этого требования вовсе не требует эклектических выводов: мы видели, что она разрешается в тех динамических отношениях, которые связывают между собой актуально сознаваемое и сознательно контролируемое, т.е. только «оказывающееся сознанным».

Арифметике, например, нужно учить так, чтобы арифметические знания обязательно были сознательными, но это значит, что они должны не просто наполнять собой сознание, а лишь занимать в нем «в надлежащий момент надлежащее место». И это относится ко всему, чему мы обучаем ученика в школе, — от физкультурных движений до законов физики и логики.



**NB** Очень интересный для педагога и достаточно спорный вопрос — о сознательности операции. Есть учителя (и их немало), считающие, что большая часть учебных операций-навыков, в условиях информационного переполнения образования, должна быть доведена до полного автоматизма и «выключена» из сознания, которое следует освободить для более продуктивной работы по переработке вновь поступающей все более растущей массы информации. К таким операциям-навыкам многие относят навык чтения (перевод чтения в ранг «внутреннего», достижение высокой скорости чтения), арифметические счетные и расчетные навыки-операции (можно и в калькуляторном варианте), простейшие геометрические и алгебраические преобразования и т.д. Многие учителя считают, что лишь доведя данные операции-навыки до состояния полного автоматизма, ученик сможет всерьез приступить к настоящему образованию: чтению серьезной литературы, решению сложных задач, поиску личностного смысла в истории и т.п. И они правы с позиций «педагогике результата» или «педагогике учителя». Беда лишь в том, что приблизительно 7 лет — это в лучшем случае — школьной жизни уйдет всего лишь на подготовку к образованию, и ученик в этом случае, безусловно, оказывается страдательной фигурой в самом своем цветущем возрасте. И ни о какой сознательности учения речи быть не может, потому что доведение всех этих операций до автоматизма «во имя будущего» отнимает у ученика его сегодняшнее здоровье. Такова в общих чертах «история болезни» сегодняшних детей, гимназий и других школ повышенного уровня.

В то же время есть учителя, которые вполне правомерно, с позиций «педагогике процесса» или «педагогике ученика», полагают, что школьник живет «здесь и сейчас» и ему должно быть хорошо сегодня. Поэтому читать надо выразительно, считать по элементам, планы составлять в ходе дискуссии, схемы рисовать вслед за учителем, а лучше — по рабочей тетради, алгебраические примеры решать, постоянно заглядывая в краткий перечень формул, а писать тексты по русскому языку и литературе — сверяясь с орфографическим словарем и синтаксическим справочником. Эти учителя придерживаются именно той ориентировки, которую дает А.Н.Леонтьев: чтобы учебные операции «были сознательными, чтобы они не просто наполняли собой сознание, но занимали в нем в надлежащий момент надлежащее место». Иными словами, не то важно, чтобы ученик не делал ошибок на письме, а то важно, чтобы он чувствовал «ошибкоопасные» места. В результате этой педагогической позиции учащиеся 10 класса не знают таблицы умножения, делают по двадцать ошибок на странице нешkolного текста, читают шевеля губами и не могут самостоятельно решить задачу по физике на два действия. Такова «история болезни» не только массовых муниципальных школ, но и ряда частных и инновационных школ, придерживающихся «детоцентризма».

Выход, скорее всего, в поисках золотой середины. Как можно раньше следует довести до автоматизма навык быстрого чтения и устного счета. Навык грамотной скорописи следует подготавливать все время обучения в школе, но главные усилия потратить в 4—6 классах. Навык реферирования ударно сформировать в 5—6 классах и активно подготавливать в 7—8 классах. Что касается автоматизма в математических преобразованиях, то здесь А.Н.Леонтьев совершенно прав — они должны оставаться сознательными в «порядке внутреннего контроля».

Отвечающий этому требованию путь в его психологическом обобщении мы проследили, разработка же конкретного педагогического метода — задача уже не психологии, а дидактики.

## 7

Выше мы рассмотрели сознание учебного материала со стороны того, *что* сознается, *что* является предметом сознания. Сейчас перед нами стоит задача несравненно более важная: рассмотреть сознание со стороны того, как сознается учебный материал, чем становится он для личности ребенка.

Этот вопрос уже с самого начала выступил для нас как подлинно центральный вопрос всей проблемы сознательности. Однако для того чтобы поставить его на конкретно-психологическую почву, требуется дополнительно ввести некоторые понятия, которые должны быть предварительно специально раскрыты.

Необходимость этого создается тем обстоятельством, что традиционная научная психология вообще не занималась исследованием сознания как отражения мира в зависимости от складывающихся действительных жизненных отношений субъекта, от его реального бытия. Иначе говоря, сознание выступало для нее как своеобразное психологическое производное только познавательной деятельности человека, а не всей его жизни, т.е. выступало интеллектуалистически — как *знание*, а не как *отношение*.

Но что психологически значит *сознание как отношение*? Понятие отношения является слишком общим, и поэтому вопрос о сознании как об отношении мы ставим в психологии как вопрос о смысле для человека того, что познается им.

Понятие смысла и есть то главное понятие, которое подлежит предварительному раскрытию, с тем чтобы внести в него полную определенность и освободить его от окутывающего его идеалистического флера. Поэтому нам придется несколько отойти от непосредственной темы настоящей статьи, но без этого нельзя решить стоящей перед ней задачи.

В обычном словоупотреблении понятие *смысла* часто не отличаются от понятия *значения*. Например, говорят о смысле слова или о его значении, подразумевая в обоих случаях одно и то же. Однако понятие значения не выражает всего богатства психологического содержания, которое мы находим в сознании «означенных» нами явлений объективной действительности.

*Значение* — это то обобщение действительности, которое кристаллизовано, фиксировано в чувственном носителе его, обычно в слове или в словосочетании. Это идеальная, духовная форма кристаллизации общественного опыта, общественной практики человечества. Круг представлений данного общества, его наука, сам язык его — все это суть системы значений. Итак, значение принадлежит прежде всего миру объективно-исторических идеальных явлений. Из этого и надо исходить.

Но значение существует и как факт индивидуального сознания. Человек воспринимает, мыслит мир как общественно-историческое существо, он вооружен и вместе с тем ограничен представлениями, знаниями своей эпохи, своего общества. Богатство его сознания отнюдь не сводится к богатству его личного опыта. Человек познает мир не как Робинзон, делающий на необитаемом острове самостоятельные открытия. Человек в ходе своей жизни усваивает опыт человечества, опыт предшествующих поколений людей, это происходит именно в форме овладения им значениями и в меру этого овладения. Итак, значение — это та форма, в которой отдельный человек овладевает обобщенным и отраженным человеческим опытом.

Значение как факт индивидуального состояния не утрачивает, однако, своего объективного содержания и не становится вещью чисто «психологической». Конечно, то, что я мыслю, понимаю, знаю о треугольнике, может и не совпадать точно со значением «треугольник», принятым в геометрии. Но это не принципиальное различие. Значения не имеют своего существования иначе как в сознании конкретных людей. Нет самостоятельного царства значений, нет платоновского мира идей. Следовательно, нельзя противопоставлять «геометрическому», логическому, вообще объективному значению это же значение в сознании человека как особое «психологическое» значение; отличие здесь не логического от психологического, а, скорее, общего от индивидуального. Не перестает же быть понятие понятием, как только оно становится моим понятием, — разве может существовать «ничье понятие»? Это такая же абстракция, как и библейское представление о Слове, которое «*бе в начале*».

Главный же психологический вопрос о значении — это вопрос о том, каково реальное место и роль значения в психической жизни человека, что оно есть в его жизни.

В значении открывается человеку действительность, но особенным образом. Значение опосредствует сознание человеком мира, поскольку он сознает мир как общественное существо, т.е. поскольку отражение им мира опирается на общественную практику и включает ее в себя.

Лист бумаги отражается в моем сознании не только как нечто прямоугольное, белое, покрытое линиями и не только как некая структура, целостная форма. Он отражается в моем сознании именно как лист бумаги, как *бумага*. Чувственные впечатления, получаемые мной от листа бумаги, определенным образом преломляются в моем сознании в силу того, что я владею соответствующим значением; в противном случае лист бумаги оставался бы для меня только чем-то белым, прямоугольным и т.д. Однако — и это принципиально очень важно, — когда я воспринимаю бумагу, я воспринимаю *эту, реальную бумагу*, а не значение «бумага». Интроспективно значение отсутствует в моем сознании: преломляя воспринимаемое или мыслимое, само оно при этом

не воспринимается и не мыслится. Это фундаментальный психологический факт.

Поэтому хотя значение и может, конечно, сознаваться, но лишь в том случае, если предметом сознания является не означаемое, а само значение, например при изучении языка. Итак, психологически значение — это есть обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме языкового значения, понятия, знания или даже в форме фиксированного умения, как обобщенного «образа действия», технической нормы и т.п.

Значение представляет собой отражение действительности независимо от индивидуальных отношений к ней отдельного человека; человек находит уже готовую, исторически сложившуюся систему значений и овладевает ею, так же как он овладевает орудием, этим материальным носителем значения. Собственно психологическим фактом — фактом моей жизни — является то, что я *овладеваю* данным значением, то, насколько я им овладеваю и чем оно становится для меня, для моей личности. От чего же зависит последнее? Это зависит от того, какой смысл для меня имеет данное значение.

В зарубежной психологии понятие смысла разрабатывалось в очень разных направлениях. Мюллер называл смыслом зачаточный образ, Бине — очень пронизательно — зачаточное действие; Вандер-Вельдт пытался экспериментально показать образование смысла как результат того, что ранее безразличный для испытуемого сигнал приобретает содержание условно связываемого с ним действия. Большинство же современных авторов идет в другом направлении, рассматривая понятие смысла лишь в связи с языком. Полан определяет смысл как совокупность всех психических явлений, вызываемых в сознании словом, Титченер — как сложное контекстное значение, а Бартлет — более точно — как значение, создаваемое «целостностью» ситуации, очень многие — как конкретизацию значения, как результат, продукт процесса «означения».

Таким образом, эти психологические взгляды рассматривали смысл как то, что создается в индивидуальном сознании значением. Но значение принадлежит кругу явлений идеальных, явлений общественного сознания. Выходит, что смысл, как и значение, определяется сознанием же, но только сознанием общественным. Поэтому внесение в психологию понятия смысла в такой его интерпретации приводит к тому, что индивидуальное сознание человека остается отделенным от его реальной жизни.

Принципиально иначе раскрывается понятие смысла при подходе к сознанию, исходящему из анализа самой жизни, из анализа отношений, характеризующих взаимодействие реального субъекта с окружающим его реальным миром.

При таком подходе смысл выступает в сознании человека как то, что непосредственно отражает и несет в себе его собственные жизненные отношения.

Конкретно-психологически сознательный смысл создается отражающимся в голове человека объективным отношением того, что побуждает его действовать, к тому, на что его действие направлено как на свой непосредственный результат. Другими словами, смысл выражает отношение мотива деятельности к непосредственной цели действия. Необходимо только подчеркнуть, что мотив нужно понимать не как переживание самой потребности, но как то объективное, в чем эта потребность находит себя в данных условиях, что делает ее предметной и поэтому направляющей деятельность к *определенному* результату.

Смысл — это всегда смысл чего-то. Не существует «чистого» смысла. Поэтому субъективно смысл как бы принадлежит самому переживаемому содержанию, кажется входящим в значение. Это, кстати сказать, и создавало то крупнейшее недоразумение в психологии и психологизирующей лингвистике, которое выразилось либо в полном неразличении этих понятий, либо в том, что смысл рассматривался как конкретизированное в зависимости от контекста или ситуации значение. В действительности же, хотя смысл и значение интроспективно кажутся слитыми в сознании, они все же имеют разную основу, разное происхождение и изменяются по разным законам\*. Они внутренне связаны друг с другом, по только отношением, обратным вышеуказанному: скорее, смысл конкретизируется в значениях (как мотив — в целях), а не значения — в смысле.

Смысл отнюдь не содержится потенциально в значении и не может возникнуть в сознании из значения. Смысл порождается не значением, а жизнью.

В некоторых случаях несовпадение смысла и значения в сознании выступает особенно ясно. Я могу, например, очень глубоко, многосторонне и совершенно понимать, что такое смерть, понимать ее неизбежность для человека, быть совершенно убежденным в ее неизбежности для себя лично, я могу, наконец, детально знать биологическую природу этого процесса. Иначе говоря, я могу полностью владеть соответствующим знанием, значением. Как, однако, различно может выступать для меня это значение! По отношению к себе самому понимание неизбежности смерти может как бы вовсе не иметь для меня смысла: не входить в мою жизнь, ни в чем реально ее не изменять — ни на йоту, ни на одно мгновение. И в начале своей жизни человек обычно действительно ведет себя так, как если бы жизнь длилась целую вечность. Но вот что-то меняется в его жизни, или, быть может, жизнь его подходит к концу, и тот же человек рассчитывает теперь оставшиеся ему годы, даже месяцы, спешит довести до конца выполнение одних своих намерений, отказывается во-

---

\* Я не имею здесь возможности остановиться на этом важном вопросе подробнее; равным образом я оставляю в стороне и вопрос о собственном физиологическом механизме смыслообразования.

все от других. Можно сказать, что его сознание смерти сделалось иным. Изменилось ли, однако, увеличилось ли его знание, стало ли иным в его сознании само понятие, значение смерти? Нет. Изменился его *смысл* для человека.

В этом примере ясно выступает также и отличие смысла от эмоциональной окрашенности переживания значения, от его субъективного фона. Как раз в первом случае представление смерти может, наоборот, и не вызывать сколько-нибудь сильных эмоциональных переживаний\*.

Ясное различие смысла и значения особенно важно для психологии потому, что их отношение не остается неизменным, но меняется в ходе исторического развития, образуя различные формации сознания, различные типы его строения\*\*.

Сознание как отношение к миру психологически раскрывается перед нами именно как система смыслов, а особенности его строения — как особенности отношения смыслов и значений. Развитие смыслов — это продукт развития мотивов деятельности; развитие же самих мотивов деятельности определяется развитием реальных отношений человека к миру, обусловленных объективно-историческими условиями его жизни. Сознание как отношение — это и есть смысл, какой имеет для человека действительность, отражающаяся в его сознании. Следовательно, сознательность знаний характеризуется именно тем, какой смысл приобретают они для человека.

## 8

Итак, то, *что* я актуально сознаю, то, *как* я это сознаю, какой смысл имеет для меня сознаваемое, определяется мотивом деятельности, в которую включено данное мое действие. Поэтому вопрос о смысле есть всегда вопрос о мотиве.

Допустим, я читаю учебник анатомии. Ясно ли, понятно ли, что я делаю? И да, и нет. Понятна цель, которую я преследую: конечно, я читаю учебник анатомии, чтобы изучить анатомию. Понятно также значение того, что я делаю. И все же мое действие может остаться непонятым — непонятым именно *психологически*. Чтобы действительно понять его, меня спрашивают: ка-

---

\* Нельзя попутно не отметить, что различие в сознании смысловой сферы и сферы значений оправдывается и современными патопсихологическими данными. Так, можно считать установленным, что в то время как поражение затылочно-теменных систем коры головного мозга приводит к распаду значений и соответствующих им интеллектуальных операций, поражение переднелобных (префронтальных) систем связано как бы со смысловым опустошением личности больного. Таким образом, обе эти различные сферы представлены и совершенно разными кортикальными структурами.

\*\* См.: А.Н.Леонтьев. Очерк развития психики. М., 1946.

кой мне смысл учить анатомию? Но ответить на вопрос о смысле можно только указанием на мотив. Поэтому я говорю: «Мне это нужно в связи с моими исследованиями». Этим я и объясняю, что для меня есть данное действие (или целая система, целая цепь действий), т.е. какой имеет оно смысл.

Но, может быть, я сказал неправду. Может быть, я это делаю потому, что я хочу вернуться к профессии врача и *поэтому* восстанавливаю свои медицинские знания; тогда мое действие имеет совсем другой, в силу каких-то скрываемых мною обстоятельств, смысл.

Смысл действия меняется вместе с изменением его мотива. По своему объективному содержанию действие может остаться почти тем же самым, но если оно приобрело новый мотив, то психологически оно стало уже иным. Оно иначе протекает, иначе развивается, ведет к совсем другим субъективно следствиям, оно занимает другое место в жизни личности.

Кстати, так называемая практическая психология — та психология, которой «ненаучно» пользуется следователь, писатель и вообще человек, о котором говорят, что он «хорошо понимает людей», есть прежде всего психология смысла, ее неосознанный метод заключается именно в раскрытии смысла человеческих действий. Поэтому-то она так личностна, так конкретна и так по-настоящему жизненна.

Анализ, ведущий к действительному раскрытию смысла, не может ограничиваться поверхностным наблюдением. Это — психологический анализ со всеми присущими ему трудностями. Уже самое первое необходимое различие — различие действия и деятельности — требует проникновения во внутреннее содержание процесса. Ведь из самого процесса не видно, какой это процесс — действие или деятельность? Часто для того, чтобы это выяснить, требуется активное исследование: обосновывающее наблюдение, предположение, воздействие-проверка.

То, на что направлен данный процесс, может казаться побуждающим его, составляющим его мотив; если это так, то это — деятельность. Но этот же процесс может побуждаться совсем другим мотивом, вовсе не совпадающим с тем, на что он направлен как на свой результат; тогда это — действие. И может случиться так, что в первом случае процесс этот будет выражать возвышеннейшее чувство, во втором — коварство.

Одно и то же действие, осуществляя разные отношения, т.е. входя в разномотивированные деятельности, психологически меняется: оно приобретает разный смысл. Но это значит также, что и актуально сознаваемое субъектом данного действия предметное содержание сознается им иначе. Поэтому единственный путь подлинного конкретно-психологического исследования сознания есть путь смыслового анализа — путь анализа мотивации, в развитии которой и выражается с субъективной стороны развитие психической жизни человека.

**В** Для А.Н.Леонтьева смысл деятельности тождествен ее мотиву. Для нас, учителей, это значит, что смысл урока целиком определяется той его целью, которую ученик на самом деле принял как свою. Если он решил пересидеть 45 минут, значит, он провел для себя урок мимикрии; если он решил посвятить урок борьбе за внимание соседки, что бы ни происходило у доски и в классе, — для него это урок «брачных игр». И только когда учитель сумел организовать мотив ученика «делать с ним вместе общее дело» и получить в конце важный, значимый для них обоим результат, относящийся к этому «делу», тогда только смысл этого урока для этого ученика в какой-то степени совпадет с темой урока.

А.Н.Леонтьев говорит: «смыслу не обучают, смысл воспитывается», в том плане, что нельзя ученику сообщить смысл наподобие привычной формулы: «Целью данного занятия ставлю...» В смысл вовлекают, втягивают, к нему подводят личным примером и волевым усилием, его основания ищут в предыдущем опыте ученика. Ученик не может заимствовать смысл, он вынужден его выработать. В отличие от значения, в понимании и принятии которого ученик всегда в той или иной, часто небольшой степени — соавтор, смысл — всегда авторское произведение ученика. Отсюда следует категорический вывод: если мы хотим, чтобы учение было сознательным (а выбора у нас при отсутствии репрессивного аппарата принуждения к обучению нет), тогда ученик может быть только субъектом образовательного процесса уже на уровне мотивации-целелегирования. ЗУНовская парадигма образования не может обеспечить даже этого элементарного условия сознательности учения и, *volens-nolens*, должна уступить место мотивационно-личностной парадигме образования, а классно-урочную систему по крайней мере следует модифицировать.

И наконец, последнее, простое и существенное. Учиться чему-то сознательно можно только будучи побуждаемым мотивом, соответствующим той деятельности, которой учишься. Если это музыка, ты должен хотеть быть музыкантом, если это наука, ты должен хотеть быть исследователем, если это мастерство, ты должен хотеть быть мастером. А если это учение, значит, ты должен хотеть быть учеником. Но нельзя хотеть быть учеником вообще. Ученик — это не профессия, это определенное состояние и определенные отношения. Ты можешь хотеть быть учеником только конкретного учителя (может быть, нескольких учителей) определенной школы. Отсюда еще один категорический вывод: сознательное учение невозможно без свободы в выборе учебного заведения и личных отношений учителя и ученика, в которых тот и другой свободно вступают, на внутри которых есть обоюдная ответственность и зависимость.

---

Вопреки тому, что кажется с поверхностной точки зрения, это путь, утверждающий объективность его оснований в высшей степени, так как этот путь ведет к пониманию сознания человека, исходящему из жизни, из конкретного бытия, а не из законов самого сознания, не из сознания окружающих людей, не из знания.

Особенно важно подчеркнуть здесь последнее. Дело в том, что преодоление интроспекционистских позиций, конечно, еще не выводит нас за пределы гегелианской концепции сознания.



Для этого недостаточно сформулировать в общем виде и простую антитезу общей теоретической концепции Гегеля, так как, если принять его положение о том, что *ничто может существовать для сознания лишь как знание*, логически невозможно понять, каким же образом сознание способно «возвышаться над самим собой», т.е. невозможно выйти в конкретном анализе сознания за его пределы — в бытие, как того требует последовательный материализм. Дело в том, что сознание как *мышление и есть гегелевское мышление как субъект*, «абсолютный субъект, который для другого не может и *не должен* быть объектом; именно потому, и несмотря на все напряжения, такой субъект *никогда не найдет* перехода к объекту, к бытию». Так же точно голова, отсеченная от туловища, не может перейти к овладению предметом, потому что у нее нет средств, нет хватательных органов»\*.

В истории психологии фактическое понимание сознания как познания с особенной яркостью обнаруживается в проблеме *эмоций*. Оно, собственно, и сделало проблему эмоций психологически безнадежной, сведя ее по существу к проблеме физиологической и фактически оставив за психологией лишь описательное исследование. Если отвлечься от совершенно бессодержательных результатов последнего («Я предпочел бы, — замечает Джемс, — лучше читать словесные описания размеров скал в Нью-Гемпшире»), то единственной психологической теорией эмоциональных переживаний остается теория интеллектуалистическая, потому что, как совершенно правильно указывает Ж.Дюма в своем введении к французскому переводу Джемса, в так называемой «периферической» концепции речь идет о противопоставлении интеллектуалистическому объяснению объяснения физиологического, а не психологического\*\*. Но ведь физиологическое объяснение *прямо* не противопоставимо существу той или иной психологической теории. Поэтому ни Джемс и Ланге, с одной стороны, ни Кеннон и его сторонники, с другой, в плоскости собственно психологического рассмотрения этой проблемы не в состоянии преодолеть интеллектуализма. Классический «аргумент телеграммы» (чтобы телеграмма могла вызвать то или иное переживание, она прежде должна быть понята) сохраняет всю свою силу при любом представлении о физиологическом механизме эмоций. Таким образом, как бы мы ни объясняли механизм самого эмоционального переживания, оно все равно остается с точки зрения традиционного учения о сознании психологически определяющимся именно «сознанием как знанием».

Задача преодоления этого положения не может, следовательно, состоять в том, чтобы изменить психологическое представление о природе самих переживаний, выражающих отношение субъекта к познаваемому; она не может состоять и в том, чтобы

\* Л.Фейербах. Избранные философские произведения. т. I. М., 1955. стр. 200.

\*\* W. James. La theorie de l'emotion. Introduction. Paris, 1902.

установить внутреннюю связь между ними, ибо то, что было разьединено с самого начала, далее не соединимо иначе как внешним образом, голое же декларирование их единства, как и всякое вообще голое декларирование, на деле ничего, разумеется, не меняет. Действительная задача заключается здесь в том, чтобы понять сознание человека как отражающее его реальную жизнь, его бытие. А для этого необходимо решительно отказаться при рассмотрении сознания от идеалистического абстрагирования чисто познавательных процессов — абстрагирования, которое далее неизбежно ведет к мертвенной трактовке и самого мышления.

В той простой мысли, что если бы геометрия противоречила нашим страстям и нашим интересам, то мы бы спорили против нее и нарушали ее вопреки всем доказательствам Эвклида и Архимеда, заключена большая, неустраиваемая правда. Эту-то правду и необходимо уметь понять психологически до конца.

Пока мы можем лишь еще раз повторить: та сторона сознания индивида, которая определяется его собственными жизненными отношениями, есть смысл. По отношению к познавательным процессам смысл является тем, что делает эти процессы не только направленными, но и *пристрастными*, что вообще сообщает мышлению психологически содержательный характер, принципиально отличающий интеллектуальные процессы, происходящие в человеческой голове, от тех, иногда очень сложных, процессов вычисления, которые производятся счетными машинами.

Скажем заранее: из этого вытекает, что проблема формирования и развития мышления не может быть целиком сведена к проблеме овладения знаниями, умственными умениями и навыками. Ведь отношению, смыслу нельзя обучить. Смысл можно только раскрыть в процессе обучения, воплотить его в ясно создаваемую, развитую идею, обогатив учащегося соответствующими знаниями, умениями.

Смыслу не учат — смысл воспитывается. Единство воспитания и обучения — это конкретно-психологическое единство формирования смысла и значений. Те внутренние содержательные отношения, которые связывают между собой воспитание и обучение, выступают со стороны процесса формирования сознания именно как отношения смысла и значения.

При рассмотрении этих отношений они открываются перед нами как реальные отношения самой деятельности человека. Благодаря этому их анализ и может стать для нас методом психологического исследования сознания.

## 9

Первоначально мы столкнулись с зависимостью понимания от смысла, какой имеют для ребенка его действия, в исследовании так называемого наглядно-действенного мышления маленьких детей. Нас поразили неоднозначность получаемых в опытах данных и часто явное их несовпадение с действительными ин-

теллектуальными возможностями ребенка. Так, например, некоторые простейшие задачи, построенные по типу известных задач Келера, иногда вовсе не решались даже детьми 6—10 лет, в то время как малышам они не доставляли никаких затруднений. Это заставило нас особо выделить проблему метода исследования интеллекта и сделать ее предметом специальной экспериментальной разработки.

Работа, предпринятая в этом направлении В.И.Асниним\*, показала, что успешность процесса решения задачи определяется не только ее объективным содержанием, но что она прежде всего зависит от мотива, побуждающего ребенка действовать, иначе говоря, от того смысла, который для него имеет данная его деятельность.

Чтобы выяснить мотив деятельности ребенка, решающего предложенную ему задачу, автор цитируемой работы использовал методику «парного» эксперимента, проводившегося в условиях специальной наблюдательной комнаты, которая посредством экрана, оптически проницаемого только в одну сторону, и микрофонного устройства позволяла экспериментатору присутствовать на опыте как бы в шапке-невидимке, т.е. видеть и слышать детей, оставаясь для них невидимым и неслышимым. «Парность» же эксперимента состояла в том, что в нужный момент в комнату вводился еще один ребенок, который своими комментариями к действиям испытуемого заставлял его обнаруживать их реальный мотив.

Вот один из самых простых фактов, полученных в этих опытах.

Испытуемая — девочка школьного возраста — не решает предложенную ей чрезвычайно простую задачу: достать предмет, лежащий посреди стола на таком расстоянии от краев, отгороженных невысоким барьером, что дотянуться до него непосредственно рукой нельзя, для этого нужно воспользоваться здесь же лежащей палочкой.

