15
Б-766

Л. И. Божович

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ

ПСИХОЛОГИ ОТЕЧЕСТВА

ИЗБРАННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДЫ в 70-ти томах

Москва — Воронеж
2001

ПСИХОЛОГИ ОТЕЧЕСТВА

ИЗБРАННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДЫ в 70-ти томах

Главный редактор
Д. И. Фельдштейн

Заместитель главного редактора
С. К. Бондырева

Члены редакционной коллегии:
А. Г. Асмолов
А. А. Бодалев
А. В. Брушлинский
В. П. Зинченко
Л. П. Кезина
Е. А. Климов
О. А. Конопкин
А. М. Матюшкин
А. И. Подольский
В. В. Рубцов
В. Д. Шадриков
М. Г. Ярошевский

Москва — Воронеж
2001

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ

Божович Л. И.

Проблемы формирования личности

Избранные психологические труды

Издание 3-е

Под редакцией Д. И. Фельдштейна

Москва — Воронеж
2001

ББК 88.37
Б76

Печатается по решению
Редакционно-издательского Совета
Московского психолого-социального института

Рецензент:
Действительный член РАО,
действительный член АПСН,
доктор психологических наук,
профессор **И. В. Дубровина**

Автор вступительной статьи и составитель
действительный член РАО,
действительный член АПСН,
доктор психологических наук,
профессор **Д. И. Фельдштейн**

Божович Л. И.
Б76 Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды /Под ред. Д. И. Фельдштейна; Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. — 3-е изд. — М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — 352 с. (Серия «Психологи Отечества»).

ISBN 5-89502-210-3 (МПСИ)
ISBN 5-89395-285-5 (НПО «МОДЭК»)

В данную книгу избранных трудов выдающегося психолога вошли основные ее работы по психологическим закономерностям и этапам развития личности, мотивации поведения детей и др.

Книга предназначена для психологов, педагогов и студентов, готовящихся к психолого-педагогической деятельности.

ББК 88.37

ISBN 5-89502-210-3 (МПСИ)
ISBN 5-89395-285-5 (НПО «МОДЭК»)

© Московский психолого-социальный институт, 1995, 1997, 2001.
© Издательство НПО «МОДЭК». Оформление, 1995, 1997, 2001.

О Л. И. Божович — ученом и человеке

Лидия Ильинична Божович (1908-1981) — выдающийся ученый, яркий, душевно щедрый, неординарный человек — при жизни не была избалована официальным признанием. Однако среди отечественных и зарубежных психологов она пользовалась необыкновенным авторитетом как крупный теоретик и талантливый экспериментатор, автор общепризнанных фундаментальных работ в области психологии личности и психологии воспитания растущих людей.

Родилась Лидия Ильинична в 1908 г. в г. Курске.

Социальная ситуация ее развития как психолога складывалась исключительно благоприятно. Так, еще будучи студенткой 2-го Московского университета (в настоящее время Государственный педагогический университет), Л.И. Божович выполнила свое первое экспериментальное исследование по психологии подражания под руководством Л.С. Выготского. Вместе с А.В. Запорожцем, Р.И. Левиной, Н.Г. Морозовой и Л.С. Славиной Лидия Ильинична работала в семинаре Л.С. Выготского, сохранив тесную связь с Великим учителем не только до самой его смерти, но и на протяжении всей своей жизни, отстаивая его позиции и принципы, развивая его идеи. Знаменательно, что последняя работа Л.И. Божович была посвящена памяти Л.С. Выготского. Такое «неслучайное» случайное совпадение, — как справедливо заметила редакция журнала «Вопросы психологии» (1988. №5, с. 108) — это закономерный итог жизни ученого».

Известно, что великие учителя среди многочисленных своих учеников обязательно оставляют потомкам больших ученых, которые, выступая своеобразным связующим звеном между прошлым и будущим науки, не дают угаснут в живой мысли, развивая, углубляя, иногда подвергая сомнению, или отвергая, но всегда включая ее в решение

самых актуальных современных проблем. Так создается преемственность в науке. Вот одним из таких больших ученых и стала ученица Л.С. Выготского — Лидия Ильинична Божович.

Окончив Университет, Л.И. Божович работала завучем в психоневрологической школе-санатории, а затем, с 1931 г., в Академии коммунистического воспитания на кафедре психологии, которой руководил Л.С. Выготский.

С этого времени в течение полувека Лидия Ильинична вела систематическую научно-исследовательскую и преподавательскую работу в области детской возрастной и педагогической психологии, психологии личности.