В комнате появляется другая девочка — пяти лет. Экспериментатор снова напоминает испытуемой, что она должна постараться как-нибудь достать лежащую на столе вещь, и уходит. Испытуемая продолжает свои прежние пробы, переходит то на одну, то на другую сторону стола, но безрезультатно. Вторая девочка сначала молча наблюдает, а затем предлагает испытуемой: «А ты подпрыгни!» Испытуемая не обращает на этот явно неудачный совет никакого внимания и продолжает молча действовать. Тогда младшая девочка подает новый совет: достать палочкой — и, взявши ее, пытается сама это сделать. Однако испытуемая немедленно отбирает у нее палочку и кладет на место, объясняя, что в том, чтобы достать палочкой, нет никакой трудности, что «так всякий может».

\* См.: В.И.Аснин. К вопросу об условиях надежности психологического исследования интеллекта. «Тезисы докладов научной сессии Харьковского педагогического института», 1938; В.И.Аснин. Об условиях надежности психологического эксперимента. «Ученые записки Харьковского педагогического института», 1941, стр. 125.

В этот момент входит экспериментатор, которому испытуемая заявляет, что достать со стола вещь она не может. Характерно, что в этой ситуации аналогичным образом вели себя очень многие испытуемые, причем введение в задачу привлекательной цели (школьный компас и т.п.), которую испытуемые могли, при условии, если они ее достанут, взять себе, не меняло общей картины, делая поведение испытуемых лишь более эмоционально окрашенным.

Реальный мотив, побуждающий испытуемого действовать, очевидно, не совпадает здесь с тем мотивом, который пытается создать для него экспериментатор, обещая ему в качестве награды доставаемый предмет. Хотя испытуемый *принимает* это условие, реально он все же побуждается другим мотивом — показать свою ловкость, догадливость и т.п. Вследствие этого поставленная перед ним задача переосмысливается, и то решение, которое является объективно лучшим и самым простым, лишается для него смысла («так всякий может»).

Этот случай, несмотря на всю свою простоту, ставит некоторые существенные вопросы, возникающие при психологическом анализе любой сознательной интеллектуальной деятельности.

Это прежде всего принципиально очень важный вопрос о том, имеем ли мы в подобных случаях дело с несоответствием объективной задачи и ее *понимания* испытуемым или же — с особенностью ее *смысла* для него. Для традиционной психологии здесь не существует самого вопроса; ее объяснение заключается, конечно, в первом предположении, апеллирующем именно к пониманию субъектом задачи, которое якобы и определяет для него ее смысл. Объяснение это является, однако, ложным.

Для того чтобы это показать, достаточно несколько изменить условия опыта, а именно, не снижая объективной значимости для сознания испытуемого доставаемого им предмета, попросту объяснить ему, что он может действовать палочкой. Испытуемый, конечно, поступает в этом случае согласно инструкции, но пытается избежать условленной награды. Последнее выражается в том, что он пробует отклонить ее или принимает ее неохотно, «забывает» ее затем на столе лаборатории и т.п. Феномен этот иногда выступает с чрезвычайной силой: оказалось, что для этого достаточно *резко развести между собой задачу и результат*, т.е., например, не усложняя задачи, сделать более значительной цель-награду. При этом условии можно создать у ребенка (только ли у ребенка?) настоящий аффект.

О чем свидетельствуют эти и подобные им факты? Каким образом у ребенка создается внутренняя потребность оправдать свое право на получение награды усилиями, которых он мог бы легко избежать? Одно совершенно очевидно: дело здесь не в понимании задачи и даже не в понимании ситуации в целом. Не психолог сказал бы очень просто: это вопрос не ума, а совести. И этим, вероятно, огорчил бы научного психолога, потому что традиционной психологии нечего делать с такими категориями, как

совесть; традиционная психология вообще не располагает понятиями, в которых этические категории могут быть психологически раскрыты (что, впрочем, не мешает ей претендовать на психологическое освещение вопросов воспитания!).

Вся трудность, которую представляют для традиционно-психологического анализа эти простые факты, и состоит в том, что они характеризуют сознание ребенка не со стороны его «функций» и не определяются теми значениями, которые имеют для него цель, условия действия, требования экспериментатора и т.д. Тем менее они могут быть объяснены его эмоциями. Ключ к их пониманию лежит в особенностях мотивов деятельности, в сфере мотивов: они определяются смыслом для ребенка данной задачи, данной ситуации.

Психологически несводимость смысла к значению так же бесспорна, как несводимость этических категорий к арифметическим. В психологии подобное сведение образует теоретическую основу интеллектуализма, в этике — основу той «нравственности, основанной на арифметике» (Герцен), которую «выдумали для себя буржуа».

Второй общий вопрос, который ставит перед психологическим исследованием сознания анализ приведенных выше фактов, относится к проблеме зависимости самих интеллектуальных процессов от мотивации деятельности. Оба эти вопроса, однако, выступают в указанных фактах еще в крайне упрощенной и грубой своей форме — как проблема применения или неприменения в решении задачи адекватного ей способа. Чтобы эта проблема выступила более содержательно, необходимо усложнить ситуацию. Поэтому только дальнейшие специальные исследования, посвященные овладению значениями, смогли выяснить более детально реальную зависимость, которая здесь существует. Так, например, удалось показать, что лишь при условии возникновения собственно познавательных мотивов возможно действительное, а не только формальное овладение операциями теоретического мышления. В противном же случае эти операции, как и сами теоретические знания, с которыми связано их формирование, остаются усвоенными именно формально, в противоположность тому, что, казалось бы, вытекает из обычного упрощенного понимания формализма в обучении\*.

В данной статье мы не будем заниматься проблемой интеллекта. Это особая задача. Для наших целей достаточно сформулировать лишь общий, относящийся к рассматриваемой зависимости психологический тезис: рождение новых мотивов, формирующих новые смыслы, раскрывает новые возможности и в сфере интеллекта. Тезис этот хорошо выражают слова Л.Фейербаха: «То, для чего открыто сердце, не может составить тайны и для разума».

\* См.: Л.И.Божович. О психологической природе формализма школьных знаний. «Советская педагогика», 1945, № 9.

Проблема сознательности учения встала для нас со своей психологической стороны как проблема того смысла, какой приобретают для ребенка усваиваемые им знания. Следовательно, то, чем становятся эти знания для ребенка и как они усваиваются им, должно определяться конкретными мотивами, побуждающими его учиться. Нетрудно понять, что это действительно так.

Допустим, что ребенок готовит урок по истории потому, что до того, как он не закончит приготовления уроков, его не пустят в кино; допустим теперь, что он делает это не поэтому, а потому, что он хочет получить пятерку; допустим, далее, что его увлекает само содержание учебника; наконец, допустим, что в изучении истории он видит путь к своей будущей профессии и это заставляет его усиленно ею заниматься. Одинаковы ли будут во всех этих случаях результаты учения? Очевидно, нет. Различия здесь будут заключаться не только в успешности усвоения, но и в степени *сознательности* его — в том, чем станут для ребенка усвоенные им знания, какое место займут они в жизни его личности, какой смысл они приобретут для него.

Рассмотрим раньше первый, более простой вопрос — вопрос о зависимости успешности обучения от того смысла, какой имеет для ребенка изучаемое им.

Вопрос этот обычно ставится как вопрос о роли интереса в обучении. Чем интереснее для ребенка учебный материал, тем легче он усваивается им и тем легче запоминается. Проблема интереса, как и проблема внимания, принадлежит, таким образом, к числу психологических проблем, важнейших для практической педагогики. Но, как и проблема внимания, она нуждается в дальнейшем анализе, ибо, как и внимание, интерес есть не более чем явление, сущность и основание которого еще должны быть найдены. Задача эта стоит так: если успешность зависит от интереса, то чем же в таком случае определяется сам интерес?

Интересы нередко связывают с эмоциями, с потребностями, иногда пытаются найти зависимость интересов от мышления, чаще же всего довольствуются критикой «односторонних» теорий, не давая, однако, никакого положительного решения проблемы\*. Естественно поэтому, что и педагогика интереса ограничивается недостаточно проанализированными рекомендациями, справедливость которых легко доказывается практикой мастеров педагогического дела, но научить пользоваться которыми других крайне трудно. Это обстоятельство слишком известно, и нет ни-

\* Характерно, что С.А.Ананьин в известном своем обзоре приходит к выводу, что «состояние интереса, как такового, вовсе не существует» (см. его книгу «Интерес по учению современной психологии и педагогики», М., 1915). Таким образом, проблема интереса делит и в этом отношении судьбу проблемы внимания, которое, как и интерес, то превращается в главный объяснительный принцип, то совершенно отрицается.

какой надобности приводить этому примеры. Дело здесь именно в том, что остаются нераскрытыми те отношения внутри самой деятельности ребенка, которые лежат за явлением интереса и которыми единственно можно *реально управлять*.

Чтобы увидеть эти отношения, нужно было найти и исследовать сами способы управления интересами, и притом в условиях возможно более свободного их выявления. Работа с детьми во внешкольных учреждениях представляет такие условия в наибольшей степени. В двух предпринятых нами широких коллективных экспериментальных исследованиях, одно из которых было проведено в харьковском Дворце пионеров (1933—1934), а другое — в Московском парке культуры и отдыха имени Горького (1935), мы поставили перед собой задачу — осуществить, исходя из теоретического анализа структуры деятельности, практическое управление направленностью детей на те или иные цели, в которой объективно и выражается интерес.

Прежде всего мы имели возможность еще раз убедиться в том, что, как это было уже экспериментально показано Саймондсом и Чезом\*, одного сознания объективной значимости того или другого предмета еще недостаточно для возникновения заинтересованности им (в психологическом понимании этого термина) и что, наоборот, интерес легко создается путем изменения строения деятельности, в частности путем изменения ее мотива.

Приведем некоторые факты из этих исследований.

Признанным недостатком работы авиакружка Дворца пионеров было то, что его более молодые участники, работая с большим увлечением по изготовлению собственных моделей самолетов, не проявляли, однако, достаточного интереса к теоретическим сведениям, необходимым для сознательного конструирования. Оказалось, действительно, что, охотно и умело выполняя кропотливую работу по выгибанию нервюр и т.п., группы начинающих авиамоделлистов очень мало интересовались теорией полета; многие не могли правильно ответить на вопрос о том, почему самолет держится в воздухе, что такое «лобовое сопротивление» и «угол атаки», почему модель самолета может упасть раньше, чем прекратится работа ее мотора, и т.д. Никакая агитация за необходимость понимания теоретической стороны дела не имела успеха, и, даже читая популярную литературу по авиации, дети «вычитывали» в ней для себя почти исключительно технические сведения, имеющие практический характер.

Задача состояла в том, чтобы вызвать у молодых кружковцев активный интерес к физическим основам полета. После некоторых пробных поисков работа экспериментальной группы была перестроена следующим образом. Вместо обычной задачи — выполнить наилучшим образом модель — перед детьми ставилась

\* P. Symonds and D. Chaze. Practice versus motivation. «Journ. of Educ. Research», 1929. № 1.

несколько другая задача: возможно скорее «налетать» с помощью построенной для этого модели определенное расстояние по прямой. Все строили модели (часть деталей давалась в полуфабрикатах, что экономило время для дальнейшего), а затем в заранее назначенные дни всем предоставлялась одинаковая возможность производить «зачетные» запуски, результаты которых последовательно фиксировались на доске. Таким образом, после того как модели были собраны, устраивался первый запуск, который, конечно, давал у разных юных конструкторов разные результаты, о чем можно было судить по величине того расстояния, которое пролетала модель. Затем, после известного перерыва, предоставлявшегося для исправления и усовершенствования моделей, запуск вновь повторялся и его результаты суммировались с первыми, и т.д. до тех пор, пока чья-нибудь модель не «налетала» заранее установленного суммарного расстояния.

Совершенно понятно, что этой экспериментальной перестройкой деятельности кружковцев было создано чрезвычайно большое изменение в интересах. Новая задача принималась детьми столь же охотно, разумеется, как и прежняя; однако, в отличие от прежней, она, как побуждающая деятельность (т.е. как *мотив*), несла необходимость в постановке перед собой таких целей, которые объективно являлись уже теоретическими, познавательными. Почему модель забирает круто вверх, а потом стремительно, не пролетев и двух метров, падает? Что требуется изменить в ней к следующему запуску? Нужно в этом разобраться. Оказывается, нужно, чтобы был меньше угол атаки. На доске инструктор чертит стрелки-векторы: вперед, вверх, вниз; одни стрелки растут, другие — уменьшаются; ясно, при этих условиях самолет неизбежно падает. *Это очень интересно.* И теперь, когда рука юного конструктора отгибает плоскость на модели, у него в голове — соотношение этих стрелок-векторов.

Насколько резок эффект, достигаемый в создании интересов путем изменения строения деятельности, особенно отчетливо видно из материалов исследования, проведенного в детском городке парка. В результате аналогичного только что указанному изменения работы авиалаборатории были получены следующие данные: в среднем число детей, вовлекавшихся в работу за день (среднее из 12 дней), возросло с 6,6 до 40,7.

Столь же отчетливые данные были получены и Г.Л. Розенгарт в Доме юного техника парка в результате эксперимента с многими сотнями детей-посетителей. Задача была двойной: более длительно удержать интерес на общем цикле «Магнетизм» в электромеханической лаборатории и заставить заинтересоваться плакатами, дающими теоретические разъяснения, которые обычно вовсе не прочитывались детьми. Количественные итоги оказались следующими. До реконструкции характера работы количество детей, внимание которых удерживалось на объектах цикла менее 3 мин., было около 60%, от 3 до 5 мин. — 30, более 5 мин.



— 10%; после реконструкции (но без изменения самих объектов) количество детей, внимание которых удерживалось на цикле меньше 3 мин., — 0%, от 3 до 5 мин. — 5, от 5 до 10 мин. — 15, от 10 до 20 мин. — 50, более 20 мин. — 30%. Замечательно, что теперь у плакатов собирались целые группы детей.

Убедительность этих данных велика потому, что созданными для работы условиями совершенно исключена роль каких бы то ни было дополнительных факторов; дети свободно входили и так же свободно оставляли павильон, в котором ничто не могло их удержать, кроме интереса к экспонируемому циклам. Этим и объясняется столь значительное число (60%) мимолетних, с пребыванием меньше 3 мин., посещений детьми лаборатории до экспериментальной реконструкции; с другой стороны, тем выразительнее является достигнутое реконструкцией резкое возрастание временных показателей.

**В** Ряд современных образовательных технологий опирается именно на раскрытые здесь А.Н.Леонтьевым психологические закономерности — метод проектов, метод критического мышления, методика вероятностного образования, методика коллективных творческих дел и т.п. Эти технологии предлагают нам готовые формы, с помощью которых учащиеся, мотивированные значимостью самой деятельности, вовлекаются в деятельность и где они свободно ставят для себя цели, превращая предмет, которым они занимаются, в «интересный» для себя, в свою «сферу целей». Как правило, эти и им подобные образовательные технологии обеспечивают высокую эффективность (успешность для ученика), опираясь как раз на ярко выраженный интерес к процессу обучения, который в этих технологиях гарантирован.

Теоретический итог этих исследований столь же ясен, как и их фактические результаты. Возникающий мотив создает установку к действию — это понятно. Однако определенный тип мотивов, как, например, познавательные мотивы, предполагает весьма сложные системы многих действий, а значит, поиск, осмысливание также и многих целей, которые заранее, конечно, не даны. Поэтому общая направленность, создаваемая этого рода мотивами, гораздо шире, чем направленность отдельно взятого действия, отдельной цели. Этот широкий круг направленностей и есть круг данного интереса. Следовательно, сделать что-нибудь интересным — это значит: 1) сделать действенным или создать вновь определенный мотив и 2) сделать искомым и соответствующие цели. Иначе говоря, для того чтобы возбудить интерес, нужно не указывать цель, а затем пытаться мотивационно оправдать действие в направлении данной цели, но нужно, наоборот, создать мотив, а затем открыть возможность нахождения цели (обычно целой системы промежуточных и «окольных» целей) в том или ином предметном содержании. Таким образом, деятельность, порождающая интерес, — это деятельность, в которой место непо-

средственно исчерпывающих ее действий занимает лишь более или менее очерченная сфера их.

Интересный учебный предмет — это и есть учебный предмет, ставший «сферой целей» учащегося в связи с тем или иным побуждающим его мотивом. При этом условии структурное место цели в учебной деятельности учащегося занимает именно *существенное* содержание данного предмета; оно, следовательно, делается актуально сознаваемым им и легко запоминается (П.И.Зинченко).

Но, конечно, данный учебный предмет может интересовать ученика по-разному. Как *существенное*, как предмет актуального сознания для него может выступать несколько разное его содержание, а это зависит от мотива, сообщаемого смысл изучению данного учебного предмета. Поэтому исследование интересов не может ограничиться раскрытием только структурных, формальных отношений деятельности и неизбежно требует проникновения в мотивационную сферу, определяющую интересы качественно, с внутренней смысловой их стороны.

## 11

Итак, все приводит нас к одной и той же очень простой идее, к идее зависимости познавательных содержаний сознания от отношения к познаваемому. Это старая, можно сказать, классическая для педагогики идея. И задача психологии состоит, разумеется, не в том, чтобы ее «обосновать», а в том, чтобы конкретно-психологически *раскрыть*.

Уже найденное позволяет нам иначе подойти к этой идее в одном из самых важных ее пунктов, в вопросе о путях формирования сознательности, сознания как отношения.

Требование, вытекающее из принципа сознательного обучения, включает в себя требование ясного понимания ребенком того, *почему, зачем* надо учиться. Нужно, чтобы ребенок понимал, что учиться нужно для того, чтобы стать полноценным членом общества, достойным его строителем, защитником своей Родины и т.д., что учиться — долг ребенка. Это бесспорно, это категорически так.

Тем не менее такое требование сознательности является еще абстрактным.

Оно абстрактно потому, что сводит весь вопрос к вопросу о понимании, знании ребенком того, *зачем* надо учиться. В действительности же понимание этого — только предпосылка, условие сознательности учения.

Можно ли объяснить ребенку, почему необходимо учиться? Конечно, можно. И это можно и нужно сделать достаточно полно, достаточно подробно. Ведь даже младший школьник способен понять, способен сам толково и убедительно рассказать об этом.

Дело, однако, в том, что не понимание, не *знание значения* изучаемого характеризует сознательность, сознание как отноше-

ние, а тот смысл, который изучаемое приобретает для ребенка. Неразличение, смешивание того и другого является не только ложным психологически, но и порождает в практике «интеллектуалистический» формализм.

Первоклассник, второклассник знают, зачем они учатся, знают, зачем вообще нужно учиться. Но разве это *реально* заставляет его внимательно слушать учителя и тщательно выполнять домашние задания? Нет, это не так. Реально его побуждают учиться другие мотивы: может быть, он просто хочет научиться читать, писать и считать; может быть, он хочет получать пятерки, может быть, он хочет поддержать свою репутацию в семье, в классе, в глазах учителя.

Что же определяет собой тот смысл, какой имеет для ребенка изучаемое: то, что он знает о необходимости учиться, или реальные мотивы его учения? Согласно нашему общему положению, отношение непосредственного предмета действия к мотиву деятельности, в которую оно включено, и есть то, что мы называем смыслом. Значит, тот смысл, который приобретает для ребенка предмет его учебных действий, предмет его изучения, определяется мотивами его учебной деятельности. Этот смысл и характеризует сознательность усвоения им знаний. Значит, недостаточно, чтобы ребенок усвоил значение данного предмета, безразлично, теоретическое или практическое, но нужно, чтобы он соответственно отнесся к изучаемому, нужно воспитать у него требуемое отношение. Только при этом условии приобретаемые им знания будут для него живыми знаниями, станут подлинными «органами его индивидуальности» и, в свою очередь, определяют его отношение к миру.

Если взять вопрос о сознательности в его более общем виде, то тогда его нужно ставить не так, например: способен ли ребенок понять, что такое Отечество? — но так, как его ставил Добролюбов: может ли ребенок «вместить в себе Отечество»? За внешним различием слов здесь кроется внутреннее различие сознания. «Вместить в себе» — это не то же самое, что понять. Ведь что такое — понять и на основании чего обычно судят о понимании? На основании умения ученика объяснить, рассказать, написать сочинение на данную тему. Но это умение еще не является свидетельством того, что рассказанное им сделалось для ученика *внутренне своим*, «вместилось» в его личность.

А.С.Макаренко справедливо требовал поэтому не довольствоваться словами, а проверить, что за ними кроется. «Вот такой-то школьник говорит, что пограничники должны быть смелыми и что он тоже хочет быть смелым, и считает, что нужно быть смелым. Проверили вы, смел он или труслив?»\*

Я сейчас воспользовался в качестве иллюстрации вопросом о том, чем могут становиться для ребенка такие понятия, как Оте-

\* «Научные записки Харьковского педагогического института», т. VI, 1941, стр. 5.

чество, смелость. Вопрос этот относится, однако, скорее к области воспитания и, может быть, применительно к обучению, к приобретению знаний (например, по математике или по физике); значит, проблема смысла вообще не стоит, а речь должна здесь идти только о знании, об овладении значениями? Это глубоко неверная мысль. И в математике, и в физике можно усвоить знания так, что они будут мертвыми и останутся мертвыми до тех пор, пока, может быть, сама жизнь не воскресит их, если они, конечно, не окончательно выветрятся к тому времени из памяти учащегося. Ведь признался же один из учеников 7-го класса, что ему еще ни разу не представлялось такого «выдающегося случая», который бы позволил ему воспользоваться приобретенными им знаниями по физике!\*

Конечно, и в овладении учебными предметами (как и в овладении всяким знанием вообще, как и в овладении наукой) решающее важно то, какое место в жизни человека занимает познание: является ли оно для него частью его действительной жизни или только внешним, навязанным извне условием ее. «Науку, — писал Герцен, — надобно прожить, чтоб не формально усвоить ее себе»\*\*; и в учении тоже, чтобы не формально усвоить материал, нужно не «отбить» обучение, а прожить его, нужно, чтобы обучение вошло в жизнь, чтобы оно имело жизненный смысл для учащегося.

Даже в обучении навыкам, обыкновенным двигательным навыкам это тоже так. Даже приемами штыкового боя нельзя как следует овладеть, если нет к этому внутреннего отношения как мотива и все выглядит как голая техника «длинных уколов» и «коротких уколов», «отбивов вверх» и «отбивов вниз». Даже здесь полезно старое классическое «рассердись!», которое испокон веков требовалось командирами от русского солдата.

Интеллектуалистическое понимание сознательности является не только абстрактным, но, как я уже говорил, также и глубоко метафизическим, ибо оно лишено идеи развития.

Оно не создает никакой перспективы, не выдвигает в отношении сознательности никакой системы последовательных конкретно-воспитательных задач; вытекающие из него требования остаются, в сущности, одинаковыми, все равно, идет ли речь об учениках 1-го или 10-го класса. Но ведь ребенок может учиться очень сознательно и в 1-м классе, он может оставаться очень сознательным учеником и в старших классах школы и, наконец, стать столь же сознательным студентом в вузе; и все же сознательность его учения будет на всех этих ступенях разной. Это очевидно. Следовательно, и конкретные задачи воспитания сознательного отношения к учению, к изучаемому различны для

\* См.: Л.И. Божович. О психологической природе формализма школьных знаний. «Советская педагогика», 1945, № 9.

\*\* А.И. Герцен. Собр. соч. в тридцати томах, т. III. М., 1954, стр. 68.

разных ступеней развития, по отношению к детям разного возраста. Дать перспективу воспитанию сознательности — это и значит найти эти задачи. А это требует, чтобы они были выражены не в терминах конечного результата, а в терминах развития. Теперь мы знаем: они должны ставиться как задачи развития, воспитания мотивов учения. Мы знаем еще и другое: мотивы формируются в действительной жизни ребенка; единству жизни соответствует единство мотивационной сферы личности, поэтому мотивы не могут развиваться по изолированным, не связанным друг с другом линиям. Речь должна идти, следовательно, о задачах воспитания мотивов учения в связи с развитием жизни, с развитием содержания действительных жизненных отношений ребенка; только при этом условии выдвигаемые задачи будут достаточно конкретны и, главное, реальны.

Итак, обучение, приобретаемые знания воспитывают, и этого нельзя недооценивать. Но для того чтобы знания воспитывали, нужно воспитать отношение к самим знаниям. В этом суть сознательности учения.

Выдающийся по своей психологической проницательности русский человек XVIII в. Григорий Винский, проведший многие годы своей незадачливой жизни учителем в частных домах, с огорчением замечал, что в России его времени «наушение почти повсеместно принимается за воспитание». И далее говорил так: «О, отцы, матери, и все вы, от коих зависят дети, войдите в подробнейшее разыскание разности между воспитанием и научением; пекитесь ваших чад прежде воспитывать, потом научать». И наконец, с присущей ему подлинной проникновенностью, писал: «Воспитание одно есть отличительная принадлежность человека, научение же не совсем чуждо и другим тварям»\*.

В этих словах заключена очень важная и очень глубокая мысль.

**NB** *Здесь корень крайне важного для мотивационно-личностного образования состояния «проживания» учения, из которого следует подход к феноменам образовательного общения как к «со-бытиям». «Со-бытийный» подход требует относиться к любому образовательному действию как к строительному материалу ученика, будь то заучивание текстов, будто упражнение-тренинг скорописи, будто обсуждение актуального политического события или исторической альтернативы. В каждом из вновь освоенных действий учитель должен подготовить для ученика личностный смысл, это действие должно предстать перед учеником как значимое и ценностно нагруженное деяние, достойное отдельной строчки в его собственной «повести о жизни». Лишь приняв «со-бытийный» подход, мы, наконец, перестанем делить единое образование личности на «как бы» автономные обучение, воспитание и развитие.*

---

\* Г.С.Винский. Мое время. Записки. СПб., 1914, стр. 9, 18—19.

## **ОБУЧЕНИЕ КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ\***

---

Проблема обучения является коренной проблемой педагогики. Вместе с тем обучение составляет также одну из фундаментальных проблем общей психологии. Уже первые исследования памяти положили начало экспериментальной разработке этой проблемы как общепсихологической.

На протяжении последних 60 лет огромные по объему и решающие по своему значению данные в области проблемы обучения были накоплены физиологами. Физиология высшей нервной деятельности, созданная И.П.Павловым, представляет собой — с известной, конечно, своей стороны — настоящее физиологическое учение об обучении. Вполне естественно, что оно оказало на разработку этой проблемы в психологии огромное положительное влияние.

Несмотря, однако, на очень большую и плодотворную исследовательскую работу физиологов и психологов в области проблемы обучения, существует еще немало важных вопросов, которые остро нуждаются в теоретическом анализе и обсуждении.

Некоторые из этих вопросов я и имею в виду затронуть в настоящей статье.

### **1**

Понятие обучения принадлежит к числу понятий очень широких. Мы говорим об обучении письму или счету в школе; но с таким же правом мы говорим, что маленький ребенок учится ходить или — еще раньше — что он научается следить глазами за предметом. Можно, конечно, говорить об обучении у животных: животные научаются открывать проблемный ящик, проходить по кратчайшему пути через лабиринт и т.д.

Оставим в стороне вопрос о том, законно ли такое расширение понятия обучения как понятия педагогического. В общей психологии, как и в физиологии, это широкое значение понятия обучения является научно оправданным. Достаточно дать себе

---

\* Настоящая статья представляет собой переработанный текст доклада на IV конгрессе Ассоциации научной психологии в Страсбурге 5—7 октября 1956 г.

отчет, например, в том, какое значение для понимания механизма процесса обучения имели классические исследования И.П.Павлова, проведенные как раз на животных.

Говоря об обучении в этом общем, широком значении слова, мы имеем в виду процесс приобретения живым существом индивидуального опыта поведения. Обучение в этом широком смысле представляет собой универсальное явление в жизни животных организмов. Оно существует всюду, где существует индивидуальное приспособление в форме изменения поведения, отвечающего новым условиям. Оно составляет необходимое и постоянное условие как жизни животных, так и жизни человека.

Можно, конечно, дать более полную характеристику обучения в этом широком смысле. Можно, например, ввести в эту характеристику указание на отличие обучения от процесса изменения поведения под влиянием утомления или от процесса адаптации органов и т.д. Однако указанное широкое понимание обучения существенно от этого не меняется, и не оно составляет предмет научных споров.

Другое дело, когда мы стоим перед задачей исследования обучения в его конкретных формах. В этом случае уже невозможно довольствоваться понятием обучения в широком смысле. Задача состоит здесь в том, чтобы вскрыть *специфические* особенности процесса обучения, его механизмов и управляющих им законов. Вместе с тем особенности эти должны быть поняты как *необходимо* возникающие в развитии. Другими словами, исследование процесса обучения должно исходить из идеи развития этого процесса, из идеи качественных изменений, которые он приобретает на генетически разных ступенях и в разных условиях. Однако при этом вопрос о наиболее общих механизмах и законах обучения, конечно, не снимается. Он только выступает теперь как вопрос об исходных, генетически первичных формах обучения и об их механизме.

Что же представляют собой эти наиболее общие и генетически первичные механизмы обучения?

Когда обучение еще не является дифференцированным и специализированным по своим функциям и формам (или же когда мы *отвлекаемся* в анализе от этой возникающей в ходе развития дифференциации и специализации обучения), то его механизм совпадает с общим механизмом индивидуального приспособления поведения. Это — механизм условных связей.

Понятие условной связи, выдвинутое Павловым, хорошо известно. Поэтому я остановлюсь только на некоторых аспектах этого понятия.

Прежде всего я хочу привлечь внимание к внутренней связи этого понятия с другим понятием павловской теории, а именно с понятием *сигнальных* раздражителей.

Капитальный факт состоит в том, что на основе первоначально только прямых, непосредственных связей организмов с внешней

средой, на определенном этапе эволюции возникают связи непря-  
мое, опосредствованные: животные приобретают способность реа-  
гировать также и на такие воздействия, которые *сами по себе* не  
имеют для них биологического значения; они получают это значе-  
ние только в силу их связи с другими воздействиями, от которых  
уже *непосредственно* зависит существование индивида или вида.  
Этого рода воздействия выполняют по отношению к непосредст-  
венно биологически важным воздействиям сигнальную роль; они  
становятся сигнальными раздражителями. Так, воздействующие на  
животное звуки шороха сами по себе нейтральны. Но они могут  
стать для животного сигналом пищи или опасности. В этом случае  
они становятся сигнальными, *ориентирующими* животное по отно-  
шению к свойствам среды, которые в данный момент скрыты от  
него, т.е. непосредственно на него не воздействуют.

Образование временной связи и есть наиболее общий меха-  
низм изменений реакции организма в соответствии с сигналь-  
ным значением раздражителей, которое обнаруживается в опыте  
поведения, направленного на удовлетворение организмом его  
потребностей. Механизм этот является, вместе с тем, наиболее  
общим механизмом развития ориентировки организма в окружа-  
ющей среде, т.е. механизмом развития *отражения*, познания ор-  
ганизмом ее свойств в их объективных связях и отношениях.

Проблема временных связей, как известно, разработана Пав-  
ловым и его учениками в отношении того этапа эволюции жи-  
вотного мира, когда временные связи представляют собой нерв-  
ные связи, замыкающиеся в коре больших полушарий головного  
мозга, — кортикальные условные рефлексы.

Классические эксперименты Павлова с условными рефlekса-  
ми были направлены на то, чтобы изучить законы движения  
нервных процессов, осуществляющих условнорефлекторную де-  
ятельность мозга, — деятельность, которая составляет физиоло-  
гическую основу всякого поведения, включая и наиболее слож-  
ные, специфически человеческие его формы.

Другая задача заключалась в том, чтобы распространить фи-  
зиологическое объяснение, опирающееся на эти законы, на воз-  
можно более широкий круг явлений нормального и патологиче-  
ского поведения и таким образом создать ту возможность нало-  
жения «психологического узора на физиологическую канву», о  
которой говорил И.П.Павлов.

Это взаимосвязанные, но не просто тождественные задачи.

При этом классическая схема павловских экспериментов со  
слюнными рефlekсами *непосредственно* отвечает лишь первой из  
указанных задач: схема эта, позволяя наилучшим образом про-  
следить исследуемые мозговые процессы, не воспроизводит, од-  
нако, полной структуры поведения высших животных в естест-  
венных условиях.

Для того чтобы выявить в эксперименте законы динамики  
нервных процессов в коре, нужно было сделать строго постоян-



ными и контролируемыми все условия поведения. А это требовало свести данные условия к *минимально* необходимым; соответственно оказалась упрощенной и структура самого поведения исследуемого животного.

Это упрощение структуры поведения сказалось во всех его звеньях. Была взята простая и относительно постоянная, легко измеряемая по степени возбудимости животного пищевая потребность. Далее индифферентным раздражителем был придан искусственный характер, исключающий влияние прошлого опыта на исследуемый процесс, и была создана однозначная детерминация вызываемых этими раздражителями ориентировочных рефлексов; последнее достигалось сохранением постоянства обстановки опытов, тщательной изоляцией животного от случайных воздействий и четкой последовательностью раздражителей. С другой стороны, сама ответная реакция (слюнный рефлекс) в условиях экспериментов с животными, помещенными в станок, была как бы отделена от их двигательного поведения. Но так как слюнная реакция проявляется в совершенно однозначной форме, то ее осуществление, во-первых, не составляет особой задачи и, во-вторых, не вносит никаких изменений в систему воздействующих раздражителей, как это имеет место при двигательном поведении. Наконец, классические эксперименты со слюнными условными рефлексами характеризуются тем, что в них применяется прямое подкрепление.

Такое упрощение всей системы поведения в классическом павловском эксперименте ставит дальнейшую задачу, анализ поведения в естественных условиях, поведения, имеющего всегда более сложную, более развернутую структуру.

При этом нужно подчеркнуть, что теория высшей нервной деятельности Павлова не только не исключает, а, наоборот, предполагает переход к анализу сложного поведения в естественных условиях.

Теория эта ничего не отбрасывает в структуре сложного поведения, она также отнюдь не *сводит* сложное в поведении к элементарному: сложное поведение она *анализирует*.

## 2

В рамках статьи невозможно рассмотреть все проблемы, которые возникают при переходе к анализу сложного поведения и которые в свернутом виде содержатся уже в схеме классических экспериментов с условными слюнными рефлексами. Я поэтому остановлюсь только на некоторых из этих проблем.

Прежде всего это проблема сенсорного, познавательного звена поведения.

Если в классических опытах со слюнными рефлексами это звено является максимально свернутым, то в естественных условиях поведения оно необходимо выступает в своем развернутом виде.

В этих условиях нейтральные раздражители, которые в эксперименте выделяются на специально «угашенном» фоне, уступают свое место целому потоку воздействий со стороны многообразных свойств бесчисленных предметов, окружающих животное.

Воздействия эти могут получить свое значение для животного лишь в результате выявления связывающих их отношений, а это требует специального процесса, отвечающего задаче ориентирования животных в окружающей их сложной среде. Поэтому наличие развернутой ориентировочной деятельности — актуальной или осуществленной в прошлом опыте — составляет в естественных условиях поведения такое же обязательное его звено, каким в условиях классического павловского эксперимента является наличие безусловного ориентировочного рефлекса на искусственно выделенный из общего фона индифферентный раздражитель.

Роль этого ориентировочного, познавательного звена поведения состоит в том, что оно опосредствует его конечные исполнительные звенья. Звено это может быть максимально свернутым, ограниченным выработавшейся в ходе биологической эволюции врожденной приспособительной реакцией органа-анализатора, или же оно может приобретать форму развернутых процессов прислушивания, зрительного слежения и т.п., но звено это всегда должно присутствовать.

Вот почему, кстати говоря, теорию Павлова нельзя относить к теориям непосредственной связи между стимулом и реакцией, противопоставляя ее с этой стороны так называемым «когнитивным» теориям обучения, как это делают многие зарубежные авторы. Такое противопоставление тем более неправильно, что, как это неоднократно указывает Павлов, развертывание в ходе эволюции именно ориентировочной деятельности составляет одно из важнейших условий прогрессивного развития поведения.

Нужно, вместе с тем, подчеркнуть, что в понимании природы и механизма этого познавательного («когнитивного») звена поведения учение о высшей нервной деятельности исходит из принципиально других позиций, чем теории современных бихевиористов. Эти последние, сталкиваясь с невозможностью исчерпать реальную сложность поведения с помощью упрощенной схемы S—R, вводят в свои объяснения ссылки на это звено, стоящее на пути между стимулом и реакцией, как на якобы выражающее собой особое начало, вмешивающееся в процесс поведения.

Учение Павлова открывает перед исследованием совсем другую перспективу: раскрыть это сложнейшее звено как продукт рефлекторной аналитико-синтетической работы мозга, управляемой объективными законами движения нервных процессов, и таким образом распространить на него строго детерминистическое понимание.

В этой связи я прежде всего хочу напомнить результаты экспериментов с образованием условных рефлексов на комплексные раздражители и на отношения. Еще ближе нас подводят к

анализу этого звена поведения специальные исследования условно-рефлекторных механизмов сенсорных процессов, накопившие сейчас большое число экспериментальных данных. Среди них могут быть, например, указаны работы Е.Н.Соколова и его сотрудников, проведенные в последние годы на кафедре психологии Московского университета. Как это можно считать сейчас установленным, даже элементарные ощущения представляют собой продукт целой цепи рефлексов, включая условные рефлексы и внутрианализаторные (интрамодальные), и межанализаторные (интермодальные).

Еще более сложными являются процессы собственно восприятия, которые представляют собой как бы своеобразное «сенсорное поведение». Особенность этого поведения заключается в том, что в своих сложившихся формах оно кажется лишенным эффекторных звеньев, т.е. протекающим в системе только сенсорных связей. Однако анализ показывает, что эти сенсорные связи и соотношения суть продукт объединения в динамические системы рефлексов в их полном составе, при котором их внешнедвигательные эффекты редуцируются. Анализ таких более или менее стереотипизированных систем и создает картину как бы чисто сенсорного постижения мира, т.е. проявления способности к якобы непосредственному усмотрению (*insight*) соотношений «поля восприятия».

В этом пункте мы, естественно, сталкиваемся с гештальтистской концепцией. Не обсуждая сейчас этой концепции в целом, я ограничусь лишь одним замечанием: то, что гештальтпсихология превратила в *постулат*, мы рассматриваем как *проблему* для исследования. С точки зрения теории обучения это значит: в том, в чем структурализм видит *фактор* обучения, мы видим его *продукт*.

### 3

Вторая большая проблема, которая возникает при переходе от общей схемы условного рефлекса к анализу поведения в естественных условиях, относится к его двигательному, исполнительному звену. Условия классических экспериментов со слюнными рефлексами снимают эту проблему, как особую. Этим, однако, она отнюдь не снимается из программы исследований. Достаточно указать, например, на опыты Ю.М.Конорского и С.М.Миллера, проанализированные Павловым.

Так как некоторые зарубежные авторы склонны видеть в теории условных рефлексов концепцию, основывающуюся на простой «субституции» внешних стимулов, то я должен отметить, что Павлов, напротив, придавал двигательному звену с вызываемыми им центрипетальными процессами особенно важную, я бы сказал, творческую роль в развитии познания и поведения.

Чтобы осуществить функцию приспособления, двигательный акт не может полностью определяться только непосредственно-

ми воздействиями внешней ситуации на экстерорецепторы. Эффекты только этих воздействий никогда не исчерпывают полностью всех свойств, связей и соотношений действительности. Поэтому вызываемые ими двигательные акты не могут автоматически приводить к требуемому приспособительному результату. Речь идет не просто о закреплении или угашении движений в силу их прямого подкрепления или неподкрепления конечным эффектом: речь идет о *перестройке* и усовершенствовании самой системы движений в соответствии с объективными условиями успешного выполнения двигательного акта.

Это одна из самых важных для теории обучения проблем, разработанных в школе Павлова. Я имею в виду главным образом исследования П.К.Анохина и его сотрудников. Еще в 1935 году эти исследования позволяли выделить понятие обратной афферентации.

Обратной афферентации принадлежит в структуре поведения очень важная роль. Как показали исследования, осуществление двигательной реакции не только требует перехода системы возбуждений, вызванных воздействием внешней ситуации на эффекторные пути, но предполагает также одновременную актуализацию специальной сенсорной системы, несущей в себе как бы «образ действия», подлежащего выполнению. Этот «образ действия» является продуктом обратных афферентаций. Фиксируя в себе опыт двигательного поведения, он вместе с тем играет по отношению к выполняемому действию роль «акцептора» (Анохин).

Обратные сигналы, поступающие в мозг в ходе осуществления двигательного акта, и адресуются именно к этому сенсорному образованию. В случае их адекватности происходит акцепция движения и поведение продолжает разворачиваться. Напротив, если поступающие сигналы обратной афферентации не адекватны системе возбуждений акцептора, то развертывание действия прерывается и у животного возникает ориентировочная реакция. Происходит мобилизация познавательных процессов — новый анализ, новое обследование ситуации, приводящее к изменению и развитию собственно познавательного звена поведения, т.е. его сенсорного звена, непосредственно обращенного к внешнему миру.

Открытие обратной афферентации и акцепции действия позволяет объяснить одно из самых важных явлений в обучении: развитие сложнодвигательных актов в опыте их осуществления, т.е. процесс развития *самого действия*. А ведь в этом и заключается центральная проблема двигательного обучения!

Учение о механизмах развития действия имеет для психологии также и более общее значение. Анализ поведения ставит нас перед двойкой, «круговой» зависимостью: действия обнаруживают свою зависимость от познания, познание — от действия. Как же разрывается этот «сенсомоторный круг»? Его разрыв происходит в двигательной, исполнительной его части — в действии.

Ведь именно действие осуществляет активный *практический* контакт с внешним миром; наталкиваясь на сопротивление реальных объектов, оно не только подчиняется им, но вместе с тем, образно говоря, и «учится» у них.

Итак, если взять обучение в его исходной форме, или в самой общей его характеристике, то оно выступает перед нами как процесс образования условных связей.

Однако уже у высших животных обучение приобретает, как мы видим, очень сложный характер и осуществляется специальными функциональными механизмами. Общие законы условно-рефлекторной деятельности мозга, разумеется, полностью сохраняют свою силу, но проявление *совокупного* действия этих законов подчиняется уже новым, более сложным законам. Эти законы возникают на основе развития тех компонентов деятельности в их взаимосвязях, которые формируют в мозге отражение объективного мира.

Это — *психологические* законы.

Совершенно новые особенности приобретает обучение на самом высоком уровне поведения — у человека.

#### 4

У человека процесс обучения становится не только более сложным. Он приобретает качественно другие формы. Главное же заключается в том, что у человека обучение приобретает новую функцию, благодаря которой его роль бесконечно возрастает.

Все это обусловлено тем коренным изменением поведения и формы психического отражения, которое происходит вместе с появлением человека и образованием человеческого, основанного на труде, общества.

Свойственный животным образ жизни, который характеризуется приспособлением к наличным внешним условиям, уступает свое место образу жизни, основанному на целесообразном, преднамеренном изменении этих условий, на созидании их. Главной «единицей» поведения становятся действия, реализующие сознательные цели.

Развитие таких действий порождает уже другую, новую форму отражения действительности: отражение ее в форме *сознания*.

Только сознательные образы, представления и идеи могут подчинить себе действие и реализовать себя в нем — воплотиться в объективных явлениях. Так, техническая идея реализуется в физической конструкции, образ объекта — в его изображении, мысленное намерение — в реальном поступке.

Чтобы образы, представления или идеи могли выполнить эту роль, необходимо, чтобы они существовали для субъекта как действительность, о которой он может дать себе отчет, которой он может руководствоваться и по отношению к которой он может действовать. Оставаясь внутренними, субъективными, они

должны вместе с тем иметь свой объективный субстрат. Этим субстратом и является язык, возникающий вместе с трудом.

Будучи продуктом общества, язык существует объективно. Для каждого отдельного человека явления языка — это особая система раздражителей, которую Павлов, как известно, назвал *второй сигнальной системой действительности*.

Раздражители, которые входят в эту систему, представляют собой воздействия не самих свойств предметов окружающего мира, их связей и отношений, а воздействия этих свойств, связей и отношений в их отражении, закрепленном в звуках или графических знаках языка.

Таким образом, раздражители второй сигнальной системы — это не просто условные раздражители второго порядка. Они отличаются от первосигнальных условных раздражителей тем, что представляют в материальной, способной воздействовать на человека форме свойства и отношения объектов в их обобщении и *отвлечении* от самих объектов. Поэтому эти раздражители образуют для человека особую систему *действительности*. Это действительность выработанных обществом знаний, представлений о мире, выраженных в словесных значениях. Это действительность *общественного сознания*.

Человек никогда не стоит одиноко перед окружающим его предметным миром. Его связи с миром опосредствованы его отношениями с людьми, что делает необходимым речевое общение с ними.

Благодаря общению посредством языка человек овладевает знаниями, накопленными многовековой практикой человечества. Поэтому отражение мира в его мозге становится, по сравнению с узкими данными его прямого личного опыта, неизмеримо более полным. Это и ставит проблему обучения у человека совершенно по-новому.

Главная особенность обучения у человека порождается иным, чем у животных, содержанием опыта, который он приобретает в процессе обучения.

Поведение животных зависит от опыта двоякого рода. Это, во-первых, опыт, наследственно закрепленный в безусловных рефлексах. По своему содержанию это видовой опыт. Во-вторых, это опыт индивидуальный, приобретаемый онтогенетически — в результате образования условных рефлексов.

Иначе обстоит дело у человека. Конечно, и у человека существует наследственно закрепленный видовой опыт. Другой вопрос, что этот опыт занимает в поведении человека совершенно иное место и играет совершенно иную роль, чем в поведении животных. Далее, поведение человека, так же как и поведение животных, зависит от опыта, который приобретается им в процессе жизни. Но это не только индивидуальный опыт, подобный тому, который имеется и у животных. Это еще и другой опыт, которого у животных не существует: опыт видовой (точнее — об-

шественно-исторический), усваиваемый, однако, в форме индивидуального опыта.

Хотя и тот и другой опыт приобретаются в порядке обучения, их нельзя смешивать. Они отличаются друг от друга не только по содержанию, но также по процессу и по конкретным механизмам своего формирования.

Правда, они находятся в постоянном взаимодействии — и это должно быть подчеркнуто, но именно поэтому в *анализе* обучения особенно необходимо их различать.

Факт приобретения человеком видового опыта — опыта человечества — не в форме его наследования, а в форме индивидуального *усвоения* решительно меняет весь процесс обучения и, вместе с тем сообщает ему, как я говорил, новую функцию.

Эта новая функция обучения выражается в том, что оно не только меняет, развивает, совершенствует поведение. Специфически человеческие виды поведения оно *создает*. Таковы, например, действия с орудиями, таково речевое поведение, таковы, наконец, все внутренние, умственные действия.

Именно это и выражает дальнейшая дифференциация обучения. Возникает обучение в тесном, собственном смысле слова. Это — обучение, которое происходит в общении человека с другими людьми. Ему и принадлежит у человека решающая роль.

Только у человека обучение превращается в специальный процесс передачи исторически накопленного опыта от одного к другому. Даже в простейших случаях обучения действию, когда, например, маленького ребенка учат пользоваться ложкой, этот процесс происходит путем активного вмешательства обучающего в действие, которое выполняет ребенок. Взрослый сам вкладывает ложку в руку ребенка или поправляет ее положение в его руке, помогает ребенку удерживать ложку в горизонтальной плоскости и т.д. Действие здесь как бы разделено между обучающим и обучаемым. Это стадия в овладении действием, которую Л.С.Выготский называл стадией «сотрудничества», придавая этому термину, конечно, совершенно условный смысл.

Конечно, мера и формы участия обучающего в действиях обучаемого могут быть очень различны, и часто оно осуществляется в словесном плане. Однако в условиях обучения в тесном смысле слова стадия, которая требует участия обучающего, всегда существует. Более того, она является важнейшей в процессе обучения, так как на этой стадии строится само содержание того процесса, который подлежит усвоению.

Л.С.Выготский экспериментально показал значение этой стадии. Он изучал способность детей решать различные умственные задачи с помощью взрослого и параллельно с этим их способность решать аналогичные задачи самостоятельно. Сопоставив результаты и тех и других опытов с достижениями детей в ходе их дальнейшего умственного развития, он нашел, что первые имеют гораздо более важное значение. То, писал Л.С.Выготский,

что сегодня ребенок способен успешно сделать при помощи другого, завтра он сможет сделать самостоятельно.

Я не буду касаться сейчас тех различных форм обучения, которые создает его дальнейшая дифференциация. Прежде я должен буду возвратиться к вопросу о некоторых общих его механизмах у человека.

Обучение в тесном смысле слова всегда предполагает отражение действительности в форме сознания. Оно предполагает, иначе говоря, участие словесных по своей природе механизмов отражения. Вместе с тем механизмы эти сами формируются в процессе обучения — в результате овладения речью, языком.

Первоначально, когда маленький ребенок только начинает овладевать языком, слово сигнализирует для него тот конкрет-

**В** В этих фрагментах под термином «обучение» А.Н.Леонтьев, очевидно, понимает то, что сегодня принято называть образованием. Выступая здесь как философ образования, он закладывает основы трех важнейших тезисов современной либеральной российской философии образования:

— образование создает специфически человеческое поведение, оно делает человека соавтором, микросомосом культуры и, тем самым, формирует «тело» самой культуры;

— образование требует участия «обучающего», оно всегда диалогично, и его содержание есть не что иное, как диалог учителя и ученика в поле культуры, которая сама создана диалогом всех учителей и учеников предшествующих веков;

— наконец, образование — всегда сотрудничество обучающего и обучаемого, их совместное проживание образовательных со-бытий.

ный объект, с которым взрослые обычно связывают данное слово в общении с ним. На этом этапе слово еще ничего существенно не меняет в процессах формирования его опыта. Оно начинает обнаруживать свою специфическую роль лишь тогда, когда относится окружающими в процессе их общения с ребенком также к другим конкретным объектам, которые данное слово означает. Теперь оно сближает в себе для ребенка эти различные объекты, приравнивает их в определенном отношении друг к другу (и одновременно отличает их от других объектов, в том числе — что важно! — от объектов, внешне сходных с ними). Этим делается решительный шаг: благодаря слову устанавливаются такие связи, которые при ничтожно малом индивидуальном опыте ребенка сами образоваться у него не могли бы. Ведь для того чтобы такие связи могли сформироваться, должна быть проделана огромная работа по анализу и синтезу данных опыта. Эта работа и делается, но только не ребенком, а целыми человеческими поколениями; ее продукт исторически и закрепляется в словесных обобщениях, значениях.

Не следует, однако, думать, что такой «перенос» слова вслед за взрослым представляет собой для ребенка пассивный процесс. Для него это тоже активное действие. Когда взрослый



называет знакомым ребенку словом новый объект, то это является для ребенка сигналом наличия у объекта тех свойств, с которыми у него уже связалось данное слово; *этот сигнал направляет ориентировочную деятельность ребенка на то, чтобы найти и выделить в объекте эти его свойства*. Если же этого не происходит, то у ребенка не происходит и отвлечения свойств сопоставляемых объектов, их фиксации в значении слова и их осознания, т.е. соответствующие связи не образуются.

Здесь следует отметить два момента. Первый из них состоит в том, что процесс овладения словом проходит через ту же важнейшую стадию, которая характерна для всякого обучения в тесном смысле: стадию совместного действия, «сотрудничества». Но в условиях овладения словом стадия эта маскируется благодаря тому, что действие не имеет в этом случае развернутой внешней формы.

Второй момент касается взаимодействия объекта и слова, иначе говоря — взаимодействия сигналов первой сигнальной системы и сигналов второй сигнальной системы. В разбираемом простейшем случае овладения словом особенно ясно видно, что слово приобретает значение лишь через свои связи с действующими объектами. Таким образом, *источник* содержания, которое отражается в значении слова, лежит не в нем самом, а в означаемой действительности.

Следует также остановиться и на другой стороне рассматриваемого взаимодействия, а именно на том, как слово выполняет свою познавательную функцию. В результате обозначения объекта словом происходит приравнение данного объекта в определенном отношении к другим объектам, обозначаемым данным словом; происходит, иначе говоря, его *обобщение*, но обобщение, разумеется, не стирающее индивидуальных черт объекта. Однако этим результатом мы обязаны, как я уже говорил, не непосредственно самому слову, а тем процессам ориентировки — процессам анализа и синтеза объективных явлений, обозначаемых словом, которые оно — именно как *раздражитель* — вызывает у субъекта. Итак, слово вовсе не является демиургом обобщения; оно только его средство и носитель.

Мы подходим в этом пункте к проблеме механизма воздействия слова. Слово, воздействуя на человека, актуализирует у него систему рефлексов, относящихся к ориентировочному, познавательному звену поведения. Их совокупные, сенсорные эффекты, включая кинестетические речевые, и образуют как бы материальную ткань того представления или понятия, которое составляет содержание значения данного слова. Но это эффекты актуализации полных рефлекторных дуг, имеющих свои исполнительные двигательные концы; они заторможены, редуцированы, но не отсечены.

Что же представляют собой эти заторможенные двигательные концы рефлексов? В случае, когда воздействующее слово имеет конкретное значение, т.е. может быть прямо отнесено к конкретным объектам (а только этот случай мы сейчас и рассматриваем),

они воспроизводят опыт действия с ними. Этот опыт, однако, совершенно иначе обобщен, чем тот, который актуализируется под влиянием только прямого воздействия самих объектов. Он обобщен как бы вторично — в процессе «переноса» слова, оперирования с ним.

## 5

Новый, еще более высокий уровень поведения и обучения возникает при переходе ребенка от действий со словом к словесным действиям, т.е. к действиям, которые осуществляются речевыми процессами — в форме процессов внешней речи или в форме внутренних умственных процессов.