Уже в начале 30-х годов Л.И. Божович совместно с А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, А.В. Запорожцем и П.И. Зинченко начала исследовательский поиск в отделе психологии Харьковской психоневрологической академии.

Дружба с молодым А.Н. Леонтьевым, как вспоминала сама Лидия Ильинична, во многом способствовала ее формированию как ученого.

В 1939 г. Л.И. Божович успешно защитила кандидатскую диссертацию, посвященную вопросам психологии усвоения учащимися орфографии. Одним из значимых выводов этого исследования явилось обоснование положения о том, что усвоение школьником знаний существенно определяется особенностями его личностного отношения к изучаемому материалу. Отсюда логически вытекала необходимость глубоко изучить мотивы деятельности учащихся, чем затем на протяжении нескольких десятков лет и занималась Л.И. Божович.

Будучи истинным ученым — честным как в науке, так и в жизни, в отношениях с коллегами, Лидия Ильинична не признавала приспособленчества, конформизма в любых проявлениях.

Показателем целостности ее как личности является тот факт, что за верность идеям Выготского перед войной 1941-1945 гг. Лидию Ильиничну изгнали из Психологического института. Тогдашний директор (не стоит вспоминать его фамилию) кинул Л.И. Божович в лицо план годовой работы и крикнул: «Этот план пахнет Выготским». На что Лидия Ильинична ответила: «Вы понятия не имеете, как пахнет Выготский», забрала план и ушла, практически

в никуда. Всю последующую жизнь Л.И. Божович не только не жалела о этом, но справедливо этим гордилась.

Уместно вспомнить также и то, что в предвоенную волну сталинских репрессий, Лидию Ильиничну, оторвав от маленького сына (они как раз наряжали елку к Новому году), вызвали на Лубянку, где вначале в чистом и чинном кабинете на одном из наземных этажей, а потом уже в темном подвале склоняли написать донос на коллег-психологов и что, несмотря на реальность угрозы никогда больше не увидеть сына, она этого не сделала.

Типичен для Л.И. Божович был и эпизод, свидетелями которого стали сотрудники руководимой ею лаборатории. Один человек, назовем его Икс, не без внутренней гордости говорил о том, что он не продается... «А вас покупали?» — спросила Лидия Ильинична.

Вообще следует подчеркнуть, что неподкупность, неконформность, внутренняя свобода были главной чертой Л.И. Божович, что, беусловно, нашло свое отражение и в ее научных представлениях о личности (смотри опубликованные тексты). Но я хочу привести здесь пример совсем из другой области.

Представьте себе семидесятые годы XX века. Пастернак, Цветаева, Мандельштам — это не просто поэты, это пароль, по которому один интеллигент в России тогда узнавал другого. И на фоне этого оцените частное мнение Лидии Ильиничны: «Не люблю я эту самоуверенную женщину — Цветаеву». Это был не эмоциональный всплеск, или женское раздражение, а серьезная, внутренне обоснованная позиция.

Около 40 лет проработала Л.И. Божович в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (ныне Психологический институт РАО) из них более 30 лет заведуя созданной ею лабораторией психологии формирования личности.

На примере Лидии Ильиничны выпукло виден парадокс подлинного ученого и обаятельного человека. Этот парадокс в том, что чем больше времени проходит после смерти такой личности, тем более понятной становится ее ценность, в том числе и ценность субъективная — для каждого из коллег, сотрудников, аспирантов, стажеров.

Мне посчастливилось близко познакомиться с Лидией Ильиничной Божович в конце 60-х годов, когда она внача-

ле выступила официальным оппонентом на защите моей докторской диссертации на факультете психологии Московского университета (1969 г.), а затем на протяжении более десяти лет была благожелательным и в то же время требовательным рецензентом многих моих исследований.

Трудно передать словами те чувства, которые я испытал, когда ближайшая подруга Л.И. Божович — Л.С. Славина доверительно сказала мне (после нашего достаточно сложного разговора с Л.И. Божович, состоявшегося при разборе рукописи моей книги «Трудный подросток») — Я хочу, чтоб Вы знали, Лидия Ильинична Вас очень любит, поэтому и требует такой чистоты в формулировках. Любит. Помните об этом».

Горько, что нет сегодня в живых ни Л.И. Божович, ни Л.С. Славиной.

Но память об их теплом отношении заставляет не только меня, а и многих других научных работников быть постоянно требовательным к себе, своим трудам, своему поведению.