Условием возникновения этого уровня является более высокая стадия владения языком, когда у ребенка возникает способность понимать и пользоваться развернутой речью, отвлеченной от воздействующей предметной ситуации. На этой стадии передача ребенку общественно-выработанных знаний может осуществляться в отношении таких предметов, явлений и процессов, с которыми он в своем опыте никогда не встречался. Но, конечно, и в этом случае необходимо, чтобы знания, передаваемые ребенку в речевой форме, связывались бы у него с впечатлениями, полученными им от самой действительности. Разница состоит здесь лишь в том, что теперь связь между содержанием, усваиваемым в словесной форме, и впечатлениями от действительности устанавливается не путем прямого их соотнесения, а через другие словесные же значения, понятия. Если, например, ребенок, никогда не видевший полярного ландшафта, встречается с его словесным описанием, то он понимает его только в том случае, когда он соотнесит содержание этого описания с уже имеющимися у него словесными значениями — такими, как «пустыня», «лед» и т.п. Если же значения, которыми владеет ребенок, недостаточны для этого, то необходимо дополнительно привлекать к словесному описанию объекты, которые могут быть им чувственно восприняты.

Это классическая проблема соотношения словесного и наглядного обучения. Последнее время она вновь привлекала к себе внимание наших психологов (Н.А.Менчинская, Л.Б.Занков), которые разрабатывают ее с павловских позиций.

В еще более сложном случае, а именно в случае усвоения отвлеченных понятий, процесс такого соотнесения приобретает форму перехода от одних значений (понятий) к другим, иногда через длинный их ряд. Этот переход осуществляется в умственных действиях, в мыслительных, логических операциях.

Поэтому всякое обучение знаниям, например обучение основам наук в школе, одновременно является процессом формирования у учащихся умственных действий.

Последнее и составляет центральную психологическую проблему обучения у человека.

В своем широком аспекте это одна из главных проблем генетической психологии — проблема превращения внешних действий во внутренние умственные процессы, проблема их «интериоризации». Проблеме этой были посвящены работы ряда советских и зарубежных психологов.

В последнее время эта проблема исследуется на кафедре психологии Московского университета П.Я.Гальпериным и его сотрудниками. Эти исследования исходят из того общего положения, что первоисточником умственных действий является внешнее действие. Они вместе с тем исходят из того, что формирование умственных действий — процессов отражательных, психических — не сводится только к интериоризации объективно-предметного содержания внешних действий. Поэтому если ограничиться в исследовании процесса развития действия от внешнего к внутреннему изучением преобразования только его объективно-предметного содержания, как это делает Ж.Пиаже, то весь процесс представится лишь как история постепенного освобождения этого содержания от конкретных черт, т.е. как история этапов преобразования этого содержания в логические операции.

Однако, как показали указанные исследования, преобразование действия характеризуется, помимо производящей интериоризации его предметного содержания, изменениями по крайней мере еще в трех относительно независимых направлениях (или «параметрах действия»). Только совокупность и соотношение всех этих направлений или параметров и дает характеристику действия и этапов его преобразования с психологической стороны — как действия *субъекта*, в отличие от отвлеченного объективного содержания самого действия, преобразующегося в логические операции.

Первое направление, в каком изменяется действие, — это степень его обобщения, т.е. то, насколько широко действие, выработанное ребенком на одном материале и в одних условиях, может быть перенесено им на другой материал и в другие условия.

Второе направление, в каком идет изменение действия, — это переход ко все большему его сокращению. Как известно, ребенок, складывая, например, две группы предметов, пересчитывает предметы внутри каждой из групп, а затем вновь пересчитывает по одному предметы обеих групп вместе; впоследствии же ребенок производит это действие сложения, прямо прибавляя общее количество предметов второй группы к количеству предметов первой группы.

Третий параметр, по которому меняется действие, — это параметр меры освоения действия. На любом этапе своего обобщения и сокращения действие может характеризоваться разной степенью освоения. Например, ребенок под руководством учителя может выполнить сложение прибавлением числа предметов, составляющего одну группу, к числу предметов другой, но самостоятельно этим приемом не пользуется, а применяет более ус-

военный им прием присчитывания по единице. Иногда степень усвоения действия может находиться в несоответствии с показателями действия по другим его параметрам, и тогда это служит известным препятствием для дальнейшего развития действия.

Наконец, четвертый параметр — это параметр уровня выполнения. Под этим и разумеется степень его интериоризации.

**ВВ** *Здесь А.Н.Леонтьев демонстрирует практикующим педагогам психологическую основу формирования так называемых общеучебных и надпредметных умений (он называет их умственными действиями), без которых невозможно систематическое общее образование.*

*Важно то, что характерным свойством общеучебного и надпредметного умения является как раз его специальная предназначенность к «переносу» в другие условия и в другой материал, вплоть до принципиально другого учебного предмета или даже жизненной ситуации. Обширные классификации общеучебных и надпредметных умений представлены Н.А.Ложкаревой, Л.М.Фридманом и Д.Толлингеровой. Общее их число достигает 250, но число тех, без которых действительно невозможно обойтись, не превышает 30.*

Процесс изменения действия по этому направлению или параметру связан, конечно, с его развитием по другим параметрам, но связь эта относительная. Например, даже недостаточно обобщенные действия могут, однако, приобретать форму внутренних действий.

Данные, полученные при изучении формирования у детей и взрослых многих различных умственных деятельности в процессе обучения, позволяют выделить ряд этапов этого процесса.

Он начинается с этапа предварительной ориентировки в условиях и требованиях, каким должно отвечать действие. На следующем этапе ребенок осуществляет действие с внешними предметами, например учится считать, складывать, вычитать на палочках или на другом аналогичном дидактическом материале. Важнейшее для этого этапа состоит в том, что осуществляемое действие идет как бы под контролем самих вещей; именно на этом этапе впервые закладывается содержание и строение будущего умственного действия — формируется его практическая основа.

Далее наступает этап действия в речевом плане. Например, ребенок научается считать вслух без опоры на внешние предметы. Этот этап имеет то значение, что здесь происходит освобождение действия от прямого контакта с предметами; действие с вещами начинает на этом этапе превращаться в действие с понятиями, т.е. приобретает характер *теоретического* действия.

Только после этого действие переносится во внутренний, умственный план. Здесь оно и претерпевает свои дальнейшие изменения, пока, наконец, не приобретает всех тех черт, которые присущи внутренним мыслительным процессам.

Конечно, это только схема того, как действие из процесса внешнего и практического становится внутренним, познавательным, лишь предвосхищающим и ориентирующим практическую деятельность. В своем конкретном протекании формирование умственных действий — это процесс еще более сложных и многосторонних изменений на каждом его этапе.

Мне осталось вернуться к вопросу, мною уже поставленному: можно ли характеризовать этот процесс как процесс формирования *логических операций*?

Да, но только в том смысле, что логические операции суть его продукт. Однако логические операции составляют лишь способ выполнения умственного действия, а не само действие. Действиями они являются лишь по своему генезису. Как я имел случаи показать это, всякая операция, в том числе логическая, есть продукт специфической трансформации действия, которую оно претерпевает, входя в состав другого действия, способом выполнения которого оно становится. Это, кстати сказать, и затрудняет различение действий и операций. Например, процесс сложения или вычитания у ребенка, который учится в первом классе, — это действие. Но когда ребенок научается затем решать настоящие арифметические задачи, эти же процессы приобретают у него характер автоматизированных арифметических операций.

Формирование умственных операций связано с изменением тех же параметров, что и формирование действий в целом, но специфическим для них является то, что в них таксируется наиболее устойчивое содержание действий, а именно их объективно-предметное, не психологическое содержание. Поэтому выполнение умственных операций и может быть передано машине — механической или электронной.

Изучение развития действий и операций позволяет, вместе с тем, подойти к механизму формирования сознательных образов и понятий. Последние представляют собой результат действий поиска и выявления системы существенных черт и признаков предмета. Когда эти действия становятся сокращенными и автоматизированными, то они осуществляются уже в форме стереотипной реакции в ответ на воздействие специфического раздражителя. Поэтому они уже не переживаются субъектом как его действия, они скрыты от самонаблюдения и существуют для субъекта только в форме своего *продукта* — как возникающие образы, понятия. При этом последовательно выявляемые черты и свойства объекта выступают в них одновременно — подобно тому, как, например, выступает изображение на экране телевизионного приемника.

Пытаясь кратко обрисовать процесс приобретения ребенком способности выполнять мысленные действия и отражать реальность в сознательных образах — представлениях и понятиях, я пользовался терминами: развитие, формирование. Эти термины, однако, не в полной мере передают существо дела. Чтобы быть

более точным, следовало бы говорить: развитие, формирование в *процессе обучения*.

Только в обучении в его специфически человеческих формах, т.е. только в условиях передачи от человека к человеку общественно-выработанного опыта практических и теоретических действий, совершается этот грандиозный по своей сложности, полный диалектических противоречий процесс. Вот почему мне представляется совершенно принципиальным тот путь, по которому идут, в частности, и упоминавшиеся мной работы, — путь исследования в процессе обучения. Идя по иному пути, можно, разумеется, уловить смену стадий, но невозможно понять движение их перехода от одной к другой, ибо это движение и создается обучением.

Не допускаем ли мы здесь, однако, преувеличения, превращающего психическое развитие субъекта в процесс, течение которого навязывается извне волей обучающего? Нет, потому что усвоение, происходящее в процессе обучения, тоже осуществляет приспособление к действительности, но только отвечающее специфике человеческого существования: существованию не только в предметном мире, но и в мире человеческих отношений, в мире представлений, понятий, знаний, отражающих опыт общественной практики. Итак, обучение и у человека является одной из форм проявления его жизни: оно отвечает его жизненным потребностям и мотивам, движется целями и само способно становиться целью. Оно поэтому само подчиняется внутренним законам — законам развития жизни личности.

Мне осталось подвести некоторые итоги теоретического рассмотрения обсуждаемой проблемы.

В своих первичных, зачаточных формах процесс обучения непосредственно *совпадает* с процессом образования условных сигнальных связей.

Вместе с развитием и дифференциацией процессов приспособления поведения животных ко все более усложняющимся условиям жизни происходит развитие и дифференциация также и обучения — его видов и форм. Усложняются и специализируются осуществляющие его механизмы. Отдельные рефлексы связываются теперь в *динамические системы*, образующие различные, относительно самостоятельные звенья поведения, между которыми устанавливаются внутренние взаимоотношения. При этом общий механизм, лежащий в основе формирования самих этих систем, остается тем же: это механизм *условных рефлексов*.

Однако простого признания этого еще недостаточно для понимания конкретных процессов обучения. Для этого необходимо специальное изучение, вскрывающее закономерные изменения поведения и, прежде всего, изменения в его ориентировочном, сенсорном — в широком смысле слова — звене. Анализ, выясняющий физиологические механизмы, теперь должен сам учитывать результаты этого — психологического — изучения.

Последнее особенно относится к процессам обучения у человека, которые не только усложняются количественно, но и приобретают качественно новую форму — форму передачи и усвоения опыта общественно-исторической практики.

Здесь решающая роль принадлежит содержанию познавательной деятельности, которая сама формируется в обучении, в общении человека с другими людьми. Поэтому исследование обучения у человека не может довольствоваться методом простого учета внешних воздействий и ответных реакций испытуемых. Павлов прямо предупреждал против таких попыток. Обсуждая результаты опытов на человеке, поставленных по методике двигательных условных рефлексов с электрокожным подкреплением, Павлов спрашивал экспериментатора: «А он (испытуемый. — *А.Л.*) не думает, что это за штука такая? Ведь он об этом никакого понятия не имеет и, может быть, задает себе вопрос... Это хорошо у собак, которые никаких рассуждений не ведут, а у человека куда вы денете его мозг? Так что я не могу себе этого представить, когда человека поставили в положение собаки, чтобы он по-собачьи и держался, ни о чем не рассуждал».

«...Не могу себе представить, — продолжал Павлов, — чтобы человек обошелся без вопросов, без рассуждений, а результат рассуждений непременно должен быть. Если он решил про себя — какое мне дело до этого: если больно, то он руку отдергивает, а если нет, то остается в прежнем положении, вот у вас 100 раз (сочетаний. — *А.Л.*) и набралось».

Нужно ли говорить о том, что все это, конечно, вовсе не значит, что рефлекторная природа поведения и психического отражения мира у человека «отменяется». Напротив, только подход с позиций рефлекторной теории позволяет последовательно и до конца объяснить поведение человека, его сознание.

Открытие условных связей как универсального явления высших форм жизни — явления физиологического и вместе с тем психологического — составляет огромного значения вклад в психологию. Однако открытие это отнюдь не вносит в психологию упрощенных, механистических представлений. Оно утверждает в психологии значение ассоциаций, но это вовсе не значит, что оно возвращает нас к старым ассоциационистическим психологическим теориям.

Именно в проблеме обучения теории эти резко обнаруживают свою несостоятельность, так как они игнорируют главное: формирование в процессе приобретения знаний и образования ассоциаций новых умственных действий, умственных операций, т.е. игнорируют развитие самих механизмов интеллектуальной деятельности ребенка.

## **РЕФОРМА ШКОЛЫ И ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГИИ**

---

Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР, принятый Верховным Советом СССР 24 декабря 1958 г., выражает объективные требования к воспитанию и образованию, которые предъявляются современным этапом строительства коммунистического общества. «Предстоящее семилетие в развитии Советского Союза, — говорится в «Законе», — будет характеризоваться дальнейшим подъемом социалистической культуры, ростом духовного богатства советского общества, повышением уровня сознательности трудящихся — активных строителей коммунизма. Поэтому вопросы коммунистического воспитания трудящихся, особенно подрастающего поколения, приобретают в современных условиях исключительно важное значение, становятся центральным вопросом в деятельности государственных и общественных организаций». Сосредоточить свои усилия на этих вопросах является также долгом советской науки. В первую очередь это относится к педагогике, а также к психологии, значение которой сейчас резко возрастает.

Намечаемая реформа среднего образования ставит перед школой новые, более широкие задачи: воспитывать всесторонне развитых людей, хорошо образованных и глубоко усвоивших марксистское мировоззрение, духовно и нравственно богатых, психологически и физически подготовленных к труду, к участию в производстве ценностей, необходимых для общества. Чтобы успешно разрешить эти большие задачи, необходимо всемерно опираться на передовую педагогическую науку. «Долг педагогической науки — занять ведущую роль в перестройке системы народного образования», — указано в тезисах ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране».

Нужно, чтобы педагогика действительно участвовала в создании новой школы, новой практики воспитания детей и молодежи, а это требует поднять ее научный уровень. Одним из условий для этого является мобилизация широкого круга объективных знаний о человеке, о его формировании и всестороннем развитии, которые дают смежные с педагогикой науки, и в первую очередь наиболее тесно связанная с ней наука — психология.

Недостаточно, чтобы психологи участвовали лишь в обосновании выдвигаемых педагогикой положений; психологи должны



гораздо более активно, чем до сих пор, ставить также новые проблемы, решение которых может творчески обогатить практику воспитания и обучения.

Поэтому самое неотложное дело состоит сейчас в том, чтобы очертить, хотя бы и совершенно предварительно, круг важнейших психологических вопросов, которые вытекают из задач реформы школы, наметить научное содержание этих вопросов и принципиальные пути их решения. Необходимо при этом мобилизовать все, что уже накоплено психологией, и вместе с тем глубоко проникнуться сознанием, что речь идет о *качественном* преобразовании всей системы воспитания и что это потребует подходить ко многим вопросам существенно иначе, чем делалось прежде, и смелее разрабатывать новые научные проблемы.

Тезисы ЦК КПСС и Совета Министров СССР четко определяют исходные позиции для правильного решения задачи перестройки школ. Они заключаются прежде всего в том, что с определенного возраста вся молодежь должна включаться в общественно полезный труд и что ведущим началом изучения основ наук в школе должна быть тесная связь обучения с жизнью, с производством, с практикой коммунистического строительства. Вместе с тем тезисы указывают важнейшие для школы вопросы, которые должны быть научно разработаны: это основы содержания обучения, усовершенствования методов обучения и коммунистического воспитания молодежи. «Академии педагогических наук РСФСР, — говорится далее в тезисах, — следует уделить больше внимания разработке теории советской педагогики, вопросам политехнического и профессионального обучения в школе и обобщению положительного опыта».

Эти указания тезисов должны послужить основной программой дальнейшего развития не только педагогики, но и психологии, в первую очередь тех ее разделов, которые посвящены проблемам обучения и воспитания детей, подростков и юношества.

### **1. РОЛЬ УКРЕПЛЕНИЯ СВЯЗИ ШКОЛЫ С ЖИЗНЬЮ И СОЕДИНЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ С ТРУДОМ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ**

За последние двадцать лет советская школа сложилась в самую передовую в мире школу, дающую своим воспитанникам хорошее общее образование и формирующую у них подлинно научное, марксистское мировоззрение. Однако она страдала односторонностью, некоторым отрывом от жизни. Школа прежде всего заботилась о том, чтобы вооружить детей и молодежь прочными знаниями, умениями и навыками, и недостаточно уделяла внимания их подготовке к жизни, формированию их как членов общества.

Нужно сказать, что известная односторонность школьного обучения и воспитания нашла свое отражение и в психологических работах, в частности в области изучения развития психики

учащихся. Поэтому сейчас, когда наша школа, сохраняя свою основную образовательную функцию, вместе с тем становится школой всестороннего развития, всесторонней подготовки учащихся к жизни, следует серьезно продумать, какие проблемы возникают при этом перед психологией.

В советскую психологию прочно вошло то положение, что ребенок развивается как общественное существо. В ходе своего развития он постепенно все более входит в окружающую его жизнь и в этом процессе осваивает богатство, накопленное общественно-исторической практикой и воплощенное в материальных и духовных явлениях, с которыми он встречается. На каждом новом этапе развития ребенка его связи с миром взрослых, с их жизнью меняются. Без изменений связей ребенка с обществом, без изменения его образа жизни, его деятельности развитие ребенка как личности — его умственное, нравственное, эстетическое развитие — лишается самой основы своей, своих движущих сил.

При этом нужно подчеркнуть, что развитие ребенка с самого начала идет как *всестороннее*. Уже первые успехи в развитии его познавательной деятельности и речи возникают на основе формирования практических действий с предметами и в условиях его общения с окружающими.

В преддошкольном, в дошкольном детстве ребенок полон движения, практической деятельности; даже мир социальных отношений он осваивает в предметной, действенной форме творческой игры, в которой он воспроизводит и различные виды трудовой деятельности людей, и их взаимоотношения, и события окружающей его «взрослой» жизни. Каждый шаг в развитии ребенка в этот период жизни есть шаг ко все более широкому «кругу деятельности» и «кругу общения». Сначала его деятельность и общение ограничены непосредственно окружающими его людьми, затем общение его расширяется — он участвует в играх и занятиях своих сверстников по дошкольной группе, вступает во взаимоотношения с персоналом детского сада, с соседями по квартире, он все чаще слышит от окружающих, что он «уже не маленький». На этой основе — на основе развития всесторонней жизнедеятельности ребенка — происходит и его умственное развитие; за немногие годы преддошкольного и дошкольного детства он проделывает огромный путь в формировании своих познавательных способностей и приобретает удивительно много знания.

К началу школьного возраста у ребенка возникает потребность к осуществлению общественно значимой, общественно оцениваемой деятельности; такой деятельностью для него становится учение в *школе*. Не просто учение, а именно учение в школе. Для дошкольника пойти учиться в школу, стать школьником — значит изменить свое реальное место в обществе. Для него это новая ступенька вхождения в «большую жизнь». Именно это изменение реального места ребенка в системе отношений «ребенок — общество» и определяет его дальнейшее психическое развитие. Обо всем

этом много и правильно говорилось в нашей психологической литературе.

В психологии поднимался, однако, как должный и без всякого анализа тот факт, что поступление в школу не только обогащает ребенка, но вместе с тем делает условия его дальнейшего развития гораздо более односторонними.

Еще вчера ребенок в детском саду лепил, играл с песком и водой, действовал ножницами и клеем, что-то строил из кубиков или дощечек — словом, создавал в своей практической деятельности пусть самые простые, самые элементарные, но вполне осязаемые материальные вещи; придя же в школу, он как-то сразу превращается в своеобразного теоретика. Ведь *главным* результатом его учебной деятельности становится теперь не тот или иной внешний результат, а приобретенные им знания, умения, учебные навыки, т.е. вещи идеальные — то, что составляет продукт его умственной деятельности, которая теперь фактически уже четко отделена от его практической деятельности. Даже счетом, где связь умственных операций с практическим сосчитыванием и измерением особенно тесна и очевидна, ребенок овладевает в школе без опоры на свои собственные внешние практические действия с предметами; реальные предметы, конечно, при этом участвуют, но главным образом в качестве *наглядных* пособий — того, на что ученики смотрят, слушая учителя.

В будущей школе положение резко изменится; уже сейчас в школах введены занятия по труду, а в более старших классах — работа в мастерских и на пришкольных участках. При этом дело заключается не в том, чтобы механически *прибавлять* к умственной учебной деятельности деятельность практическую, трудовую, а в том, чтобы *соединять* обучение с трудом. А это упирается в очень серьезные психологические вопросы.

Прежде всего, это более общий вопрос о необходимости психологически осмыслить роль отделения познавательной, учебной деятельности ребенка от практической, которое прежде происходило при переходе его к школьному обучению, опирающемуся преимущественно на слово учителя и наглядность. Принципиально вопрос этот является решенным: нет сомнения в том, что условия для всестороннего развития должны иметь место на всем протяжении периода обучения, как и на протяжении всей жизни человека. Но это принципиальное решение требует конкретизации. Необходимо раскрыть психологическую сторону соединения теоретического обучения с практической деятельностью, с трудом и изучить те особенности, которые характеризуют процесс усвоения учащимися знаний и развития их мышления в этих новых условиях.

Взаимосвязи и взаимоотношения умственной, мыслительной деятельности и деятельности практической не остаются, конечно, на протяжении возраста школьного обучения неизменными. Они *развиваются* по мере того, как процесс учения, прежде еще относительно простой по входящим в него умственным операци-

ям, общей своей структуре и мотивации, превращается в развернутую деятельность, направленную на четко осознаваемые учащимися образовательные цели, а практическая деятельность, ограниченная в младших классах выполнением небольших трудовых заданий, уступает свое место производительному труду в цехах заводов или на колхозных полях.

Все это ставит перед психологией чрезвычайно важную и теоретическую, и практическую задачу: изучить развитие конкретных соотношений и взаимосвязей обеих этих *основных* форм деятельности на всем протяжении периода обучения от младшего школьного детства до юношеского возраста. Это необходимо для того, чтобы правильно решить вопрос об особенностях соединения обучения с трудом на разных этапах; это вместе с тем обогатит и теорию психического развития.

Достаточно очевидно также и другое положение, а именно, что задача соединения обучения с трудом не может ограничиваться установлением связи между ними только по предметному их содержанию (такой прямой связи в ряде случаев и нельзя установить), а требует прежде всего, чтобы они были связаны как две стороны развития личности ребенка.

Для всякого марксиста является бесспорным, что умственная, мыслительная деятельность представляет собой по своей природе производное от практической деятельности. Между мыслительной и практической деятельностью нет абсолютного разрыва; пропасть между ними искусственно создается разделением труда на умственный и физический. У человека, жизнь которого охватывает как теоретическую, так и практическую деятельность, переход между ними не нуждается, как говорит Маркс, «в сложных фокусах рефлексии»; мысль такого человека естественно находит в практике свои истоки и основания, вбирает в себя ее опыт и в свою очередь одухотворяет практику.

Марксистское учение о соотношении умственной, мыслительной деятельности и деятельности практической приобретает сейчас вполне конкретный педагогический смысл. Наша школа призвана воспитать подрастающее поколение для общества, где люди не будут испытывать на себе влияние разрыва между умственным и физическим трудом и их жизнь будет гармонически охватывать как сферу умственной, так и сферу практической деятельности. Поэтому вопрос о том, чтобы обеспечить уже с детского возраста действительное единство развития обеих этих сфер деятельности, есть отнюдь не отвлеченный, а актуальнейший вопрос сегодняшнего дня.

Было бы неправильно закрывать глаза на то, что вопрос этот является очень сложным. Чтобы найти его полное решение, требуется известное время. Поэтому главное, что нужно сделать сейчас, это создать ту реальную основу, на которой этот вопрос только и может быть разрешен, т.е. *фактически соединить образование с трудовым воспитанием учащихся и участием их в производитель-*

ном труде. Но одновременно необходимо развернуть, вместе с накоплением практического опыта, также углубленные научные исследования, направленные на то, чтобы это соединение давало максимальный воспитательный и образовательный эффект.

С теоретической стороны возможность для этого подготовлена тем, что в нашей психологии принципиально преодолено идеалистическое противопоставление психической деятельности, как чисто внутренней деятельности сознания, и деятельности внешней, материальной, практической. Это и позволило увидеть *общность их строения и генетическую связь*, существующую между ними.

Именно благодаря общности строения обеих форм деятельности возможно такое их соединение, при котором звенья одной из них переходят в состав другой, не разрывая ее на отдельные, лишь внешне связанные между собой части. Не менее важное значение имеет и положение о генетической связи внутренней, мыслительной деятельности с деятельностью внешней, материальной.

Чтобы понять роль труда в процессе умственного развития, нужно прежде всего конкретно-психологически раскрыть, как происходит переход от внешней, материальной деятельности вообще к деятельности внутренней, мыслительной. Ведущиеся в последнее время психологические исследования активного формирования у детей в учебном процессе умственных действий показывают, что все основные мыслительные операции — анализ, синтез, сравнение, абстрагирование и т.п. — первоначально формируются именно на основе выполнения ребенком внешних действий практического расчленения, соединения, примеривания и т.д., которые он производит с материальными объектами. Но ведь именно внешние, практические действия вместе с тем являются обязательным содержанием всякого физического труда, они, таким образом, представляют собой то *принципиальное звено*, которое генетически связывает между собой обе формы деятельности — познавательную, теоретическую и практическую. Поэтому для задачи использовать соединение обучения с трудом в качестве средства умственного развития детей и молодежи упомянутые исследования имеют, на наш взгляд, очень серьезное значение и должны получить сейчас свое дальнейшее развитие, как и параллельные им исследования формирования внутренней, психической основы собственно трудовых операций.

Психологические вопросы, о которых шла речь, относятся только к одной стороне проблемы. Другую, отнюдь не менее важную ее сторону составляют вопросы *трудового воспитания, вопросы психологической подготовки учащихся к труду*.

Здесь также возникает ряд задач, которые требуют участия психологов. Часть из них относится собственно к трудовому и производственному обучению.