Известные ныне психологи А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых, многие годы проработавшие под руководством Л.И. Божович, вспоминают, что самое первое, что отличало ее деятельность, ее личность — это постоянная включенность в творческий процесс.

Например, когда бы ты ни зашел в лабораторию Л.И. Божович — во время заседания или во время чаепития, то постоянно становился участником разговора о закономерностях формирования личности в онтогенезе.

Мера его научности или «житейскости», абстрактности или конкретности, серьезности или шутливости могла быть различной, но мера искренней заинтересованности, личностной вовлеченности была всегда очень высока.

Так, Лидия Ильинична заходит в лабораторию и еще с порога, в пальто говорит: «Вчера была у внучки и поняла, что детский страх существует иррациионально. Представляете, Машка перед сном сидит на горшке, а родители ее выдвигают все шкафы, отодвигают диван, показывая ей, что никакой страшной тети, которой она по ночам боится, там нет. А она и говорит: «Оказывается ее там нет. Но ведь может она там оказаться». И дальше, вспоминают А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых, вся лаборатория активно

включается в обсуждение проблем детских страхов и развития высших эмоций.

Или иной пример, говорящий, насколько глубоки и непосредственны были для Л.И. Божович все те научные проблемы, которыми она занималась всю жизнь. Незадолго до смерти, когда Лидия Ильинична была уже тяжело больна и почти не выходила из дома, несколько сотрудников оказались у нее в гостях. И вот за чаепитием Лидия Ильинична говорит: «Вот я сейчас наблюдаю на себе, как происходит распад высших психических функций. Это очень интересно. Я часто не могу увидеть на столе, скажем, сахарницу. И не потому, что такое уж плохое у меня сейчас зрение. Нарушена апперцепция. Но я могу эту сахарницу сознательно восстановить: вспоминаю, как она выглядит, какого она размера, где примерно может находиться — и нахожу-таки ее на столе.»

Вторая отличительная черта той атмосферы, что царила в научном коллективе, возглавляемом Л.И. Божович, — живое ощущение истории — страны, науки, научной школы Л.С. Выготского. Рассказами о Л.С. Выготском, чтением писем Л.С. Выготского была полна жизнь лаборатории. Сотрудники неоднократно слышали какие-то шутки той поры, стихи, зарисовки их повседневной жизни, эпиграммы. Например, такую: «Тройка да пятерка — вот и вся восьмерка Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, а пятерка — Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Р.И. Левина, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина.

Как-то лабораторию Л.И. Божович обсуждали на Бюро отделения психологии Академии педагогических наук. Лидия Ильинична сделала доклад, а оппонентом был А.Р. Лурия. Его выступление началось лирически: «Помню, взяли мы две лодки. Я сел с Лилей (имеется в виду Л.С. Славина); Леша (имеется в виду А.Н. Леонтьев) с Лидой (имеется в виду Л.И. Божович). Мы поплыли на острова и заспорили о культурно-исторической концепции...» Таких воспоминаний было очень много. Они были теплые, полные юмора. Одновременно это не были воспоминания ради воспоминаний — они давали возможность молодым научным работникам не только узнать, но буквально почувствовать, как это все было, как рождались идеи и как их потом пытались вычеркнуть. Все это переплеталось с жиз-

нью конкретных людей и в конечном итоге — с жизнью всей страны.

Незабываем дух, царивший на заседаниях лаборатории, которые вела Л.И. Божович. Начать с того, что почти никто не опаздывал, потому что сама Лидия Ильинична всегда приходила вовремя. Этого было достаточно. Никто никогда не призывал к дисциплине. Напротив, ходовой была присказка Лидии Ильиничны о том, что у нас опоздать нельзя, всегда кто-то придет после тебя. Но главное, эти заседания были очень интересными. Некоторые помнятся сотрудникам до сих пор. Так, новичков поражали, например, те brain storming (и слово и сама процедура в 70-е годы только входили в моду), которые устраивались, когда обсуждение какой-то проблемы заходило в тупик. Эти шумные обсуждения, которые невозможно было «считать» с магнитофонной ленты, оказывались неожиданно эффективными. И не только потому, что все, включая даже молодых лаборантов, действительно раскованно, и не боясь критики, высказывали порой невероятные идеи, но главным образом потому, что сама Лидия Ильинична обладала способностью услышать в этом невообразимом шуме и гаме хорошую идею, продуктивные ходы. (Скажем здесь в скобках, что аспирантов поражала именно эта ее способность увидеть «психологические глубины» — и в их, очень незрелых исследованиях, причем это не было педагогическим приемом).

При этом обычном делом была жесточайшая критика выносимых на обсуждение работ, где пристрастно анализировалась не только общая позиция автора, но мельчайшие детали исследования — выбор испытуемых, детали отдельных серий эксперимента и т.п. Было принято вначале высказываться самым молодым, неопытным, в конце слово держали «мэтры».

Лидия Ильинична сама ценила критику и очень любила, придя в лабораторию, поймать кого-нибудь «позубастее» и прочитать только что ею написанный текст именно на предмет критики. Так, одно время в лаборатории работал юный адепт Г.П. Щедровицкого — Саша Веселов, который запросто мог и любил «разнести» любое слово любого текста. И несмотря на разность «весовых категорий» и принципиальную чуждость для Лидии Ильиничны щедро-

витянской логики, она с удовольствием выслушивала его критику.

Толерантность Л.И. Божович к критике была поразительной, что объясняется, по-видимому, с одной стороны, ее личностной самодостаточностью, а с другой — первостепенной важностью для нее самого предмета обсуждениия, безотносительно к собственной к нему причастности.

Поражало внимание Л.И. Божович буквально к каждому слову, к каждой запятой того определения рассматриваемых понятий, которые формулировались как научная позиция. В этой связи вспоминается эпизод, имевший место на заседании Ученого совета Психологического института, проходившего в большой аудитории, где обсуждался доклад о мотивах, который делала Л.И. Божович. Когда заседание закончилось и все собрались выйти, обнаружилось, что заклинило дверь. Анатолий Александрович Смирнов, бывшиий тогда директором Института, ехидно заметил: «Вы говорите о значении мотива, а вот попробуйте мотивом открыть дверь», на что Лидия Ильинична со свойственным ей искрометным юмором мгновенно парировала: «Мотив сам по себе ничто, он требует для своей реализации адекватных форм поведения. Только тогда формируется качество личности. А умение без ключа открыть запертую дверь — это проявление именно качества личности».

На 70-летнем юбилее Л.И. Божович профессор В.Э. Чудновский шутливо заметил, что, исследуя проблему «Л.И. Божович как она есть» и стремясь реализовать целостный подход к решению данной проблемы, можно сформулировать в качестве основной, главной и решающей предпосылки следующее положение:

«Божович есть Божович, и этим все сказано!»

Далее Вилен Эмануилович, многие годы проработавший под руководством Лидии Ильиничны, попытался в юмористическом ключе очертить круг методов исследования «проблемы Божович» и ссылаясь на метод анализа ее капитального труда «Личность и ее формирование в детском возрасте», заявил:

«...мы установили, что по количеству пятен и других следов читательского усердия, а также имея в виду исчезновение целого ряда экземпляров этой книги из библио-

тек, последняя не имеет себе равных среди лучших образцов психологической литературы...

Там Фрейд и Роджерс благородный,
Там Кольберг, Карстон и Левин,
А.Н. Леонтьев вечно модный
И даже есть Е.С. Кузьмин.
Там воспитанье и ученье,
Потребность в первых впечатленьях,
Там чувства, воля, интеллект,
Неадекватности аффект,
Мировоззренье, идеалы
И разного еще немало...

Все это «разное» фокусировалось в стремлении Лидии Ильиничны выявить закономерности психического развития ребенка, понять психологическую природу поведения детей.

Причем ее интересовали не только дети «в норме», но и дети с аффективным поведением, изучению психологических характеристик которых, определению средств выявления их особенностей и путей коррекционной работы с ними были посвящены пролонгированные исследования Л. И. Божович, проведенные совместно с Л. С. Славиной (Славина Л. С., 1966).

Наряду с этим Лидия Ильинична осуществила, опять же в сотрудничестве со Славиной Л. С., многоплановое изучение психологических условий и возможностей индивидуального подхода к недисциплинированным и неуспевающим школьникам (Славина Л. С., 1958).

В результате было выявлено и описано явление «смыслового барьера» (Л. И. Божович, 1951; Л. С. Славина, 1958, 1976), который образуется, во-первых, по отношению к конкретному человеку (когда взрослый не учитывает мотивы поведения ребенка или приписывает ему мотивы, с которыми тот не согласен, что приводит к возникновению отрицательного отношения ребенка к этому взрослому); во-вторых, по отношению к конкретному требованию.