Первым и главным условием трудового воспитания является практическое участие детей, подростков и молодежи в труде. Но всякий труд является конкретным, требует владения определенными

ми знаниями, умениями и навыками. Он требует, следовательно, чтобы учащиеся получали в школе соответствующую подготовку, которая будет идти по двум путям: по пути политехнического обучения, дающего учащимся знания общих основ важнейших видов производства, и по пути трудового, а позже — профессионального обучения. Конкретно-психологические вопросы, которые при этом возникают, достаточно ясны, нет поэтому надобности их подробно перечислять. Следует только подчеркнуть, что и при разработке этих вопросов также необходимо исходить из принципа соединения элементов умственной деятельности и деятельности трудовой, но теперь уже в интересах последней. С этой точки зрения в трудовом обучении не должно далее сохраняться такое положение вещей, при котором обучающий не только ставит перед учеником задачу, но и расчленяет, планирует, определяет и контролирует весь ход ее выполнения, так что на долю учащегося остается лишь чисто исполнительская функция. Обучение труду, как и профессиональное обучение, с необходимостью должно включать в себя передачу учащемуся *всего* богатства трудовых операций, включая и то внутреннее, скрытое его содержание, которое до сих пор часто остается только в голове обучающего, так что учащийся вынужден затем приобретать его самостоятельно, в процессе накопления собственного трудового опыта — в процессе всегда относительно медленном. Поэтому важная практическая задача заключается в том, чтобы разработать последовательность формирования у детей, подростков и юношей внутренней, психической стороны практических трудовых процессов и, таким образом, создать психологическую основу для соответствующих педагогических требований при обучении труду.

Введение труда и трудового обучения составляет необходимое условие для решения главной задачи — *воспитания* коммунистического отношения к производительному труду. Отношение это формируется в процессе такого введения учащихся в труд, в результате которого им раскрывается не только его техническая сторона, но и его *общественное* содержание; лишь при этом условии труд может воспитывать учащегося нравственно, служить почвой, на которой укореняется коммунистическое мировоззрение.

Трудовое воспитание, воспитание правильного отношения к производительному труду должно стать стержневым для школы; это — основной путь укрепления ее связи с жизнью. Вместе с тем развитие коммунистического отношения к труду составляет центральный психологический вопрос воспитания полноценной личности.

Известный отрыв школы от жизни нарушал нормальные условия формирования личности учащихся. В школе, остающейся по преимуществу школой приобретения знаний, школой учебы, учащийся на протяжении целых десяти лет оказывался в психологически почти не меняющихся условиях. Изменялось содержание усваиваемого им материала, и в связи с этим несколько менялся характер преподавания, но деятельность ученика, образ его жизни в школе оставались неизменными. Почти не менялись отношения

ученика и учителя, характер и организация учебной деятельности. Всей системой организации в школе учебно-воспитательного процесса подчеркивалась неизменность места ребенка, подростка и юноши в системе отношений общества. Это находило свое внешнее выражение в сохранении от первого до последнего класса тех же правил поведения, той же классно-урочной системы обучения, оценок, системы переводных испытаний, одной и той же формы одежды и даже одинаковой школьной мебели.

Процесс постепенного изменения места ребенка в окружающей его жизни, характерный для всего дошкольного детства, приобретал с момента его поступления в школу односторонний характер: вне школы (дома или на уборке урожая) процесс этот продолжался, в то время как в стенах самой школы, где проходит деятельность учащегося, объективно являющаяся главной в его жизни, он как бы прерывался; впервые сев за парту ребенком семи лет, он покидал ее почти взрослым.

Закономерно возникающая у подростка, юноши тенденция стать в новые отношения к взрослым, к их жизни, к обществу не имела достаточной возможности выявить себя по линии его учебной деятельности. Поэтому выражение этой тенденции нередко принимало нежелательные, искаженные формы — и не только вне школы, но и в самой школе; в частности, это приводило иногда к тому, что у учащихся вырабатывалось отрицательное отношение к процессу учения в школе.

Этот недостаток прежней системы школьного обучения в известной степени компенсировался работой пионерской и комсомольской организаций, через которые подростки и юноши включались в общественно полезные дела, общественную и политическую жизнь. Комсомольская и пионерская организации фактически являлись чуть ли не единственным руслом связи школьной жизни с жизнью общества; в рамках их деятельности главным образом и реализовалась тенденция более старших учащихся к самостоятельности и самодеятельности, к новой «позиции» по отношению к окружающему. Нужно, однако, признать, что работа в комсомольской организации и в органах школьного самоуправления все же не меняла достаточно рельефно фактического положения школьника, его места в обществе, его прав и обязанностей, так как в прежних условиях школьного обучения в целом для этого не было должной почвы.

Введение труда в учебно-воспитательный процесс создает эту почву, но для этого труд должен не только служить опорой для обучения основам наук, но и выполнять роль звена, связывающего школьника с жизнью. Поэтому труд в школе должен быть организован так, чтобы он не был «предметом» наряду с другими учебными предметами, а стал *деятельностью*, которая все более вводит учащегося в систему практических отношений с окружающими, с обществом. Это и есть основа и путь трудового воспитания, условие психологической подготовки детей и молодежи к тому, чтобы создавать ценности, полезные для человека, для общества. Усиле-

ние связи школы с жизнью и трудовое воспитание — это не две разные задачи, а *единая задача*.

Решение этой задачи требует от психологии научно обосновать конкретное место труда в учебно-воспитательном процессе, возможные его формы и меру участия в нем детей и подростков на разных этапах развития личности.

В этой связи должен существенно измениться общий подход к изучению развития личности, в частности нужно серьезно пересмотреть то, как трактуется сейчас в психологии проблема обучения и развития. До сего времени и в педагогике, и в психологии фактически существует разделение этой проблемы на две. Одна — это проблема обучения и умственного развития, другая — проблема воспитания и формирования эмоциональных, волевых и нравственных черт личности. В такой постановке вопроса сказалось влияние практики прежней системы школьного обучения. Перестройка школы, при которой трудовое воспитание становится центральным стержнем всего воспитательно-образовательного процесса, устраняет это разделение проблемы обучения и развития. Развитие, которое получает ребенок в школе, не может более рассматриваться как умственное по преимуществу. А это значит, что перед детской и педагогической психологией проблема обучения и развития встает во всей своей полноте. От глубины и содержательности научного решения этой проблемы в значительной степени и будет зависеть та помощь, которую психология сможет оказать школе в период ее перестройки.

Конкретные вопросы, которые здесь возникают перед психологией, — это прежде всего вопросы, касающиеся трудового воспитания детей младшего школьного возраста. Уже в этом возрасте участие ребенка в труде нужно рассматривать не только со стороны обучения трудовым навыкам и умениям, но и со стороны его значения для развития взаимоотношений в детском коллективе и со взрослыми. Особенно важной эта сторона становится в старших классах восьмилетней школы, где труд учащихся приобретает формы, более тесно и широко связывающие их с трудовой жизнью окружающих, с обществом и этим устраняет односторонность формирования личности в период подросткового детства. Прежде всего с этой стороны должен быть психологически осмыслен и переход ко второму этапу обучения — после окончания восьмилетней школы.

Разделение школы на два этапа в сущности уже решает вопрос о пути реального изменения места юноши в системе общественных отношений. Соединение обучения с производительным трудом есть прямой, осязаемый путь связи жизни юноши с жизнью общества, путь, обеспечивающий наиболее благоприятные условия для его развития как члена общества. Включение юноши в труд на производстве создает такое изменение его места в жизни, которое будет как бы резюмировать предшествующий этап развития его личности.



Новый закон о школе предусматривает для окончивших восьмилетнюю школу разные типы учебных заведений: школы рабочей и сельской молодежи, средние политехнические школы с производственным обучением, техникумы и другие специальные учебные заведения, одновременно дающие полное среднее образование. Таким образом, перед молодежью открываются два пути дальнейшего полного среднего образования. Один путь — это путь работы на производстве с одновременным продолжением среднего образования в школах рабочей и сельской молодежи; другой — это путь продолжения среднего образования на основе соединения его с производительным трудом. Хотя в обоих случаях юноши становятся участниками производительного труда, однако жизнь их меняется неодинаково. В первом случае основной деятельностью юноши становится труд на производстве, что непосредственно и определяет образ его жизни. Во втором случае основной деятельностью остается учебная деятельность, которая соединяется с производительным трудом; хотя это тоже существенно изменит положение юноши в обществе и создаст новые условия для формирования личности, но условия, разумеется, все же несколько иные, чем в первом случае.

Психологическая проблема, которая при этом возникает, это проблема изучения процесса формирования личности юноши при различных путях его включения в производительный труд. Задача заключается в том, чтобы исследовать, как в обоих случаях будет идти формирование личности юношей и девушек, их умственное развитие, развитие их устремленности и морального облика, их мировоззрения.

Выделяя эту проблему, мы отдаем себе отчет в том, что психологическое изучение развития личности в юношеском возрасте является одним из наиболее слабых участков. В нашей психологии юношеский возраст даже не выделен из школьных возрастов и обычно рассматривается в системе детской психологии. В этом опять-таки сказалось влияние прежней системы школьного воспитания, за которой пассивно шла психология. Мы думаем, что так трактовать юношеский возраст глубоко неправильно; эпоха юношества — это не последняя ступень детства, а первая ступень взрослости.

Нельзя думать, что это формальный, малосущественный вопрос. За ним стоял реальный подход к юноше как к ребенку, подход, который задерживал развитие его личности, воспитывал у него неправильное отношение к самому себе. В 16 лет юноша получает паспорт, он юридически признается самостоятельным, пользующимся другими правами, чем ребенок, и несущим дружную меру ответственности за свои поступки; психологически же школа, а часто и семья как бы удерживали его в детстве. Даже обращение к нему учителей и формы воздействия на него в школе обычно не менялись: для учителя он по-прежнему оставался в классе таким же учеником, как и на протяжении всех предшествующих лет его пребывания в школе. Психология должна по-

мочь до конца исправить этот ничем не оправданный подход к юношескому возрасту, который стоит в вопиющем противоречии со всем духом новой школы второго этапа.

Мы остановились лишь на некоторых психологических проблемах, которые выдвигаются задачей укрепления связи школы с жизнью и соединения обучения с трудом. Решение некоторых из них является достаточно подготовленным, и для того чтобы они были более конкретно освещены, требуется главным образом проанализировать и обобщить уже имеющиеся данные. Другие, напротив, нуждаются в проведении исследований по многим частным вопросам, которые еще должны быть выделены; по-видимому, они составят несколько различных циклов работ. Существует, однако, одна общая синтетическая проблема, которая должна составить стержень всех этих работ. Это проблема всестороннего психического развития личности человека, человека духовно богатого, для которого творческий труд есть первая жизненная потребность, человека, перед которым должна открыться «интересная, творческая, трудовая, культурная жизнь» («Тезисы ЦК КПСС и Совета Министров СССР»).

## **2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Новая школа должна давать более высокий уровень общего, политехнического образования, чем тот, который дает нынешняя десятилетка. Более глубокое образование будут получать учащиеся средней школы по физике, математике, черчению, биологии; вместе с тем преподавание предметов гуманитарного цикла отнюдь не будет сокращаться, а изучение иностранных языков должно быть даже усилено. Значительное время в учебных планах будет отведено для занятия трудом, а на втором этапе обучения — для профессиональной подготовки и для работы на производстве. С другой стороны, не может быть речи об увеличении учебной нагрузки учащихся; напротив, имеющаяся сейчас некоторая перегрузка учебных планов и программ должна быть категорически устранена.

Совершенно очевидно, что при этих условиях повышение уровня образования учащихся не может происходить за счет увеличения времени, отводимого на тот или иной учебный предмет, и соответствующего расширения программ. Решение этой большой задачи лежит в совершенно другой плоскости. Необходимо прежде всего пересмотреть самое понятие общего образования, как оно сложилось на предшествующих этапах развития школы. Нужно освободить это понятие от всего, что утратило свое значение, и обогатить его новым содержанием, которое отвечает требованиям к человеку на современном этапе развития жизни нашего общества. Исходя из этого, нужно правильно определить объем тех знаний, умений и навыков, которые должен получить

учащийся. Иначе говоря, нужно разработать научные основы учебного плана и программ для всех типов средних школ. А эта задача является не только педагогической; она ставит также очень серьезные вопросы и перед психологией.

Отбор программного материала учебных предметов не может исходить только из объективного содержания соответствующей науки и из ее собственной внутренней логики. Эта проблема должна решаться также на основе учета реальной функции, которую выполняет усвоение тех или иных знаний, умений и навыков в образовании и умственном развитии учащихся на каждом данном этапе и в общем комплексе учебно-воспитательного процесса. А для этого нужно прежде всего установить, какой конкретный материал играет решающую роль в процессе усвоения системы основных знаний по данному предмету. Ведь многие частные сведения, которые получает ученик в школе, очень скоро полностью выпадают из его головы, и если их усвоение при этом не играло никакой роли в его умственном развитии, то очевидно, что включение такого рода сведений в программы является неоправданным.

*Психологическая* проблема является здесь двойкой: нужно, с одной стороны, выяснить, какие сведения даже после добросовестного изучения предмета фактически забываются большинством учащихся, и вместе с тем исследовать действительную функцию усвоения этого «забываемого», как правило, материала, т.е. исследовать, что дает его изучение для овладения системой *основных* знаний по данному предмету и для общего умственного развития.

Положительная сторона этой проблемы состоит в том, чтобы психологически осветить одну из самых животрепещущих педагогических задач, выдвигаемых новой школой: так построить общее среднее образование, чтобы не учить всему, а учить главному, давать учащимся на немногом многое.

Решая эту задачу, следует, конечно, учитывать, что некоторые сведения частного характера, не имеющие существенного значения ни для усвоения *системы* знаний по данному предмету, ни для умственного развития, тем не менее иногда важны для практики. Однако именно поэтому учащийся должен получать такие сведения иначе: в ходе практических занятий, а главное — самостоятельно, когда они понадобятся в его внеклассной и внешкольной работе, в труде. Но для этого необходимо, чтобы он глубоко знал основы предмета и ясно представлял себе его жизненное значение, что даст ему возможность правильно, сознательно пользоваться дополнительной и справочной литературой. Так приобретаемые учащимся частные сведения будут восприняты им не формально, лучше удержатся в его памяти, и в общем итоге он приобретает не меньше, а гораздо больше, чем при включении в программу всего, что только *может* потребоваться в жизни.

Другая большая проблема, относящаяся к содержанию образования, разработка которой также требует активного участия психологов, это проблема взаимосвязи и преемственности зна-

ний. Мы не можем согласиться с тем, что для решения этой проблемы достаточно опираться на анализ объективных связей в самом содержании учебных предметов. Нужно принять во внимание, что для успешного усвоения того или другого учебного материала, помимо прежде накопленных знаний, необходимы определенные, уже доступный уровень развития умственных процессов; что, с другой стороны, само развитие их создается усвоением определенных знаний и умений. Поэтому психологически неправильно подходить к рассматриваемой проблеме только со стороны анализа связей в предметном содержании изучаемого. Более того, некоторый разрыв во взаимосвязях предметного содержания программ даже менее опасен, чем необеспеченность психологической готовности к усвоению того или другого нового учебного материала, что, собственно, и создает главные трудности в обучении и ведет к формализму знаний учащихся.

Чтобы увидеть это, достаточно взять самый простой пример. Допустим, что ребенок начинает изучать элементарную геометрию. Для овладения этим предметом он должен иметь возможность мысленно выделять линии и фигуры и оперировать с ними — мысленно обращать их в плоскости, накладывать одни на другие и т.п. Сформировались ли, однако, у него до начала изучения геометрии эти внутренние, умственные операции? Если они не сформировались, то, как показывает опыт, уроки геометрии представят для ребенка трудность, преодоление которой потребует немалой дополнительной работы учителя. Наоборот, все значительно упрощается, если требуемые операции начинают впервые формироваться у ученика не в процессе изучения самой геометрии, а являются до известной степени сложившимися у него в ходе занятий, например, рисованием, в работе с бумагой, картоном, деревом и т.п., т.е. такими предметами, которые раскрываются для ребенка отнюдь не с математической стороны, хотя, оперируя ими, он практически имеет дело с геометрическими отношениями.

Таким образом, научное решение и этой проблемы ставит перед психологией ряд новых задач. Первая из них состоит в том, чтобы систематически изучать, какие умственные процессы, какие умственные действия и на какой ступени своего развития составляют психологическую предпосылку для быстрого и успешного овладения тем или другим учебным предметом или разделом его. Другая психологическая задача заключается в изучении того, на каком же более простом и актуальном учебном материале и в системе какого учебного предмета могут быть сформированы те умственные процессы, которые необходимы на последующих этапах обучения. Необходимо отметить также и более общую задачу глубокого исследования сдвига в интеллектуальном развитии учащихся, который создается усвоением определенного программного содержания. Наконец, еще одна новая задача состоит в том, чтобы разработать методику для тонкой и строго объективной диагностики степени сформированности у учащихся

ся определенных умственных процессов, которая могла бы применяться для практических педагогических целей.

**NB** *Такое впечатление, что А.Н.Леонтьев пишет о современной российской школе. Прошло почти полвека, и нынешние школьники страдают от перегрузки гораздо больше, чем их отцы и матери в 60—70-х годах, потому что, несмотря на очевидную необходимость, за эти 50 лет в нашей педагогической науке и практике не было сделано главного: не было пересмотрено само понятие общего образования, сложившееся на предшествующих этапах развития школы.*

*Между тем один из путей решения задачи пересмотра самого понятия традиционного общего образования (быть может, этот путь не магистральный, но вполне доступный еще позавчера!) показывает нам А.Н.Леонтьев. Этот путь — в постановке во главу угла образования не передачи знаний как таковых, а развития специальных действий по их самостоятельному извлечению, переработке и усвоению.*

*Второй путь, также не магистральный, по мнению А.Н.Леонтьева, в том, чтобы «акцентировать внимание школы» по крайней мере в старшем возрасте на обучении извлечению, обработке и самостоятельному использованию информации, т.е. тому, чему в то время учили в вузах. Сегодня этим путем, в связи с компьютеризацией и «интернетизацией» не только старшей, но и основной школы, многие пытаются идти. Однако надо понимать, что никакая «интернетизация» не поможет, коли ученик не умеет реферировать, строить рассуждения разными способами, обобщать, сравнивать и компоновать тексты из «готовых блоков» по заданному смыслу, теме, жанру, на том или ином «предметном языке». Так что второй путь, предлагаемый А.Н.Леонтьевым, по сути своей достаточно близок к «первому пути»: он предлагает формировать еще одну группу надпредметных умений — умений самостоятельной переработки и использования учеником информации из всех доступных источников. А сегодняшний день многократно усиливает возможности этого пути своими компьютерными технологиями.*

*Хотя главные вопросы, конечно же, останутся: это «школьный инфантилизм», неумение и нежелание заниматься в школе социализацией, необходимость смены парадигмы с личностно-отчужденной на мотивационно-личностную, перерезавшая проблема хотя бы модификации архаичной классно-урочной системы, и это, наконец, «пересмотр в самых основах самого понятия общего образования».*

---

Перечисленные вопросы составляют единую широкую проблему конкретного исследования взаимосвязей обучения и развития. Подчеркивая значение этой проблемы для укрепления успешной педагогической разработки вопросов содержания общего образования, мы вовсе не отрицаем необходимости опираться для ее решения также на учет возрастных психологических особенностей учащихся. Мы хотим только обратить внимание на то, что особенности эти не являются строго фиксированными и, главное, что они неизбежно выступают в очень общих чертах. Поэтому для того чтобы иметь возможность более конкретно ориентировать на них содержание обучения, необходимо эти общие чер-

ты преломить через более дробный психологический анализ типичных для данного возраста изменений, которые происходят в умственной деятельности учащихся в самом процессе обучения.

### 3. ПРОБЛЕМА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ И ПСИХОЛОГИЯ

Связь обучения с жизнью, с трудом и усовершенствование содержания общего образования несомненно ведут к более правильному использованию времени и сил учащихся. Однако этого недостаточно для того, чтобы полностью решить проблему всесторонней подготовки учащихся и поднять уровень общего образования, вместе с тем не допуская перегрузки учебными занятиями. Главные «внутренние ресурсы» педагогики лежат в *методах обучения*.

Методы обучения, сложившиеся в нашей школе за последние 20 лет, в значительной степени исходят из представления о процессе усвоения знаний как о процессе пассивном, основанном не на деятельности ученика, а опирающемся преимущественно на наглядное восприятие и слово учителя. Это нашло свое практическое выражение в том, что чуть ли не главным содержанием большинства уроков в классе было выслушивание объяснений нового учебного материала, повторение, опрос и выполнение контрольных письменных работ. В результате центр тяжести в обучении, естественно, смещался на выполнение учеником домашних заданий, которые нередко превращались в простое заучивание содержания учебников и выполнение письменных упражнений и задач, что не давало должного результата (особенно у более слабых учащихся).

Слабой стороной методов образовательной работы школы являлось также то, что они совершенно недостаточно готовили учащихся к самостоятельной работе над своим образованием, воспитывали у них «школярское» отношение к усвоению знаний.

Нужно сказать, что в течение всего предшествующего периода методы обучения, принятые в нашей школе, мало в чем менялись. Конечно, работа над их усовершенствованием шла все время и многое было улучшено, но самой основы их эти улучшения не затрагивали.

Сейчас в связи со строительством новой школы вопрос о методах обучения встает особенно остро. Он неизбежно вытекает из повышения требований к образованию. Это приводит к настоятельной необходимости резко поднять эффективность обучения в школе основам наук. На первый взгляд может показаться, что это задача чисто педагогическая, которую должны решать методисты. В известном смысле это действительно так. Однако вся история методов обучения показывает, что каждый подлинно новый шаг в методах был связан с изменением психологического понимания процесса усвоения и что серьезные изменения в принципиальных вопросах методики преподавания всегда имели психологические основания.

Последнее время в психологии была проведена немалая работа, главным образом по вопросам усвоения понятий, роли наглядности и слова в обучении, запоминания учебного материала. Эта работа дала свои положительные результаты, и некоторые исследования принесли несомненную пользу практике. Но нельзя закрывать глаза на то, что развитие нашей педагогической психологии шло под сильным влиянием сложившихся в педагогике общих методических традиций и не затрагивало коренных проблем. Как иначе можно объяснить, например, тот факт, что в психологии до сих пор не был поставлен вопрос о неоправданности пассивных методов обучения, хотя с общепсихологической точки зрения это совершенно очевидно.

Мы думаем, что такое положение вещей в нашей педагогической психологии не может далее продолжаться, что задача состоит сейчас в том, чтобы критически проанализировать общие психологические основы современной методики и смело выдвинуть перед методистами новые психологические вопросы, подлежащие совместной разработке.

Необходимо прежде всего со всей серьезностью разобраться в правомерности сохранения прежнего, по сути сенсуалистического, пассивно-ассоциационистического понимания процесса усвоения школьных знаний.

В этой связи возникает и еще один вопрос. Это — вопрос о фактически продолжающемся неправильном отождествлении приобретения знаний, умений, навыков с развитием интеллектуальной деятельности учащихся. В свое время в педагогике было справедливо отвергнуто разделение образования на «материальное» и «формальное». Однако несостоятельность этого разделения вовсе не снимает вопроса о двойном эффекте обучения: с одной стороны, учащийся приобретает определенные знания и умения, с другой — в процессе овладения знаниями и умениями учащийся продвигается в своем умственном развитии, в развитии своих интеллектуальных сил и способностей. Это — не одно и то же. Давно известно, что при том же уровне достигнутых знаний и умений интеллектуальное развитие учащихся может быть выше или ниже — в зависимости от условий и методов обучения. Поэтому оценка результатов применения того или другого метода не может сводиться к учету только образовательного эффекта и должна включать в себя также и учет его эффективности в психологическом отношении, т.е. со стороны продвижения учащихся в их умственном развитии.

Итак, усовершенствование обучения необходимо нацелить не только на повышение знаний учащихся, но и на тот результат, который выражается в формировании мышления ребенка. Обучение должно не только давать знания и умения; важно, чтобы на этой основе оно более целенаправленно и быстро вело умственное развитие, чтобы при разработке и оценке методов учебной работы принималась во внимание также и эта сторона. Но для этого необходимо разработать и практически использовать

*психологические* методы объективной оценки степени сформированности у учащихся соответствующих конкретных мыслительных операций. В условиях, когда школа должна стать не только школой развития детей и молодежи, это является особенно необходимым. Понятно, что задача использования для этой цели уже имеющихся объективных методов и разработка новых методов есть прямая задача психологов.

Главное же, на наш взгляд, состоит в том, чтобы изменить самый подход к исследовательской работе, посвященной психологическим вопросам методов обучения. Помимо всего, педагогический процесс характеризуется также и своей, если можно так сказать, «производительностью». Прогресс в его организации и методах выражается, в частности, в том, что при том же объеме времени и затрате тех же сил учащиеся получают больше знаний, более прочно усваивают их, лучше овладевают их применением в жизни, достигают более высокой ступени умственного развития; то, на что некогда затрачивались в школе годы, достигается теперь в течение месяцев. Поэтому никакие существующие сейчас в этом отношении «нормы» не могут рассматриваться как незыблемые, не подлежащие пересмотру и дальнейшему резкому сжатию.

Отсюда и для педагогики, и особенно для педагогической психологии вытекает принципиальное требование подходить в исследовании методических вопросов прежде всего с точки зрения задачи повышения педагогической «производительности».

При реализации этого требования исследования по педагогической психологии, выделяя какой-нибудь конкретный вопрос, не могут изучать его, отвлекаясь от реальных условий, в которых учебный процесс протекает в школе: фронтальности педагогической работы учителя и времени, отводимого на прохождение соответствующего раздела программы. А это значит, что в педагогической психологии нельзя ограничиваться исследованиями, опирающимися только на индивидуальный педагогический эксперимент и наблюдения на отдельных уроках. Такого рода исследования, оправданные на первоначальных этапах работы, далее должны обязательно проводиться (вместе с учителями) в форме опыта творческого применения предварительных психологических данных в реальных условиях работы школы. При этом нужно тщательно учитывать не только частный, специальный результат, который непосредственно интересует исследователя, но обязательно также и то, как данный результат сказывается на повышении эффективности учебного процесса в целом. Что толку, например, если с помощью того или иного методического приема удастся привести учащихся к лучшему усвоению определенного понятия или правила, но учебное время, которое при этом затрачивается, резко возрастает?

Выполнение этих требований к психолого-педагогическим исследованиям имеет также важное значение для последующего внедрения новых методов обучения в широкую практику. Оно будет резко облегчено тем, что примет форму *распространения*



**В** Повышение эффективности педагогического процесса, о котором здесь впервые сказано как о серьезной проблеме педагогической психологии, в последнее десятилетие стало главным вопросом школьного менеджмента. Средства, которыми решается сегодня этот главный вопрос, представляют собой причудливое сочетание родного администрирования и западного опыта:

— привычный для нас пошаговый контроль, но с опорой на заимствованные «мониторинговые процедуры»;

— знакомое всем посещение уроков с последующим «разбором полетов», но оснащенное хитрыми многостраничными памятками, с огромным количеством параметров;

— попытка поощрять хорошо работающего учителя рублем, при дифференциации в заработной плате максимум в 40% и т.п.

Между тем, прежде чем управлять процессом, неплохо было бы понять, в чем его суть. Одно из таких важных пониманий эффективности педагогического процесса мы находим у А.Н.Леонтьева. Его смысл — в активной позиции и ученика, и учителя. Причем если активизировать ученика для нас уже достаточно привычно, то психологически активизировать учителя — задача пока новая и нетривиальная.

конкретного педагогического опыта, основанного на данных психологической науки.

Ставя задачу повышения эффективности методов обучения на основе использования психологических данных, мы имеем в виду радикальное повышение их эффективности и при этом не в отдаленном будущем, а в период, который понадобится для завершения реформы народного образования, т.е. примерно в пятилетний срок, по крайней мере по некоторым звеньям педагогического процесса. Это возможно потому, что в психологии уже накоплены многие необходимые для этого данные и что ведущий к этому общий путь достаточно ясен: это путь активизации учения.

Последнее, однако, вовсе не значит, что сейчас нужно восстановить так называемые «активные методы», вроде метода проекта или дальтон-плана, которые в свое время были правильно отвергнуты нашей школой. Возвращаться к этим методам было бы, на наш взгляд, серьезной ошибкой. Главное в активизации процесса учения состоит не в том, чтобы ставить учащихся перед системой определенных задач, которые они должны самостоятельно решать, как того требуют указанные методы. Главное — в том, чтобы, ставя учащихся перед задачей, вместе с тем строго целенаправленно и последовательно формировать их деятельность, ведущую к овладению требуемыми знаниями и умениями, управлять ее формированием. Таким образом, с нашей точки зрения, правильно понятая активизация процесса учения — это не просто усиление активной деятельности учащихся, но также усиление активного формирования ее учителем.

Ведь успех в приобретении всякого нового знания, умения, навыка зависит не только от того, проявляет ли учащийся вообще активность, направ-

ленную на их усвоение, но и от того, в чем она состоит, т.е. *какие* действия — внешние и внутренние — и *как именно* учащийся при этом осуществляет. В простейших случаях это очевидно: маленький школьник, получивший задание выучить наизусть отрывок, может очень активно стараться это сделать, но успех зависит не только от этого, а и от того, насколько он владеет правильными способами запоминания, т.е. от того, сформировались ли надлежащие «мнемические действия». Поэтому в нашей психологии уже давно было выдвинуто требование учить ребенка учиться.

Менее очевидно это по отношению к процессам усвоения умений и овладения понятиями. Когда учащийся стоит перед задачей усвоить определенный учебный материал, то его учебная деятельность, конечно, зависит от того, как данный материал объясняется, иллюстрируется примерами, как используются наглядные пособия, как он связывается с уже усвоенными знаниями и т.д. Но все эти условия еще не могут вполне однозначно определить содержание деятельности, которую осуществляет в процессе обучения ученик, а следовательно, и достигаемых результатов. Достаточно сослаться на многочисленные явления, которые хорошо известны не только психологам, но и педагогам-практикам. Возьмем, например, усвоение арифметики. Сплошь и рядом учащиеся, которые должны производить действие сложения, беря оба слагаемых как целые, на деле пользуются, однако, приемом присчитывания по единицам, что, естественно, тормозит их дальнейшее продвижение в счете. Иными словами, у этих учащихся надлежащее умственное действие не сложилось, хотя их учили так же, как других, и они выполняли те же упражнения и задачи. Объяснить такого рода явления (а они наблюдаются и на других ступенях обучения, и при усвоении других учебных предметов) можно только тем, что сама задача формирования у учащихся требуемых новых действий и операций, как составляющая особую сторону обучения, ныне существующей методикой специально не выделяется и методика не занимается вопросом о том, как их нужно активно формировать. В результате процесс формирования новых действий и операций в значительной мере остается вне поля зрения учителя, происходит стихийно и поэтому требует большего числа всякого рода упражнений и примеров, не всегда к тому же увенчиваясь успехом.

Напротив, как это показывают экспериментальные данные, которыми мы располагаем, активизация процесса обучения путем формирования у учащихся определенных действий с предлагаемым им учебным материалом резко сокращает время и силы, которых требует его усвоение. При этом центр тяжести процесса обучения в школе первого этапа переносится на занятия в классе, в кабинете или в лаборатории. Здесь работа ученика, в процессе которой он усваивает такие предметы, как математика, физика, письмо, грамматика и т.п., состоит главным образом в решении ряда последовательных задач. При этом способ решения их не просто объясняется и показывается учащемуся, но у него актив-

но формируются те протекающие в его голове процессы, которые *необходимо* ведут к успеху; поэтому выполняемые учащимся действия всегда подкрепляются, легко усваиваются. Соответственно легко усваивается и сам учебный материал, с которым действует ученик. Так как при этом учащиеся приобретают все более совершенные способы усвоения, то дальнейшее обучение происходит у них еще более быстро и эффективно.

Упомянутый путь радикального повышения эффективности обучения основам наук исходит из определенных психологических взглядов на природу процесса усвоения, которые могут приниматься или отвергаться. Однако, независимо от этого, сама *задача*, которой отвечает этот путь, остается одной из важнейших для школы, а именно это мы и хотели прежде всего подчеркнуть. Что же касается высказанных выше теоретических положений, то мы полагаем, что лучшей проверкой для них послужат данные конкретного педагогического эксперимента.

Особую задачу составляет разработка рациональных методов *производственного обучения* подростков и молодежи. И в педагогике, и в психологии эта проблема является особенно слабо разработанной. Между тем то значение, которое она сейчас приобретает, совершенно очевидно.

Неудовлетворительное состояние данной проблемы связано с тем, что вся работа наших научно-исследовательских педагогических институтов была последнее время целиком подчинена интересам общеобразовательной школы; вопросы же производственного обучения разрабатывались почти исключительно в системе трудовых резервов, где, однако, для этого не существовало должных условий — не было ни научно-педагогического центра, ни отдельных педагогических и психологических лабораторий.

Исследования по психологии производственного обучения были крайне немногочисленны, и к тому же большая часть их относилась к обучению взрослых. Таким образом, первая задача состоит в том, чтобы достаточно широко развернуть эту работу.

Следует принять во внимание, что многое в традиционном подходе к производственному обучению должно быть сейчас критически пересмотрено. Прежде всего нужно отказаться от односторонне понимаемого различия и даже противоположности между овладением основами наук и овладением производственными навыками и умениями. Источником этого является старое «ремесленническое» понимание труда в условиях массовых промышленных и сельскохозяйственных профессий, сводящее обучение этим профессиям главным образом к выработке навыков, требуемых данной профессией. Конечно, выполнение двигательных операций всегда составляет и будет составлять необходимое содержание труда, и это требует определенной двигательной натренированности и даже физической закалки, «втянутости» рабочего в режим работы. Однако содержание труда современного рабочего и колхозника отнюдь не исчерпывается этой физичес-

кой, исполнительской его стороной. Чтобы правильно раскрыть его содержание, нужно ориентироваться на особенности труда самых передовых рабочих, так как именно эти особенности будут все более характеризовать всякий физический труд. Это труд, в физическое содержание которого широко включена умственная деятельность, что и делает рабочего хозяином своего труда.

Понятно, что подготовка к такому труду, в том числе и привитие трудовых навыков, должна идти иначе, чем в условиях прежнего ремесленного обучения. При этом главное состоит в том, чтобы не ограничиваться только параллельным теоретическим обучением основам данного производства, но вместе с тем широко вводить умственные элементы в самый процесс овладения профессиональными трудовыми навыками. Большой интерес в этом отношении представляют уже имеющиеся сейчас исследования, посвященные психологическим вопросам усвоения, так сказать, самой логики трудовых операций, обучения их планированию и т.д.

Наконец, следует также учитывать, что производственное обучение будут проходить учащиеся, имеющие более высокую общеобразовательную политехническую подготовку, чем большинство прежних учеников ремесленных училищ. Эта подготовка должна быть не только полностью использована в производственном обучении, но и само производственное обучение должно в известном отношении обогащать ее.

#### 4. ПРОБЛЕМА СПОСОБНОСТЕЙ

В каждой системе народного образования объективно выражается то или иное отношение к способностям человека, к их развитию. Хорошо известно, например, в чем на деле выражается это отношение в буржуазной школе с ее системой отбора учащихся и учебными заведениями, доступ в которые имеют только дети привилегированных классов.

Наша советская средняя и высшая школа с самого начала строилась как наиболее демократическая в мире. Она подготовила многочисленную армию подлинно народной интеллигенции, оказавшейся способной создать самую передовую технику, завоевать высоты науки и культуры; она вырастила многие тысячи талантов.

Сейчас наша система народного образования делает новый шаг по этому пути. Всеобщее обязательное обучение повышается до восьмилетнего; еще большее число молодых людей будет получать в школах разного типа полное среднее образование. Школа станет более разносторонней, обеспечивающей гармоническое развитие личности учащихся; она должна будет «уделять больше внимания развитию способностей и задатков всех детей» («Тезисы ЦК КПСС и Совета Министров СССР»).

Последнее непосредственно затрагивает одну из коренных психологических проблем, и поэтому решающее слово принадлежит здесь психологам.

Проблеме способностей и задатков, а также методам их исследования посвящено множество зарубежных работ. Однако большинство из них несет на себе печать тенденций, глубоко чуждых нашей науке, причем некоторые из них открыто пропагандируют антинародные, расистские взгляды. Что же касается советской психологии, то нужно признать, что в ней научные исследования способностей еще не заняли должного места. Они велись больше в плане критики антинаучных взглядов на природу одаренности и по более специальным темам, таким, как музыкальные способности, способности рисования, формирование частных механизмов, лежащих в основе их проявления, и т.п. Это не значит, однако, что советская психология оказалась сейчас неподготовленной к решению этой большой и острой проблемы. Напротив, та относительно небольшая по объему теоретическая и экспериментальная работа, которая была проделана, заложила серьезные марксистские основы и накопила интересный опыт конкретных исследований, что позволяет быстро продвинуть дальнейшую разработку этой проблемы.

Ближайшая задача заключается в том, чтобы на основе анализа уже имеющихся научных психологических данных выделить главные линии дальнейшей работы и организовать ее в более широких масштабах.

Одним из основных положений, которое прочно установилось в советской психологии, является положение о том, что природные задатки, т.е. врожденные анатомо-физиологические особенности, в том числе и особенности центральной нервной системы, прямо не предопределяют способностей человека, а влияют на их формирование опосредствованно — через развитие его деятельности, которая обусловлена внешними условиями, обучением и воспитанием. Иначе говоря, эти особенности составляют необходимые предпосылки формирования способностей, а не непосредственно движущую их силу.

Из этого положения вытекает необходимость изучать способности в процессе их развития, формирования, отнюдь не ограничиваясь их констатацией и описанием. Поэтому задача состоит не в том, чтобы отыскивать прямые корреляции, например, между определенными генотипическими свойствами нервной системы и той или иной способностью, а в том, чтобы исследовать, в чем конкретно сказывается данное свойство в развитии и функционировании изучаемых способностей. Следует считаться с тем фактом, что одна и та же способность может иметь в своей основе различные частные механизмы и, соответственно, разную структуру. Иначе говоря, одинаковые способности могут формироваться на основе разного «исходного материала», и наоборот, исходя из одних и тех же природных предпосылок, в ходе развития могут возникать разные способности. Важное значение в этой связи приобретают исследования механизмов компенсации, чем до сих пор у нас занимались почти исключительно в условиях патологического развития.

Мы хотели бы привлечь внимание и еще к одному аспекту проблемы, который в настоящее время не разрабатывается. Мы имеем в виду вопрос о так называемой сензитивности разных периодов развития детей по отношению к возможности наиболее интенсивного и быстрого формирования определенных психических свойств и способностей. Особенный интерес с этой точки зрения представляет ранний онтогенез, психологическое изучение которого ведется сейчас крайне недостаточно, по-видимому, потому, что ранний детский возраст оказался в сфере исключительной компетенции органов здравоохранения, более всего заинтересованных в физическом, соматическом развитии ребенка.

**В** В любой школе так или иначе проявляется принцип «педагогической селекции». Учащиеся делятся по классам, возрастам, иногда по полу, иногда по направлениям, способам, качеству и содержанию обучения. Кроме того, ученики учатся у разных учителей, получают разные оценки и педагогические характеристики, обучаются в первую или вторую смену и т.п. Существует неизбывное стремление в школе эту неизбежную операцию разделения учеников и тем самым нарушения «принципа эгалитаризма», т.е. равных возможностей в образовании, решать как можно более «объективно» или «справедливо».

К «объективным» способам селекции мы привыкли относить разделение по природным свойствам — они, мол, от нас не зависят. Это прежде всего возраст, состояние психического и в меньшей степени физического здоровья и тот или иной уровень педагогической запущенности.

К «справедливым» способам селекции относят, как правило, разделение на основе «трудоуслуг». Лучшие условия образования предоставляются тому, кто прилежнее, дисциплинированнее, трудолюбивее, добросовестнее. Тогда эти лучшие условия достаются тому, у кого выше ученический рейтинг. Но чувство справедливости бывает возмущено, если успехи одного требуют многочасового усилия, а такие же и даже большие успехи другого достигаются за несколько минут... Чувство справедливости не умолкает и в том случае, если мы воздаем лишь за труд, но не за качество его. Что толку, если мы вознаградим трудолюбивую бездарность и «оставим на бобах» талантливого шалопая. Ведь тогда окажется, что быть способным — это плохо, и если ты «от природы» талант, а тебя все время унижают, ставя в пример прилежную и трудолюбивую посредственность, то где же здесь справедливость?

Разделение учащихся по способностям, с чем постоянно приходится сталкиваться любому педагогу-практику, находится как раз на пересечении векторов «объективности» и «справедливости».

Вот почему данный пассаж А.Н.Леонтьева о психологической базе тех качеств, которые мы на привычном школьном языке именуем способностями, был актуален 50 лет назад, актуален сейчас и будет актуален до тех пор, пока массовая школа вынуждена распределять свои скудные блага на всех.

---

Взгляд на способности как на продукт, формирующийся в онтогенезе, отнюдь не исключает необходимости изучать уже

*сложившиеся* способности и разрабатывать объективные психологические методы их диагностики. Как бы ни решался вопрос о природе способностей и о том значении, какое имеют в их развитии природные задатки, практическая необходимость определять наличные способности и выявлять их индивидуальное своеобразие совершенно очевидна. Поэтому одна из задач, стоящих перед психологами, заключается в том, чтобы на строго научной основе создать отвечающие этой цели методы.

В этой связи следует выделить также проблему, которая должна составить специальный раздел психологической работы, а именно проблему *профорientации*. В своем конкретном аспекте она является для нашей психологии новой, требующей особого рассмотрения. Поэтому на страницах настоящей статьи мы ограничимся лишь указанием на то, что сейчас ее актуальность серьезно возрастает и что необходимо возможно скорее приступить к широкой ее разработке.

## 5. ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ

Перестройка школы в свете новых задач требует коренного пересмотра системы подготовки учителей. Среди многих вопросов, которые при этом возникают, мы остановимся только на вопросе об улучшении их психологического образования.

Школа, ставившая своей задачей главным образом обогащение учащихся знаниями, могла иметь учителей, знающих только свой предмет и методику его преподавания. В этих условиях было достаточно широко распространено мнение, что для учителя это главное. Подготовка учителей в университетах представляла собой особенно яркий пример такого подхода.

Новая школа, школа, связанная с жизнью, школа всестороннего развития личности учащегося требует, разумеется, совершенно иной подготовки учителя, в частности иной *психологической* его подготовки.

До сих пор психология не занимала должного места в системе педагогического образования. Нельзя считать достаточным тот курс психологии, который читается в педагогических институтах в первом семестре, т.е. когда студент еще достаточно не ориентирован в своей будущей профессии, не знает, что из этого курса ему понадобится в его будущей деятельности. К моменту же окончания института он забывал даже то немногое, что ему дал этот курс психологии, тем более что в преподавании педагогики и частных методик указания на психологические закономерности практически почти вовсе отсутствовали.

Почему же психология до сих пор не заняла подобающего ей места в системе педагогической подготовки учителей и в учебных планах педагогических институтов, где нет курсов детской и педагогической психологии? Дело здесь, конечно, не только и

перегруженности учебных планов, но и в состоянии самой детской и педагогической психологии.

За последние 30 лет в советской психологии накоплен значительный исследовательский материал как по детской, так и по педагогической психологии. Опубликовано немало специальных монографий и сотни исследований по отдельным вопросам детской и педагогической психологии. Однако в большинстве этих работ не обращается достаточного внимания на то, что возрастные особенности существуют только в конкретной форме. Поэтому в работах по детской и педагогической психологии недостаточно освещать только общие закономерности развития ребенка, подростка, юноши. На общем фоне возрастных особенностей и закономерностей развития необходимо раскрывать также индивидуальные варианты развития и освещать конкретные пути формирования личности человека как члена общества.

Знание общих закономерностей формирования личности подрастающего человека является несомненно важным для всякого думающего педагога; без этих знаний нельзя сознательно руководить развитием ребенка. Однако для педагога эти знания могут стать значительно более действенными и практически необходимыми, если они будут преломлены через призму индивидуальных особенностей детей. Поэтому необходимо, чтобы и в системе исследовательской работы по детской психологии значительно большее место заняли работы по изучению индивидуальных вариантов развития и индивидуальных особенностей детей на различных этапах их возрастного развития, по выявлению индивидуальных склонностей, способностей, мотивов и т.п.

Парадоксальным является тот факт, что изучением вопроса об индивидуальных особенностях занималась главным образом общая психология, в силу чего исследования в этой области приобрели несколько односторонний характер. Вопрос же об индивидуальных особенностях детей не стал центральным в исследованиях по детской психологии, хотя он и является вопросом первостепенной важности.

Перестройка школы потребует совершенно иного учета эффективности педагогической работы. Теперь эффективность работы школы в целом и каждого педагога в отдельности будет оцениваться не только со стороны успеваемости учащихся по учебным предметам, не только по тому, смогут ли они сдать экзамены в высшее учебное заведение, но главным образом по тому, готовы ли они к участию в общественно полезном труде, сформированы ли у них достаточно глубокие практические и познавательные интересы и мировоззрение, обеспечивающее дальнейшую успешную их деятельность как членов общества. А это потребует совершенно иных критериев и методов учета эффективности учебно-воспитательного процесса, которые позволят учитывать не только знания, но и уровень развития личности ученика. Поэтому в системе подготовки учителей обязательно



должна найти свое место также теория и практика индивидуального изучения учеников, их развития. Было бы неправильно думать, что изучение учащихся может быть отделено от их воспитания, что это дело только специалистов-психологов. Изучать учащихся в практических педагогических целях должны сами учителя, специалисты же должны выступать прежде всего в качестве консультантов, организаторов и помощников в этом деле.

В настоящей статье мы не смогли затронуть всех тех задач, которые ставит перед психологией предстоящая реформа школы. Но мы и не ставили перед собой цель дать в этой статье развернутую программу психологических исследований.

Мы остановились только на некоторых, более широких и вместе с тем имеющих непосредственное значение для педагогической практики вопросах. Поэтому в заключение мы должны особенно подчеркнуть, что сказанное отнюдь не исчерпывает той перестройки, которая должна сейчас произойти в психологии.

Даже те немногие психолого-педагогические проблемы, о которых шла речь, не могут быть решены только в пределах детской и педагогической психологии. Они несомненно потребуют разработки также многих проблем общей психологии и психофизиологии, без чего они будут лишены подлинно научной почвы. Таким образом, развитие психолого-педагогических исследований делает необходимым широкое развитие всех областей психологической науки, включая и область теоретических проблем.

Эта необходимость тем более велика, что одновременно с задачами психологии, выдвигаемыми строительством новой школы, перед психологией встают сейчас также большие задачи в связи с потребностями развития производства, расширением образования для взрослых и повышением уровня эстетической и физической культуры народа. Такие разделы психологии, как психология труда и профориентации, психология образовательной работы со взрослыми, психология спорта и психология искусств несомненно должны разрабатываться гораздо шире и глубже, чем в настоящее время.

Все это, очевидно, потребует серьезно улучшить организацию и материальную базу психологии, усилить планирование и координацию психологических исследований в научных институтах и на кафедрах психологии. Важнейший вопрос заключается также в том, чтобы обеспечить более тесную *связь психологии с практикой*. Нам представляется, в частности, совершенно необходимым решительно изменить организацию научной работы по таким разделам психологии, как педагогическая психология, которая требует, чтобы школа стала главным местом работы психолога, его клиникой. Психолог должен быть не гостем и наблюдателем в школе, а активным участником педагогического процесса; нужно, чтобы психолог не только *понимал*, каким должен быть этот процесс, но и *умел* практически его вести.

## СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

---

Я хочу начать с того, что процесс образования, представляя собой форму духовного производства, имеет очень длительный цикл.

**NB** *Перед нами одно из самых существенных философско-образовательных положений А.Н.Леонтьева — об очень длительном цикле «духовного производства», непосредственным носителем которого выступает образовательный процесс.*

*Результаты школьного образования той или иной когорты определяются в значительной части качеством жизни в стране, но временной интервал, отделяющий процесс от результата, 20—25 лет, если считать от выпуска из школы, и 30—35 лет, если считать от поступления в первый класс. История советской школы и педагогики дает нам удивительную пищу для размышлений, если мы посмотрим на результаты ее работы с точки зрения отмеченного А.Н.Леонтьевым «очень длительного цикла результатов образования».*

*Получается, что первые результаты советской системы образования мы наблюдаем лишь со второй половины 40-х годов. Все, что сделано и плохого, и хорошего в нашей стране с 1917 г. и вплоть до окончания Великой Отечественной войны, — заслуга системы народного просвещения Российской империи.*

*А вот послевоенное восстановление и в особенности беспрецедентный в отечественной истории научно-технический рывок 50-х — начала 60-х годов, от создания атомной и водородной бомбы и до запуска человека в космос, — дело рук когорт, обученных и воспитанных школой 20-х — первой половины 30-х годов. Школой, где было многовариантное образование, где огромное внимание уделялось развитию личности ребенка, где на ученика смотрели не как на объект для вкладывания нормативных текстов, а как на полноценного и активного творца своего жизненного пути. Школа этого времени была не только и не столько «школой учебы», она прежде всего занималась социализацией, была «школой жизни». Формула «единая, трудовая, политехническая» — более всего отражала именно реальность школы этого времени.*

*Затем наступает время господства «школы навыков». Известное убойное постановление «О педологических извращениях в системе наркомпросов» ликвидировало единственно ценное достижение большевистского режима — «детоцентричную» и социально ориентированную школу. За 20 лет система народного образования в СССР достигла высочайшего развития репродуктивного обучения и воспитания за всю историю отечественной «школы навыков» — навыков поведенческих и учебных, причем первых в не меньшей степени, чем*

вторых. В этом смысле советская семилетка со своей первой и второй ступенью не более чем копия семилетнего дореволюционного высшего начального училища, а десятилетка недаром получила название «сталинской гимназии». В советской начальной, семилетней и полной средней школе не было Закона Божия, но его с лихвой заменяли партполитработа, обязательная октябрятско-пионерско-комсомолия и как важнейший элемент новой государственной религии — воинствующее безбожие, которое последовательно проводилось через все предметы и внеклассную работу, но прежде всего через начала физики, химии и биологии. За счет большего по объему материала в естественных науках советская школа и приобрела по сравнению с дореволюционным трехклассным шестилетним народным училищем лишний год обучения, а за счет резкого сокращения по сравнению с дореволюционными временами языковой и вообще гуманитарной подготовки старшая школа один год потеряла.

Что еще очень важно — и поведенческие, и учебные навыки были одни на всех, независимо от социального происхождения, места жительства, имущественного положения ученика. Все выходило из седьмого класса с общим набором стереотипов поведения в привычных стандартных условиях и с таким же общим набором учебных навыков: чтения, письма, простых математических операций, работы на нескольких станках, простейшего технического черчения, хорового пения, выполнения ряда нормативов физического развития, решения элементарных задач по физике, химии, пользования географическими картами.

Самое главное в «школе навыков» состоит в том, что учебные и поведенческие навыки по своей психологической природе полностью одинаковы. Это всегда два жестко взаимосвязанных, натренированных до автоматизма действия: цель операций с предметами и произнесение (как правило, в свернутом виде) текста-инструкции по проведению этих операций.

Что такое поведенческий навык, сформированный «школой навыков» и в частности советской «школой навыков»? Это «автоматически правильная» поведенческая реакция на узнаваемую жизненную ситуацию, обязательно сопровождаемая словесной формулой, представленной, как правило, в явном или неявном вопросно-ответном (катехизическом) виде.

Вот одна из типичных узнаваемых жизненных ситуаций 30—60-х годов: участие в общественных работах — не важно, городских или сельских. В голове школьника автоматически возникает текст: «Труд на общую пользу, труд вне норм, как потребность здорового организма» и «Сам погибай, а товарища выручай!». Руки же, между прочим, выполняют привычную работу, многократными упражнениями доведенную до автоматизма. В целом возникает полное впечатление «свободного труда свободно собравшихся людей», хотя по сути своей это совершенно противоположная ситуация: здесь нет главного механизма человеческой деятельности — свободного выбора мотива. Но здесь нет и принуждения. Роль внешнего мотива выполняет отработанная в упражнении ситуация, которая запускает как словесную «впечатанную в мозг» инструкцию, так и саму цель операций с предметами, вместе составляющих нераздельный психологический монолит — навык в данном случае поведенческий. Надо сказать, что практически все обрабатываемые советской

школой поведенческие навыки в моральном плане были безупречны — это навыки честности, трудолюбия, добросовестности, взаимопомощи и т.п.

Однако *навык*, в принципе, как всякое автоматизированное действие, не содержит ни зерна свободы. Поэтому-то, будучи высокоморальными, поведенческие навыки советских школьников не принадлежали к нравственности, они были целиком внеличностны, ибо в них не присутствовал осознанный акт выбора, в них, выражаясь языком религиозным, не участвовала душа. Отсюда и главный воспитательный парадокс советской «школы навыков» в ее лучшие годы, как раз в рассматриваемый период: хорошее, достойное, во всех смыслах этого слова поведение оказалось совершенно не связанным с развитием внутреннего мира. Говоря психологическим языком, индивид вел себя безупречно, совершенно не будучи личностью, или, что еще хуже, — личность безнравственная могла демонстрировать превосходное поведение. Общество, состоящее из подобных индивидов, не могло вынести «нестандартных» ситуаций, потому что неотработанная (непривычная, неузнаваемая) ситуация не запускала соответствующий «правильный» «безупречный» поведенческий навык.

Учебные навыки устроены так же, как поведенческие. Они тоже основывались на доведении до автоматизма цепочки операций (в данном случае — учебных), которые сопровождался текстом-инструкцией, произносимой «внутренним голосом», наизусть. Подобно поведенческому, учебный навык запускался ситуацией — учебным заданием, выступавшим в качестве внешнего побудительного мотива.