Специальный цикл исследовательских работ Л. И. Божович позволил охарактеризовать так называемый аффект неадекватности, который проявляется в неадекватных эмоциональных вспышках ребенка, его упрямстве,

замкнутости как итоге столкновения двух разнонаправленных мотивов.

Развернутая научно-теоретическая работа, сочетавшаяся с работой научно-практической, была организована Л. И. Божович непосредственно в учебно-воспитательном учреждении особого типа — школе-интернате (где дети не просто учились, воспитывались, но и постоянно жили), что позволило получить углубленные характеристики детей разного возраста, обосновав возрастной подход к ребенку.

Разработка основных принципов возрастного подхода в воспитании растущих людей явилась несомненным научным достижением Л. И. Божович. Она, в частности, полагала, что основные этапы, на которые обычно делят школьный возраст (младший, средний, старший), нельзя абсолютизировать, ибо возрастные границы подвижны, они могут сдвигаться в зависимости от конкретных обстоятельств жизни ребенка, условий обучения и воспитания. В то же время подвижность возрастных границ отнюдь не свидетельствует об отсутствии качественно своеобразных этапов детского развития.

Более того каждый возрастной этап, подчеркивала Л. И. Божович, характеризуется не простой совокупностью отдельных психологических особенностей, а своеобразием определенной целостной структуры личности ребенка.

Между тем, во многих случаях в психолого-педагогической литературе, отмечала Л. И. Божович (1968, с. 147), отсутствует возрастной подход, а приводимые возрастные характеристики даются описательно, без раскрытия причин, обусловливающих своеобразие каждого возраст, и без указания источников этого своеобразия.

Имеют место, писала Лидия Ильинична, попытки дать возрастные особенности личности школьника без характеристики структуры детской личности, без выделения центрального для определенного возраста новообразования, без анализа его источников и влияния происшедшего в личности ребенка сдвига на другие психологические особенности возраста.

Разрабатывая оригинальную концепцию возрастного подхода, Л. И. Божович опиралась на введенное Л. С. Выготским понятие социальной ситуации развития. Фундаментальным является сформулированный ею тезис о том, что подлинно возрастной подход предполагает не только

учет тех свойств, которые ярко проявляются на данном возрастном этапе, но и опору на те особенности, которые еще не полностью проявились на данной стадии развития, но которым принадлежит будущее. Иначе говоря, возрастной подход — это воспитание ребенка с учетом перспектив его развития.

Именно с этих позиций и рассматривала Лидия Ильинична те трудности и недостатки, которые имели место в воспитательной работе с детьми (Л. И. Божович, 1978, 1979), закладывая основы подлинно научной психологии воспитания как процесса целенаправленного формирования и развития личности ребенка.

Принципиальной предпосылкой этих исследований явилось сформулированное Л. И. Божович положение о соотношении психолого-педагогической науки и педагогического опыта (положение весьма актуальное и сегодня): «Как бы ни был хорош педагогический опыт, — писала Лидия Ильинична, — как бы ни был удачен основанный на этом опыте воспитательный прием, он только тогда сможет стать достоянием педагогической науки и широкой педагогической практики, когда будет изучен и обобщен с учетом закономерностей психической деятельности ребенка». И далее: «Педагогика, не основанная на научных психологических данных, всегда будет стоять перед дилеммой: либо превратиться в собрание эмпирических правил, либо заняться построением лишенных конкретного содержания общих теорий». Л. И. Божович подчеркивала, что «представление о педагогическом опыте как якобы могущем заменить научное психологическое знание о ребенке... еще остается жить и мешает правильно отнестись к научной психологии и ее данным» (Л. И. Божович, 1968, с. 7, 8).

Известно, что кардинальный вопрос педагогической теории и практики состоит в разработке проблемы целей воспитания. Но для того, чтобы цели воспитания были поставлены как педагогические, то есть чтобы они могли стать руководством к практическому действию, необходима их специальная разработка, их конкретизация с учетом возрастных особенностей детей и тех средств, которые способны привести на том или ином этапе развития ребенка к желаемому педагогическому результату» (там же, с. 11).

Конкретизировать цели воспитания и сделать их реально достижимыми можно лишь в том случае, если они будут

сформулированы на основе учета закономерностей формирования ребенка как личности.

Характеризуя основную тенденцию психического развития, Л. И. Божович писала, что смысл всего онтогенетического развития заключается в том, что ребенок постепенно становится личностью. Из существа, усваивающего накопленный человечеством социальный опыт, он превращается в творца этого опыта, создающего те материальные и духовные ценности, которые кристаллизуют в себе и новые богатства человеческой психики (Л. И. Божович, 1968, с. 438).