Именно когорты, сформированные этой школой, и определяли качество жизни, состояние отечественной науки, промышленности, сельского хозяйства во второй половине 60-х — начале 80-х годов. Именно им мы обязаны проваленной реформой А.Н.Косыгина, начавшимся и быстро прогрессирующим отставанием в области НТП, бегством крестьян в города и деградацией деревни, неуклюжей внешней политикой, начавшейся как «чешский блицкриг» и завершившейся афганской авантюрой, стремительно распространяющейся безнравственностью — «говорю одно, думаю другое, делаю третье»...

Та когорта, которая как-то захватила короткий период в истории нашей школы, открытый реформой 1958 г. и закончившийся «откатом» 1966—1967 гг., когорта, поучившаяся в школе, связанной с жизнью, решающей задачи социализации и дающей ученику возможность выбора своей послешкольной судьбы уже в старших классах школы, вела нашу страну в 80-е. С этой когортой связан более или менее приемлемый образ жизни 80-х годов, с ней связаны и горбачевская эйфория, и первые удары демократического шторма. Эта же когорта инициировала масштабную образовательную революцию второй половины 80-х — начала 90-х годов. Люди, хоть частично вышедшие из-под опеки «школы навыков», оказались способны на гуманитарный взлет, по своему значению не меньший, а может быть и больший, чем блестящий научно-технический рывок СССР в 50-е годы.

Наконец, когорта, сформированная школой конца 60-х — начала 70-х годов, вернувшейся к «школе навыков», но без дисциплины и требовательности, с одной стороны, а с другой — в период углубляющегося морального, идеологического кризиса. Россия и другие республики СНГ в 90-х годах — их заслуга. Вот чем обернулся непродуманный «скачок» к «всеобщему среднему образованию», остаточный подход

к культуре и образованию, вот результат процентомании, бюрократических издевательств над учителями...

*Вдумайтесь, стране всего лишь разрешили торговать и говорить, что думаешь, — больше ничего! А последствия?! Как будто катастрофическое вторжение, стихийные бедствия, мор и глад обрушились на нас разом! Отчего?!*

*Да оттого, что люди не обучены самостоятельно думать, отвечать за себя и свою семью, принимать решения. В «школе навыков» не учат этому, только и всего...*

*«По плодам узнаете их». Краткое замечание А.Н.Леонтьева о длительности цикла образования оказалось блестящей методологической находкой. Школа оценивается по своим жизненным результатам. И в этом плане неплохое состояние всей школьной системы наблюдалось в СССР лишь в 20-е — начале 30-х годов и в конце 50-х — первой половине 60-х годов. И оба эти периода были связаны прежде всего с повышенным вниманием к личности ребенка и с ориентацией школы не столько на «академические высоты» конкурсного поступления в вузы, сколько на социализацию подрастающего поколения, снабжение ученика средствами построения собственной личности и своей жизни.*

---

Это значит, что семилетние дети, начиная сегодня обучение, вступят в возраст наиболее активной отдачи только к будущему тысячелетию. В 2000 году им будет 32—33 года. Поэтому, уделяя максимум внимания анализу современных условий, наше обсуждение должно быть перспективным, то есть оно должно иметь в виду это ближайшее историческое будущее, быть проектирующим.

Я останавлиюсь на некоторых вопросах, касающихся прежде всего школьного образования, потому что школьное образование является и остается важнейшим звеном в общей системе образования. Хочу заранее отметить, что, с моей точки зрения, речь должна идти о процессе воспитательно-образовательном... (акад. А.И.Берг: Вот именно!)..., с ударением на первом слове.

Теперь по существу отдельных вопросов, выдвинутых для обсуждения.

Начну с того вопроса, который в предварительно разосланных материалах обозначен как вопрос о «мотивационном факторе в образовании».

За последнее время я неустанно возвращаюсь к этому вопросу. Это чрезвычайно важный вопрос. О чем идет речь? Речь идет о том, что успешное обучение в средней, обязательной для всех общеобразовательной школе существенно зависит от того, как складывается, развивается и изменяется отношение учащихся к школе и школьному обучению.

Ученик и школа — вот проблема, которая мне представляется одной из самых актуальных. Здесь есть определенные трудности, которые лежат в самой организации школьной жизни учащихся.

В чем здесь главное, что создает ряд трудностей?

Я много раз об этом говорил, повторяю это и сейчас: ребенок поступает в школу в 7 лет, заканчивает ее в 17. За эти 10 лет в его личности происходят огромные перемены. Меняется система его отношения к окружающему, меняется характер его общения, меняется, как иногда говорят психологи, позиция ребенка в обществе, — словом, меняется весь образ его жизни, и соответственно меняется его мотивационная сфера.

Так обстоит дело. Но спросим себя: а что за этот период — от 7 до 17 лет — происходит в школе? На фоне огромных качественных сдвигов в психике учащегося, в его личности в школе для него мало что меняется.

В 7 лет он приходит в школу и садится за парту, а в 17 лет — взрослым молодым человеком (я сознательно говорю: взрослым) — он выходит из-за той же парты, только парта эта стала повыше, больше размером. И психологически она тоже остается для него партией.

Далее. Положение о необходимости иметь в средней школе постоянную, устойчивую форму организации учебного процесса в виде урока является правильным. Но из этого вовсе не вытекает, что характер урока не должен меняться. На деле же в структуре урока мало что меняется. Мне, например, совершенно непонятно, почему на протяжении всего периода обучения сохраняется система неожиданных вызовов к доске, порождающая ту психологическую ситуацию, которую коротко можно назвать ситуацией «вызовет — не вызовет». В реальном училище, где я учился, в старших классах практиковалась другая система: вызывали учеников не случайно, а регулярно, но отвечать нужно было по всему материалу, пройденному за время, истекшее после последнего вызова. Такая система исключает всякое лавирование, и перед учащимся стоит одна задача — готовиться к ответу, проблема же «вызовет — не вызовет» вообще перестает существовать, и в классе ему не нужно прятать глаза от учителя.

Мне неясно и другое: почему остается почти неизменной форма обычного урока и даже его структура (объяснение нового материала, повторение, опрос), почему не вводятся более решительные формы, приближающие преподавание в старших классах средней школы к вузовскому преподаванию, то есть дифференциация уроков-лекций, уроков-семинаров, уроков-практикумов, предусматриваемая планом занятий. Ведь после школы учащийся — будь то в вузе или на производстве — встретится именно с этими формами обучения, а он не умеет записать лекции, подготовиться и выступить на семинаре; у первокурсников мы постоянно это наблюдаем.

Удивительная монотонность сохраняется и в общении. Почему, например, в школе бытует обращение даже к старшеклассникам на «ты», называние уменьшительными именами? Это естественно, скажем, в первом классе, но, по-моему, это совершенно неправильно по отношению к юношам и девушкам 16—18 лет.

Это может показаться мелочью, но на самом деле это далеко не мелочь.

Я не буду говорить об этом более обстоятельно. Я имел в виду только подчеркнуть ту мысль, что существует серьезный разрыв между резкими изменениями всего облика учащегося от 7 до 17 лет и относительной монотонии его, так сказать, «школьной жизни». Этот разрыв представляет собой очень серьезное отрицательное явление. Оно сказывается, в частности, в потере интереса к самому учению в школе, к классным занятиям.

Дело в том, что в стремительно расширяющуюся жизнь подростка, юноши школьное обучение не вливается, а превращается в придаток к ней. В результате может возникнуть то, что можно назвать внутренним отходом учащегося от школы: он начинает «отбывать» обучение. Как известно, в отдельных случаях это приводит к смещению личностных ценностей. Возникает тяга к самоутверждению в любых, только не в школьной, сферах общения вплоть до опасных «дворовых» компаний. Нередко причину этого видят во влиянии вожakov, но это верно только отчасти. Остается главный вопрос, а именно: на чем основано влияние такого вожака и его присных, почему они становятся, как теперь говорят, референтными для подростка? Происходит это потому, что он играет на неудовлетворенности подростка статусом школьника, который он перерастает, и вводит его хотя и в мнимую, искаженную, но все же «взрослоподобную» ситуацию.

Вывод, который я хочу сделать, состоит в том, что сейчас перед педагогической наукой стоит задача периодизировать формы учения и общения в школе, степень самоуяснительности в решении образовательных задач, привести их в соответствие с ходом развития жизненных отношений учащихся, которые постепенно все более выходят за узкие рамки только школьной жизни. Десятилетняя школа не может цепляться за традиции детской школы. Она стала и школой юношеской. А когда ребенок вырастает, то ему требуется одежда не только размером побольше, но и другого покроя.

Я резюмирую свою мысль: метод обучения от 7 до 17 лет не может оставаться однотипным. Он должен жить, развиваться, меняться. От передачи разжеванного знания нужно вести учащихся, этап за этапом, к активному познанию и к активному применению добытых знаний. Надо понять, что перспективы 2000 года предполагают быструю смену, так сказать, «набора» знаний и умений, постоянную ориентацию на новое, постоянное усвоение этого нового. Иначе говоря, уже начиная со средней школы мы должны готовить человека так, чтобы он мог идти в ногу с ускользящим научно-техническим прогрессом, а этого нельзя сделать, не активизируя самого процесса учения, не воспитывая по-настоящему познавательных, теоретических интересов. Кстати говоря, воспитание познавательных интересов является и самым

лучшим средством удержать старших учащихся от того внутреннего отхода от школы, о котором я только что говорил.

С этой точки зрения нужно дать оценку и тем нетрадиционным методикам обучения, на которые некоторые возлагают чрезмерную, по-моему, надежду. Я имею в виду применение «машинных» методик и особенно так называемую гипнопедагогику. Конечно, учиться в дремотном состоянии — занятие отнюдь не беспокоящее, но задача состоит как раз в обратном: нужно, чтобы учение было делом, которое учащегося беспокоило бы более всего.

Остановлюсь на одном вопросе, который позволит мне дополнить сказанное. Он тоже помечен в программе нашей встречи. Это вопрос, связанный с ростом объема учебного материала и так называемым моральным устарением приобретаемых знаний. Это очень сложный вопрос. Дело в том, что сейчас школа до предела наполнена программным материалом. Главное — возникает необходимость постоянного приливания в этот сосуд все нового и нового материала. Но сосуд этот не может вместить больше, чем он может. Тогда параллельно начинается процесс вычерпывания: что-то устраняется, извлекается. Конечно, всегда можно что-то извлечь, но этого недостаточно. Приливать и вычерпывать — операция бесперспективная, если взять вопрос в перспективе ускорения научного и технического прогресса. Очень много придется приливать и очень немного вычерпывать. Это еще одна контраверза, которая стоит перед школой. Мне представляется, что нужно не отливать — больше отливать почти что нечего. Нужно не отливать, а *переливать*. Куда? В справочные издания. Я думаю, что это вполне в духе современной жизни, в духе современной практики, в том числе и практики ученого. Поясню свою мысль. Многие из программного материала требуются просто выучивать, хранить в памяти — по крайней мере до экзамена. А для этого нужна масса времени. Вот это-то время и можно высвободить, перенеся уже понятые сведения в справочники, которыми учащийся может открыто пользоваться даже на экзаменах. Ведь в жизни мы не зазубриваем всех данных, которые нам могут понадобиться, а берем их из известных нам источников и иногда выписываем на бумажку — для лекции, для доклада или выступления и т.д. Кстати сказать, в школе такая бумажка называется шпаргалкой и расценивается как криминал. Для школы нужно создавать справочные издания, и чем больше их будет, тем лучше. А главное — разрешать пользование ими не подпольно, а, еще раз повторяю, открыто. Выполняется классная работа — пожалуйста, держите справочник на столе. Эта мысль может показаться еретической и даже абсурдной. Но она имеет серьезное основание: опыт жизни. После школы мы не перестаем учиться, усваивать новое, и сейчас этот процесс неизбежно становится очень интенсивным. И мы не перестаем обогащать свою память, мы только перестаем *заучивать* — разве что в исключительных случаях.



Нужно лишь, чтобы было соблюдено одно неперемное условие: чтобы учащиеся умели обращаться со справочными материалами, с источниками. К сожалению, школа этому не учит. Я сужу об этом по общению с первокурсниками, которые приходят к нам в этом отношении совершенно беспомощными.

В этой связи я хочу рассказать об одной форме учебной работы, которую я наблюдал в зарубежной школе, в старшем классе опытного лица. Лицеистам было дано следующее домашнее задание: подобрать источники, необходимые для решения определенной задачи. Проверялось не их умение решить данную задачу, а умение найти нужные для ее решения сведения, данные. И проверялось, и воспитывалось. Это, по-моему, интересно.

В заключение я хочу сказать несколько слов о самой важной задаче, которая стоит перед образованием. Какие бы усовершенствования мы ни вносили в работу школ и вузов, мы не можем отвлекаться от вопроса о том, а какому человеку, какому человеческому назначению должны служить даваемые нашим образованием знания и умения? Ибо одно дело — формировать человека в качестве персонифицированной функции, а другое дело — формировать человека-созидателя, активного строителя жизни общества, вооруженного знаниями, подготовленного к коммунистическому труду, к труду, не подчиняющему себе человека, а к труду свободному, освобождающему человека. Полное развитие и полное распространение коммунистического труда составляют в нашем обществе ближайшую историческую перспективу. Об этом и нужно непрестанно думать, решая те или иные вопросы образования.

## **В ШКОЛУ... ЗА «СРЕДНИМ БАЛЛОМ»?**

---

Завершение перехода ко всеобщему среднему образованию — дело не только педагогов-практиков, не только органов народного образования. Перед школой встает сейчас ряд проблем, требующих, в частности, внимания психологов.

Нас тревожит явление, с которым в последнее время все чаще приходится сталкиваться в старших классах. Его можно назвать явлением «внутреннего отхода от школы».

Сейчас полное среднее образование становится обязательным для всей молодежи, для каждого. И к шестнадцати-семнадцати годам у значительной части юношей и девушек, по нашим наблюдениям, складывается довольно своеобразное отношение к учению. Уроки, приготовление домашних заданий внешне продолжают оставаться главным в жизни старшеклассника. Более того, в девятом, десятом классах сейчас приходится сидеть над книгами гораздо больше, чем раньше. Но субъективно, то есть в сознании учащихся, школьные дела выступают теперь существенно иначе. Порою старшеклассник только «отбывает» уроки, становится как бы «механическим учеником». Это явление можно проследить в двух сферах жизни школьной молодежи: в сфере собственно учебной и в сфере общения.

Многие родители и педагоги замечают, что у ребят, особенно в старших классах, пропадает интерес к урокам. Происходит это по-разному. Иногда возникает как бы узкопотребительское отношение к наукам, когда важно получить хороший средний балл, поступить в институт, а вовсе не больше знать. В других случаях человек совсем перестает учиться. Психологический отход от школы превращается в фактический уход из нее. Самый распространенный вариант — появление «механического ученика», делающего откровенную ставку на тройку в году.

В сфере общения «внутренний отход от школы» выглядит примерно так. Ребята объединяются в компании по дурно понятому «взрослому» образцу, где верховодят вожаки, давно порвавшие со школой. Они культивируют среди ребят отрицательное отношение к общепринятым нормам поведения. Что импонирует в этих компаниях старшеклассникам, что их привлекает? Иллюзия самостоятельности и беззапретности. Как известно, иногда это приводит к тяжелейшим последствиям.

Явление, о котором мы говорим, — очень серьезное, обусловленное многими частными факторами, в том числе и случайными. Поэтому оно требует всякий раз конкретного анализа. Но существует, видимо, и более общая причина. По моему убеждению, она заключается в том, что весь уклад жизни, сложившийся в школе, не учитывает в достаточной степени законов психического развития, законов развития личности в детстве, отрочестве, юности.

Ребенок приходит в школу семи лет, он оставляет ее в 17, уже взрослым молодым человеком. Подчеркиваю: молодым, но все же взрослым, гражданином, который должен быть готов к самостоятельной жизни. За годы учения он проходит огромный путь развития.

А что меняется за эти десять лет в школьном образе жизни? В семь лет сел за школьную парту, в 17 лет встал из-за такой же парты, только она стала повыше, больше по размерам. Но это все та же парта. Когда ребенок приходит в первый класс, учительница обращается к нему на «ты», называет уменьшительным именем — Колей или Таней. И эта форма естественна. Но естественно ли, правильно ли, что она сохраняется на всех ступенях школьного обучения и даже «переползает» иногда в вуз?

Монотонность общения, укоренившаяся, к сожалению, во многих школах, на мой взгляд, неестественна. Ведь человек-то меняется, взрослеет!

Это касается и самого урока. Нужно ли сохранять «возрастную универсальность» его структуры? Хорошо ли, что с первого класса по десятый у нас одни и те же методы проверки знаний («вызовет — не вызовет»), поощрения, наказания?

В педагогике постоянно говорят сейчас о воспитании познавательных интересов. Это действительно очень важно. Но зачастую речь идет о познавательных интересах вообще. Однако интересы к познанию ярко выражены и у самых маленьких детей, и у младших школьников, и у старших. Но это интересы совершенно разного уровня.

Не вдаваясь в теорию, поясню на примере исследования, проведенного недавно на факультете психологии Московского университета.

Экспериментальная ситуация была построена так, что ребята могли либо ограничиться одним решением довольно трудной задачи (вроде очень умной шашечной задачи), либо «для интереса» решать ее еще и еще раз. И вот получилось: четко выделилась группа испытуемых, которые в конце концов справились с предложенной им интересной задачей, но не делали никаких попыток вернуться к ней, явно удовлетворенные результатом. Другие, найдя один вариант решения, снова возвращались к этой же задаче, старались понять, как именно они ее решили. Иначе говоря, эти ребята обнаружили настоящий теоретический интерес.

Теоретический интерес — вот что нужно развивать у старшеклассников. Это важно и для создания «психологического престижа» обучения в последних классах школы, и для будущего каждого из выпускников.

Такой интерес требуется не только в случае, если человек собирается поступить в вуз, в наше время он необходим людям любой профессии. От года к году поддерживать, укреплять внутреннее стремление школьника к глубокому изучению предмета можно лишь в случае, если этот предмет постепенно станет раскрываться перед ребятами как наука, заставляя их мыслить о мысли. В школе должен состояться переход от рассудочной к разумной, рефлексивной деятельности. Иначе говоря, и в обучении нужно учитывать качественные изменения в психике взрослеющего человека.

В строительстве нашей школы сейчас особенно необходимо считаться с общим ходом развития личности. Психология формирования личности должна стать одной из важнейших научных основ педагогики. Иначе теория воспитания мало чем поможет практикам.

Нам вовсе не все равно, в руках какого человека будут знания, полученные в школе, как, во имя чего он будет применять их. Выйдет из школы человек, занятый лишь собой, ограниченный узкими интересами, или активный строитель жизни, создатель, личность.

## ПОЧЕМУ ПЛАЧЕТ ПЕТЯ?

Плачущего малыша спросили: «Петя, ты кому плачешь? Ты мне плачешь?» «Нет, — ответил Петя. — Я плачу маме». Этот диалог из серии «от двух до пяти» имеет прямое отношение к теме нашего разговора.

В университете — приемные экзамены. Для меня, декана факультета, это беспокойная и сложная пора. Время надежд. Значительная часть поступающих — выпускники средних школ. Первые беседы с ними, нашими будущими студентами, первые впечатления... Увы, я вновь и вновь испытываю некоторое чувство разочарования. Неглупые, обладающие определенной (иногда весьма солидной) суммой знаний абитуриенты тем не менее производят впечатление грустное.

Сколько их, выпускников школ, я за много лет перевидал, сколько о них передумал. Увы, могу определенно сказать: у многих совершенно не воспитан вкус к самостоятельному труду. Я имею в виду и умение учиться, и умение обращать полученные знания на пользу уму.

Кстати, подобная беспомощность и в практической жизни — на производстве, например, вредна так же, как на студенческой скамье, если не более: ведь на заводе нет «няньки», каким поневоле выступает преподаватель в вузе; на заводе никто не станет прощать брак или срыв плана по той причине, что рабочий еще «не дозрел» в житейском смысле. Умение добывать знания, постоянно пополнять их, формировать свой взгляд на вещи, события, явления, в том числе явления социальные и политические, — такое умение необходимо молодому человеку больше, чем даже владение каким-либо ремеслом.

Порой мы склонны оправдать обнаружившуюся в самостоятельной жизни беспомощность вчерашнего школьника его ранним якобы возрастом. Но 17—18 лет — отнюдь не детство. С моей точки зрения, это даже уже не юношеская пора. Это возраст молодого взрослого человека. Взрослого! Который должен прийти в жизнь с умением действовать, в том числе с умением учиться без «помочей». Но спросите иного старшеклассника, как того плачущего мальчика, для кого он учит урок, и уверен, услышите ответ вроде: для Марии Ивановны. Почему? Чем объяснить, что и выросший Петя сохранил психологию малыша? Как формируется абитуриент, способный в лучшем случае «поглощать» знания?

Существует в народе такое выражение — «заняченный ребенок». Согласитесь, неловко и жалко смотреть на такое «дитя», давно переросшее навязанный ему родителями образ жизни: «осторожней», «туда не ходи», «этого не делай» и т.п. Не происходит ли порой то же самое со старшеклассником?

Дело в том, что школа с удивительным постоянством на протяжении всех десяти лет учебы сохраняет определенный образ жизни: и в формах обучения, и в требованиях к приготовлению уроков, к поведению, даже к одежде. Хотя, надо думать, есть разница между семилетним мальчуганом и семнадцатилетним юношей.

Прибавьте к этому отсутствие элементов самостоятельности в самом процессе школьного обучения, которое оправдано, может быть, в начальных классах и совершенно недопустимо, когда ученик пробуждается, как активная самостоятельная личность, то есть к 6—7 классам. Тут постоянство в формах учебной жизни неизбежно ведет к конфликту.

Поясню. Учение (в настоящем, высоком, смысле) — это всегда самостоятельность. Учащийся — не сосуд, в который чья-то чужая рука вливает знания. И не машина, способная записать определенный объем информации и выдавать его по требованию... Кто-то из старых наших писателей говорил об одной философской книге: ее надобно не прочитать только, а прожить. Вот думаю, подобное должно происходить и в обучении. Надо не просто набрать знания, надо найти в них то, от чего ты становишься мудрее, человечнее, богаче. Этот поиск и делает учение в известной мере процессом самостоятельным.

Я говорю: «в известной мере», потому что обучение всегда управляется, его всегда кто-то ведет — по определенной программе, в определенной последовательности. Но и будучи управляемым, учащийся не может, не должен оставаться пассивным. Нельзя учиться, как того требует, допустим, так называемая гипнопедagogика: вы дремлете, а вас «нашпиговывают» информацией. Так из вас не получится образованного, интеллигентного человека.

Когда процесс усвоения знаний теряет элементы самостоятельности, получается не активное учение, а отбывание учения. Оно становится своего рода повинностью. И ученик, принявший позицию «отбывающего школу», ищет тогда другие формы выражения своей самостоятельности. А поскольку угасший интерес к учебе порождает у подростка неприятие школьного образа жизни вообще, то поиск сферы самостоятельности идет уже вне школы — во дворе, среди тех, кто старше, кто, главное, уже не школьник.

Значит, задача в том, чтобы уже в старших классах школы максимально вводить в процесс обучения моменты самостоятельности. Именно таким образом, через активный творческий учебный труд и можно вооружить выпускника школы не только знаниями, но самостоятельностью, жизнестойкостью.

Однако сегодня мы наблюдаем в системе среднего образования не только прогрессивные тенденции. Чего стоят, например, высказывания учителей вроде: «Ты, Иванов, годишься только в дворники, а Петров — математический гений!» Я уже не говорю о социальной близорукости тех, кто престижность профессии ставит в зависимость от биологических особенностей того или иного человека. Как будто мало в истории примеров, когда великие умы зарабатывали себе на жизнь совсем нехитрым делом, а профессорская мантия доставалась отнюдь не гениям... Но и психологически такое деление на «бездарей» и «вундеркиндов» совершенно неоправданно.

Кстати, одна из лабораторий нашего факультета психологии занимается восстановлением психических процессов, утраченных вследствие очаговых поражений головного мозга. Она действует, следуя такому простому принципу: нельзя ли заменить деятельность выбывших из строя участков мозга работой других участков? Заменить недостающее тем, что имеется в потенциальном избытке? И действует, следует сказать, с большим успехом.

Этот принцип применим и к процессу обучения.

Для меня ясно: если у человека нет ярко выраженных врожденных способностей к математике, из этого еще не следует, что он должен быть отстранен от ее изучения или проходить облегченный, адаптированный курс. Задача учителя — найти у ученика ту «зону интереса», которая возьмет на себя функции якобы «отсутствующих» способностей. «Сортировка» по способностям, на мой взгляд, — не что иное, как признание воспитателем своей слабости перед педагогической запущенностью подопечного. Разделяя детей на «одаренных» и «бездарных», мы официально узакониваем педагогический «брак», признаем его неизбежность. А кроме того, воспитываем у ребенка комплекс неполноценности, который сам по себе является дополнительным тормозящим фактором.

В последнее время активно возникают всевозможные спецшколы. Оговорюсь сразу, я вовсе не против разумно специализированного обучения в старших классах, где учащийся по своему желанию мог бы посещать, кроме обязательных уроков (а может, и взамен некоторых из них), тот или иной факультатив. Однако сегодняшние спецшколы, на мой взгляд, по сути представляют собой нечто совсем иное. Сегодня эти школы созданы специально для детей одаренных, то есть с их появлением восторжествовал именно принцип отбора по способностям.

Не берусь судить, насколько полезны эти школы для удовлетворения какой-то узкоконкретной сиюминутной общественной потребности: скажем, для ускоренной подготовки учащихся по некоторым дисциплинам — иностранным языкам, математике... Однако смею предположить, что в более широком — социальном, психологическом смысле они всерьез не оправданы.

Попробую доказать. Прежде всего, кого туда зачисляют? Ребятушек с особыми способностями? Но в настоящее время у нас

нет надежных объективных критериев для отбора в раннем возрасте по этому признаку... Различные тесты, которые широко применяются за рубежом, могут, как показала практика, констатировать наличие способностей, но не прогнозировать их развитие. Известно ведь, что даже врожденные способности еще не есть гарантия будущих успехов их обладателя. Как и то, что талант проявляется порой в чрезвычайно зрелом возрасте... Я сам могу засвидетельствовать на опыте общения со студентами, что слабый первокурсник зачастую к пятому курсу обгоняет в развитии своего очевидно более сильного однокашника, оказывается глубокомысленней и в итоге плодотворнее научно. А зачисляй мы на факультет только по степени уже сложившихся способностей? Боюсь, наука бы от этого не выиграла.

Тут есть еще один оттенок сугубо социального свойства, и мне хотелось бы отметить и его. Не секрет, что сельские школьники и подготовлены, как правило, слабее, и часто застенчивее городских. В споре о способностях, если он будет решаться на уровне внешних впечатлений, победят, пожалуй, горожане. Но зато у сельских ребят недостаток знаний с избытком возмещается упорством, трудолюбием, основательностью суждений, практической сметкой. Поэтому опять же обращаюсь к своему вузовскому опыту, к старшим курсам. Разница между студентами-селянами и студентами-горожанами практически неощутима.

Далее. Искусственно выделяя специализированные школы как «лучшие», мы вовсе не решаем проблемы повышения качества обучения. Объем информации в спецшколах, быть может, и больше, но позиция «отбывания» распространена здесь не меньше. «Я физик, — нередко считает ученик, — поэтому историю, литературу и прочие предметы могу учить «от» и «до».

...Задача нашей школы — подготовка учащихся к жизни. Причем к жизни, понятой перспективно. Той, которая сложится ко времени полной зрелости сегодняшних школьников. Система образования должна сегодня формировать человека третьего тысячелетия. Если видеть перспективу, то нынешним школьникам, нынешним абитуриентам в их будущей жизни придется усваивать знаний гораздо больше, чем сейчас. И к тому же уже несколько иных знаний. Поэтому не воспитать у них самостоятельности — значит обречь их на драматические конфликты. «Жизнь научит», — говорят. Да, научит и переучит. Как заставила она перестроиться наше поколение. Но это — очень тяжелый путь, иногда даже — путь неудач и поражений... Зачем предлагать его, если в наших силах избрать другой!

...Вот какие мысли вызывает у меня эта сложная пора приемных экзаменов.



## ВЫЗУБРИЛИ... И ЗАБЫЛИ

Принято различать два способа, два процесса обогащения памяти: один из них — запоминание, другой — заучивание. Оба эти процесса очень различаются и по назначению, и даже по происхождению. Чтобы убедиться в этом, достаточно присмотреться к реальной жизни.

Общеизвестно, как быстро идет обогащение памяти ребенка, как удивительно много он запоминает и помнит, и часто — очень точно. Но ведь малыш ничего специально не заучивает, да и не умеет заучивать: он помнит то, что ему запоминается.

А как обстоит дело с памятью взрослых людей? Конечно же, она все время обогащается. Мы учимся всю жизнь и тоже запоминаем очень многое: и события, и факты, и формулы, и цифры. Однако к заучиванию, к зазубриванию прибегаем крайне редко, предпочитая пользоваться записной книжкой, а когда нужно — справочником.

Недавно я спросил у нескольких известных ученых, приходилось ли им в последние годы заучивать что-нибудь наизусть. Оказалось, такого «выдающегося случая» никто из них не помнит. Другое дело школьники, у них так и повелось считать: учиться — значит заучивать. В действительности же эти понятия далеко не однозначные.

Заучивание, пожалуй, можно сравнить с попытками наполнить водой дырявую бочку — сколько вольешь, столько и вытечет. Уже первые экспериментальные исследования памяти столкнули психологов с парадоксом: с законом неизбежности забывания заученного. Правило распространяется и на вполне осмысленный материал, если он не входит в так называемый «актив знаний» личности.

Дальнейшими исследованиями были установлены и эффективные пути обогащения памяти — логическое запоминание и запоминание произвольное, когда человек точно помнит то, что и не собирался запоминать.

Затем была открыта и изучена еще одна форма точного и прочного запоминания, которая в некотором смысле может считаться идеальной. Это явление «импринтинга», то есть как бы впечатывания в память. Чтобы пояснить, о чем идет речь, возьмем простейший пример из обыденной жизни.

Допустим, молодой человек добивается свидания с девушкой. Наступает наконец день, когда она дает согласие встретиться с ним. И как же поступает юноша? Он — о, ужас! — вынимает записную книжку и аккуратно записывает день и час свидания. С уверенностью могу сказать: девушка не придет. Хотя она и не психолог, но хорошо знает, что все действительно важное для человека не требует заучивания или записывания, оно как бы сразу становится достоянием его памяти. Здесь мы наблюдаем явление «импринтинга».

Психологи продолжают исследования. Теперь они знают еще память оперативную, кратковременную и долговременную. Словом, проблема оказалась очень широкой, а процессы обогащения памяти — крайне многообразными. Но вот что примечательно: среди них собственно заучивание выступает как исключительный, даже как бы искусственный процесс, культивируемый только в школе.

Процесс этот, по-видимому, был порожден еще в те далекие времена, когда возникла потребность в систематической передаче знаний от поколений к поколениям, и вместе с тем когда еще не было распространенной письменности. Волей-неволей приходилось впрок держать в голове огромный объем информации, причем часто неосмысленной.

Потом произошел великий поворот школы от словесной зубрежки к наглядности, к предметности. Однако заучивание как главный путь обогащения памяти сохранилось, как мы знаем, и поныне.

В наше время происходит все большее расширение знаний, усваиваемых в школе, повышаются требования к овладению теорией, к развитию самостоятельного мышления. Уплотнение программ достигло такой степени, что создалась потребность искать резервы не только в их содержании, но и в самой, если так можно выразиться, голове ученика. Такие резервы, конечно, существуют. Их я вижу, например, в явно избыточной загрузке детей заучиванием учебной, так сказать, фактологии, которая заранее обречена на забывание после сдачи экзаменов.

Что надо сделать, чтобы радикально уменьшить время и затраты умственных сил, которые расходуют учащиеся на заучивание? Пусть покажется это крамольным, но я предлагаю издать справочники по циклам учебных предметов и, главное, разрешить ими пользоваться не только дома, но и в классе, на контрольных работах, на экзаменах, словом, всегда, когда это может понадобиться.

Потеря будет только одна: труднее станет спрашивать, экзаменовать. Ведь потребуются узнать, например, не то, помнит ли ученик точную дату события, а то, как он понимает значение данного события; не то, помнит ли он формулу, а то, какой в ней смысл. Конечно, преподавать будет при этом сложнее, больше придется пользоваться активными методами.

Выигрыш же будет огромным, и не только за счет экономии учебного времени учащихся. Выиграет и их память. Ведь совершенно неверно думают, будто заучивание укрепляет, развивает память. Ничего подобного — совершенствуется всего лишь техника заучивания. Память же, напротив, истощается, теряет свою детскую свежесть. А как важно сберечь эту свежесть, сохранить ее возможно дольше!

И, наконец, издание справочников раз и навсегда покончит со шпаргалками, пользование которыми представляет собой явление безнравственное. Безнравственное, но — увы! — зачастую вынужденное и потому столь распространенное. Право же, пусть лучше ребята научатся пользованию справочниками — этими простейшими научными источниками.

Нужно ли все-таки требовать в школе заучивания наизусть? Да! Но только необходимого, и это в каждом случае должно быть серьезно обосновано. Однако заучивание ни в коем случае не должно подменять собой запоминания, зубрежка — памяти.

Такова реальная диалектика проблемы учения и памяти.

## НАЧАЛО ЛИЧНОСТИ — ПОСТУПОК

Сегодня в вашей судьбе наступает переломный момент: вы начинаете учение в вузе.

В отличие от средней школы вам нужно будет научиться не только работать, но и жить в сложном вузовском коллективе *самостоятельно!* Мои слова не значат, что нужно охотиться за оригинальностью. Нет. Но юноша обязан, если он хочет стать личностью, выработать убеждения, отношение к миру. Поступление в вуз как бы переворачивает страницу в вашей жизни, и это есть важный и новый шаг в развитии самой личности. Оценить себя, меру своих способностей, найти то место в жизни, которое принесет вам прекраснейшее из чувств — чувство оправданности своего существования... Вот к чему должны стремиться ваши помыслы.

Как стать личностью? Вопрос вечный. Но сегодня, в условиях научно-технической революции, молодому человеку самоопределиться в жизни, пожалуй, сложнее, чем в прежние времена. Свои сложности появляются в отношениях между человеком и техникой, человеком и процессом управления, человеком и организацией бытия. В буржуазной философии осознание этого факта породило пессимистические теории формирования личности.

В одном случае утверждается, что личность предопределена биологически, генетически запрограммирована, в другом — что она просто «стереотип», сколок той культуры, в которой вырос человек. По третьей теории личность якобы представляет собой не что иное, как систему усвоенных социальных ролей: в семье — родителя или ребенка, на службе — руководителя или подчиненного... Идея прямого сведения личности к совокупности ролей, которые исполняет человек, конечно же, содержит в себе грубое упрощение.

Из всех этих теорий человек предстает едва ли не игрушкой в руках судьбы, пассивным объектом взаимодействия разных обстоятельств. Согласиться с этим невозможно. Личность человека порождается в его деятельности, которая осуществляет его связи с миром. *Первые активные и сознательные поступки — вот начало личности.* Становление ее проходит в напряженной внутренней работе, когда человек как бы постоянно решает задачу — «чему во мне быть?» — и, случается, отторгает от себя то, что обнажилось. Вспомните Антона Павловича Чехова, «по капле выдавливающего из себя раба...».

Нет, человек не беспомощное существо: он сам распоряжается собой, и в его воле выбрать себе те или иные цели в жизни. Подросток, осознавший себя как член общества, ищет в нем «точку отсчета» для себя... Юноша осмысливает свое место в этом мире, свои идеалы, движущие мотивы... Наконец, зрелый человек определяет свои позиции... Таково поступательное движение человеческой жизни, в процессе которого выкристаллизовывается наше «я».

Если бы можно было, подобно химикам, сотворить объемную формулу этого кристалла, он поразил бы нас своей сложностью. Это была бы живая, пульсирующая, ступенчатая пирамида со многими вершинами, «узлами» в местах переплетения главных осей. Ее высота и многомерность определялись бы шириной основания, разветвленностью кристаллической решетки; другими словами, кругом знаний, интересов и целей человека.

Вы сами можете найти в своей памяти примеры, иллюстрирующие этот образ. Рахметов, человек, подчинивший свою жизнь единственной, но возвышенной цели, — как бы утес, одиноко и гордо вознесшийся к небу. «Человек в футляре» — унылая впадина, без вершин, чуть подернутая рябью простейших приспособительных реакций. Наташа Ростова, мятушаяся от одной вершины к другой, живущая «отрывочно», лихорадочно, пока, наконец, не достигнута гармония в подчинении всех действий одному, ставшему для нее главным, что, впрочем, вовсе не обедняет ее.

Наш идеал — гармоничная личность. А гармония возникает там, где поступками человека руководят мотивы высшего порядка, те, которые не обособляют, а сливают его жизнь с жизнью других людей, его блага — с их благом. Убога фигура потребителя, избравшего целью удовлетворение повседневных своих прихотей. Это подлинная нищета личности, лишенной настоящих вершин: малое в жизни тут принимается за великое, а великое не видится вовсе. Жалка фигура догматика, наполненного стереотипами идеалов, которые не стали смыслом его личного существования. На месте мнимых вершин рано или поздно образуется пустота.

Развитие личности необходимо предполагает, что ее потребности в конце концов обязательно окажутся в сфере созидания, а не потребления. Любые материальные запросы можно насытить, одна лишь страсть к творчеству не знает границ. Обретайте эту страсть!

Вуз отныне то место, где будет формироваться ваша личность. Объективные условия студенческой жизни способствуют скорейшему и верному самоопределению. Но помните, что глагол «учиться» не зря обозначает в русском языке «учить себя». Образование тем эффективнее, чем более студент сумеет научить себя. Это, конечно, требует воспитания известной дисциплины учения, как дисциплины труда.

Более активное отношение к учению предполагает и другое: необходимость как бы примеривания к себе получаемых знаний. Как они пополняют ваши воззрения на жизнь, как помогают найти себя в профессии, как влияют на выработку созидательной программы? Нет такой профессии, требования которой укладывались бы в систему чисто технических знаний. Профессиональное образование — это производство прежде всего человека как человека, а не как роботоподобного существа, автоматически выполняющего набор профессиональных функций. К любому такому набору нужна еще «прибавка» от себя: какая-то частица вашего индивидуального отношения к делу, вашего личного представления о том, как его лучше выполнить.

Конечно, наблюдаются случаи, когда студент, увлекаясь теми или другими узкоспециальными знаниями, усваивает взгляд на них не как на часть большой науки, а принимает их за самую эту науку. И тогда у него формируется своеобразный снобизм, недооценка более широких проблем науки, ее роли в жизни общества, ее социальных функций. Узкопрофильный специалист добровольно покидает арену большой жизни и с высоты своих знаний смотрит на мир как бы «прищуренными глазами». Другими

словами, у такого студента происходит сужение горизонта, то самое сужение, которое Ч. Дарвин, например, воспринимал как личную трагедию.

К сожалению, бытует еще представление, что в эпоху научно-технической революции на первый план выдвигается удивительная современная техника, развитие которой поистине безбрежно. А задача человека, мол, — конструировать, строить, обслуживать ее. Такой взгляд неверен. Вся мощь техники и самые хитроумные технические устройства не более чем, говоря словами Маркса, «искусственные органы человеческого мозга». Их цель — вооружить человека для решения человеческих задач.

Именно человек является действительным, а не мнимым субъектом общества, его главной производительной силой, с которой никакие машины не могут конкурировать. И потому именно забота о человеке становится необходимой предпосылкой в решении узловых проблем человечества.

Эволюция научно-технического прогресса: рычаг — колесо — электричество — двигатель внутреннего сгорания — ЭВМ — это история раскрепощения творческих сил человека, освобождения от механического, непроизводительного, тяжелого труда, обеспечения объективных условий для его гармоничного развития. Компьютер разгрузил сегодня от механических операций и человеческий ум. Так что именно сегодня, в эпоху НТР, может быть, становится особенно заметно, что массив машин не только не умаляет человека и человеческое, но, напротив, над этим массивом все больше возвышается фигура Человека. Я не случайно произношу это слово патетически, чтобы подчеркнуть особую наполненность его. Под Человеком нашей эпохи я разумею прежде всего зрелую, активную личность, вооруженную коммунистическим мировоззрением, ту личность, которую должен сформировать, вылепить, в частности, и вуз.

Высшее образование — самый прямой путь пополнения интеллектуального потенциала страны. Но этот потенциал представляет собой не просто запас знаний, навыков, мыслительных возможностей. Речь здесь идет прежде всего о людях, которые владеют этим запасом. Вот почему и само дело формирования человека, т.е. его образование и воспитание, становится сегодня важнейшей проблемой, ибо решение всех других зависит в конечном счете от кадров и их убеждений.

Вы начинаете свою студенческую жизнь в первый год десятой пятилетки. В первом году одиннадцатой пятилетки дебютируете молодыми специалистами. В следующих — станете уже определяющим звеном в системе народного хозяйства. Вам предстоит заканчивать XX век. Осознайте это, осознайте свою ответственность перед временем.

Традиционные формы вузовской жизни — лекции, семинары, научные кружки, практика — помогут вам не только приобрести глубокие знания, но и выработать убеждения, овладеть научным мировоззрением. Время вашего учения должно стать не только годами подготовки к жизни, но уже и самой жизнью: в науке, в профессии, в обществе. Растите в себе чувство ответственности и беспокойства за общее дело, развивайте сознание своего долга перед обществом, человечеством! Привыкайте быть соучастниками всех событий окружающего мира. Определяйте свое место в нем. Вершина сотворения себя — вырасти в «человека Человечества». Желаю вам достичь этой вершины!

## КОММЕНТАРИИ

К стр. 22

### Человек и культура

Текст лекции, прочитанной на международном семинаре профсоюзных работников в г. Ташкенте в 1961 г., был опубликован в виде репринта отдельной книжкой (М., 1961, с.115) на русском (с. 1—29), английском, французском и испанском языках. Затем он вошел в ежегодник «Наука и человечество» (т.11, М.,1963, с. 66—84). Включен во второе (1965) и последующие издания «Проблем развития психики» (с небольшими сокращениями). Выходил в переводах на иностранные языки также в Польше, Италии, на Кубе, во Франции, Вьетнаме, в Японии, Болгарии, Германии.

Приводим точные библиографические ссылки на цитированные в тексте или упоминаемые работы (в тексте этим ссылкам соответствуют звездочки\*):

<sup>1</sup>Рогинский Я.Я., Левин М.Г. Основы антропологии. М.,1955.

<sup>2</sup>Le racisme devant la science. Paris, UNESCO, 1960.

<sup>3</sup>Тимирязев К.А. Избранные сочинения: В 4-х тт. Т. М., 1949, с. 196.

<sup>4</sup>Les processus de l'homínisation. Paris, 1958.

<sup>5</sup>Zingg R. Feral Man and Extreme Cases of Isolation // American Journal of Psychology, 1940, № 53.

<sup>6</sup>Pieron H. De l'actinie a l'homme. Paris, 1959. Vol.2.

<sup>7</sup>Маркс К. и Энгельс Ф. Из ранних произведений. М., 1956, стр.591.

<sup>8</sup>Леонтьев А.Н., Гунпенрейтер Ю.Б. Влияние родного языка на формирование звуковысотного слуха // Доклады АПН РСФСР, 1959, №2.

<sup>9</sup>Chateau J. La culture general. Paris, 1960, p.38.

<sup>10</sup>Ухтомский А.А. Собрание сочинений. Т.1. Л., 1950, с.299.

<sup>11</sup>Чернышевский Н.Г. Полн. собр. соч. В 10 тт.Т.Х. М., 1951, с.809—810.

<sup>12</sup>Klineberg O. Social Psychology. New York, 1954.

<sup>13</sup>Shapiro H. Man 5 000 000 years from now // Journal of the American Museum of Natural History, 1933, №6.

К стр. 44

### Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии

Статья была написана в 1935 г. (на основе стенограммы одноименного доклада, прочитанного на пленуме Харьковского научно-исследовательского института педагогики 17 марта 1935 г.) для готовившегося к печати сборника исследований харьковской группы учеников Выготского. Сборник дошел до стадии корректуры, но набор был рассыпан в 1936 г. после постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов». Сохранилась оригинальная, несколько сокращенная по сравнению с украинским вариантом рукопись на русском языке (сборник должен был выйти на украинском), которая и легла в основу первой публикации в изд.: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1980, с.161—186. Перепечатано также в двух-

томнике А.Н.Леонтьева (т.1, М., 1983, с.324—347). Здесь печатается по тексту «Хрестоматии».

К стр. 72

#### **К теории развития психики ребенка**

Впервые опубликовано в журнале «Советская педагогика» (М., 1944, с.34—44). Перепечатывалось во всех изданиях «Проблем развития психики». Вошло также в двухтомник Леонтьева (т.1, М., 1983, с.281—302); печатается по этому изданию.

Работа вместе со всей книгой «Проблемы развития психики» многократно издавалась в переводах за рубежом.

К стр. 95

#### **Развитие мотивов учебной деятельности ребенка**

Текст доклада, сделанного на научной сессии АПН РСФСР в 1946 г. Впервые опубликован в первом издании «Проблем развития психики» (М., 1959, с.431—445). В позднейшие издания не включался (был «вытеснен» другими работами, для автора более значимыми). Печатается по этой единственной публикации.

К стр. 109

#### **Психологические вопросы сознательности учения**

Первый вариант этой работы был напечатан в журнале «Советская педагогика» (1944, №2, с.65—75 «О некоторых психологических вопросах сознательности учения»). Данный, более полный вариант опубликован впервые в сб.: Проблемы психологии понимания. Затем А.Н.Леонтьев включил данную статью с небольшими сокращениями в книгу «Деятельность. Сознание. Личность» (М., 1975, с.235—302 2-е изд.1977), аргументировав это в предисловии так: «Со времени ее первого, ставшего теперь редким издания прошло более двадцати лет, и многое в ней устарело. Однако она содержит некоторые психолого-педагогические аспекты проблемы сознания, которые в других частях книги вовсе не затрагиваются, хотя аспекты эти остаются и сейчас близкими сердцу автора. Это и побудило включить ее в книгу» (с.17). Перепечатывалась (со значительными сокращениями) также в двухтомнике (т.1, с. 348—380).

Здесь дается по тексту второго издания книги «Деятельность. Сознание. Личность».

Вместе со всей книгой издавалась в переводе в Финляндии, Германии, Италии, США, Болгарии, Чехословакии, Вьетнаме.

К стр. 156

#### **Обучение как проблема психологии**

Статья написана в 1956 г. как доклад на IV конгрессе Ассоциации научной психологии в Страсбурге (5—7 октября 1956 г.) и в переработанном виде опубликована в журнале «Вопросы психологии» (1957, №1, с.3—17). С тех пор не переиздавалась. Печатается по этому изданию.

Выходила в переводах в Великобритании, Японии, на Кубе.



К стр. 174

**Реформа школы и задачи психологии**

Статья написана в соавторстве с П.Я.Гальпериным и Д.Б.Элькониным (причем фамилия Леонтьева стоит первой, т.е. ему принадлежит основная часть работы) и опубликована в журнале «Вопросы психологии» (1959, №1, с.3—22). Печатается по этому тексту без изменений. (Хотя нам очень хотелось выбросить рассуждения о воспитании человека коммунистического общества или обязательные, но здесь звучащие несколько иронично пассажи об «указаниях тезисов». В конечном счете мы решили оставить их. Пусть читатель почувствует дух времени.) Была перепечатана также в сборнике «Новая система народного образования в СССР» (М., 1960).

К стр. 200

**Современные проблемы образования и воспитания**

16—17 мая 1973 г. редакция журнала «Вопросы философии» провела круглый стол по этой проблеме. В нем приняли участие Б.М.Кедров, А.Н.Леонтьев, учитель С.А.Гуревич, партработник А.П.Костин, И.Я.Лернер, В.П.Зинченко и другие. Выступление Леонтьева под заглавием «Обучение и воспитание должны быть ориентированы на будущее» опубликовано в №11 журнала за 1973 г., с.30—33. Публикуется по этому тексту.

К стр. 208

**В школу за «средним баллом»?**

Статья опубликована в газете «Комсомольская правда» от 22 мая 1973 г. Печатается по этой публикации.

К стр. 211

**Почему плачет Петя?**

Статья опубликована в газете «Комсомольская правда» от 22 августа 1975 г. Печатается по этой публикации.

К стр. 215

**Вызубрили... и забыли**

Статья опубликована в газете «Московская правда» от 10 июня 1976 г. Печатается по этой публикации.

К стр. 218

**Начало личности — поступок**

Статья опубликована в газете «Комсомольская правда» от 1 сентября 1976 г. и представляет собой текст «актовой речи» декана факультета психологии МГУ, произнесенной в этот день перед первокурсниками. В сокращении перепечатана в двухтомнике (т.1, с.381—384). Здесь публикуется по тексту двухтомника.

# ОСНОВНЫЕ ТРУДЫ А.Н.ЛЕОНТЬЕВА

## КНИГИ

1. Развитие памяти. М., 1931. — с.280.
2. Восстановление движения (совм. с А.В.Запорожцем). М., 1945, с.231.
3. Очерк развития психики. М., 1947, с.120.
4. Проблемы развития психики. М., 1959 (последующие издания, несколько отличающиеся по составу: 1965, 1972, 1981).
5. Человек и культура. М., 1961, с.115.
6. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971, с.40.
7. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975, с.304. (второе издание — 1977), перепечатано в след. кн.
8. Избранные психологические произведения. В 2-х тт. М., 1983, с.392, 319
9. Философия психологии. Из научного наследия. М., 1994, с.288.
10. Эволюция психики // Избранные психологические труды. М.: Воронеж, 1999 (Психологи Отечества).
11. Становление психологии деятельности. М., 2003.
12. Психология деятельности. М., 2003.

## СТАТЬИ

(по педагогике, возрастной и педагогической психологии, кроме включенных в настоящее издание)

1. Экзамен и психика (совм. с А.Р.Лурия) // Экзамен и психика. М.:Л., 1929.
2. Психологические вопросы формирования личности ребенка в дошкольном возрасте // Дошкольное воспитание, 1947, № 9.
3. Проблемы детской и педагогической психологии // Советская педагогика, 1948, №2.
4. Психологическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М.: Л., 1948.
5. Ощущение, восприятие и внимание детей младшего школьного возраста // Очерки психологии детей, младший школьный возраст. М., 1950.
6. Природа и формирование психических свойств и процессов человека // Вопросы психологии, 1955, №1.
7. Всесторонне и глубоко изучать ребенка // Советская педагогика, 1956, №8.
8. Теоретические проблемы психического развития ребенка // Советская педагогика, 1957, №6.
9. О формировании способностей // Вопросы психологии, 1960, №1.
10. (совм. с Н.Я.Гальпериным). Теория усвоения знаний и программированное обучение // Советская педагогика, 1964, №10.
11. (совм. с А.Р.Лурия и А.А.Смирновым). О диагностических методах психологического исследования школьников // Советская педагогика, 1968, №7.

## ВАЖНЕЙШИЕ РАБОТЫ ОБ А.Н.ЛЕОНТЬЕВЕ

1. А.Н.Леонтьев и современная психология. Сборник статей памяти А.Н.Леонтьева. М.,1983. (К педагогике имеют прямое отношение статьи А.А.Леонтьева, А.В.Запорожца и Д.Б.Эльконина, Н.Ф.Гальзиной.)
2. *Запорожец А.В., Эльконин Д.Б.* Вклад ранних исследований А.Н.Леонтьева в развитие теории деятельности // Вестник МГУ. Серия Психология, 1979, №4.
3. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А.Н.Леонтьева. М., 1999 (в первую очередь статьи А.Г.Асмолова и А.Н.Ждан).
4. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996 (ч.3, гл.2: «Проблемы детской и педагогической психологии в трудах А.Н.Леонтьева»).
5. *Леонтьев А.А.* Деятельный ум. М., 2001.
6. *Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е.* Алексей Николаевич Леонтьев: деятельность, сознание, личность. М., 2003.

## СОДЕРЖАНИЕ

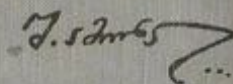
Алексей Николаевич Леонтьев как психолог и педагог <i>А.А.Леонтьев</i> .....	5
Предисловие первого читателя .....	20
Человек и культура .....	22
Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии .....	44
К теории развития психики ребенка .....	72
Развитие мотивов учебной деятельности ребенка .....	95
Психологические вопросы сознательности учения .....	109
Обучение как проблема психологии .....	156
Реформа школы и задачи психологии .....	174
Современные проблемы образования и воспитания .....	200
В школу за «средним баллом»? .....	208
Почему плачет Петя? .....	211
Вызубрили... и забыли .....	215
Начало личности — поступок .....	218
<i>Комментарий</i> .....	221
<i>Основные труды А.И.Леонтьева</i> .....	224

# АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

В «Антологии»  
используется ранее  
не применявшийся  
в практике Российского  
учебного книгоиздания  
прием фокусирования  
на страницах книги  
не всегда совпадающих  
позиций —  
автора классического  
наследия;  
составителя тома, ученого,  
излагающего свои взгляды  
во вступительной статье  
и комментариях,  
и первого читателя,  
учителя, сегодня смотрящего  
в глаза своим ученикам,  
призванного сегодня  
реализовывать идеи  
гуманной педагогики.

Психология Алексея  
Николаевича Леонтьева  
это глубокий поиск природы  
и пути становления личности.

Как никогда  
она нужна нам сегодня,  
чтобы понять:  
не знания делают  
человека личностью,  
а отношения к знаниям.  
Это он сказал, что сейчас  
дети отбывают обучение,  
а надо, чтобы они  
это обучение прожили.



Шалва Амонашвили