Можно только удивляться, насколько современно звучат эти слова, написанные четверть века назад: воспитать не бездумного исполнителя, не конформиста, не «винтика» огромной государственной машины, а — человека-творца, человека-гуманиста, человека, не только имеющего собственную позицию, но и умеющего отстаивать ее, человека, способного преобразовывать как окружающие обстоятельства, так и себя самого, достигая при этом все большего самосовершенствования.

Лидия Ильинична, обобщая данные многих теоретических и экспериментальных исследований, смогла разработать собственную концепцию формирования личности в детском возрасте. Она характеризует личность как целостную психологическую структуру, возникающую в процессе жизни в воспитания и выполняющую определенную функцию во взаимоотношениях человека с окружающей средой. По мере становления личности человек постепенно освобождается от непосредственного подчинения влияниям окружающей среды, что позволяет ему сознательно видоизменить как эту среду, так и самого себя.

Становление личности рассматривается Л.И. Божович как обретение индивидом свободы, как превращение его в субъекта своей жизнедеятельности. «Путь формирования личности ребенка заключается в постепенном освобождении его от непосредственного влияния окружающей среды и превращении его в активного преобразователя и этой среды, и своей собственной личности» (Л.И. Божович, 1966, с. 28).

Для личности, подчеркивает Лидия Ильинична, становится характерной активная, а не реактивная форма поведения.

Личность, по мысли Лидии Ильиничны, требует целостного подхода к своему рассмотрению. Обречены на неудачу те исследования, — считает Лидия Ильинична, — которые рассматривают личность как совокупность отдельных свойств и качеств. Нужно как раз обратное: рассмотрение каждого отдельного свойства в аспекте личности в целом (там же, с. 44). Это обусловливается тем, что «формирование личности не может характеризоваться независимым развитием какой-либо одной ее стороны — рациональной, волевой или эмоциональной. Личность — это действительно высшая интегративная система, некоторая нерасторжимая целостность. И можно считать, что существуют какие-то последовательно возникающие новообразования, характеризующие этапы центральной линии ее онтогенетического развития.

К сожалению, систематического исследования данной проблемы пока не проведено, но почти все психологи, занимающиеся изучением личности, признают возникновение у нее «ядра», которое обозначается ими то термином «я — система», то «система — я», то просто «я». Эти понятия употребляются ими в качестве объяснительных при рассмотрении психической жизни человека и его поведения. Однако психологическое содержание и строение этого «ядра» не раскрываются и, тем более, не устанавливаются закономерности его развития в онтогенеза (Л.И. Божович, 1978, с. 26).

Лидия Ильинична исходила из того, что развитие личности происходит в процессе усвоения растущим человеком общественного опыта, определенных норм и образцов. Однако сущность этого процесса не сводится к их знанию и пониманию — необходимо такое усвоение, при котором нормы и образцы становятся мотивами поведения и деятельности ребенка. А для того, чтобы этого добиться, Л.И. Божович считала необходимым изучать внутренний субъективный мир развития личности, то есть ту «психологическую почву», на которую падают воспитательные воздействия.

«Развитие ребенка, — пишет Л.И. Божович, — имеет свою внутреннюю логику, свои собственные закономерности, а не является пассивным отражением действительности, в условиях которой это развитие совершается» (Л.И. Божович, 1968, с. 144).

Для более конкретного анализа того соотношения «внешнего» и «внутренного», объективного и субъективного, которое и обусловливает собой психическое развитие ребенка как процесс преобразования собственной личности, Л.И. Божович ввела новое понятие, которое отражает сущность такого соотношения — понятие внутренней позиции ребенка. Эта внутренняя позиция формируется в процессе жизни и воспитания ребенка и является отражением того объективного положения, которое занимает ребенок в системе доступных ему общественных отношений (Л.И. Божович, Н. Г. Морозова, Л.С. Славина, 1951, с. 10). При этом внутренняя позиция ребенка отражает не просто объективное положение растущего человека в жизни, но его отношение к этому положению, характер его потребностей, мотивов, стремлений.

Обобщая большой эмпирический материал о развитии детей, Лидия Ильинична формулирует вывод, весьма значимый для педагогической теории и практики и до сегодняшнего дня не оцененный и не реализованный в должной мере: «Какие бы воздействия не оказывала среда на ребенка, какие бы требования она к нему ни предъявляла, до тех пор, пока эти требования не войдут в систему собственных потребностей ребенка, они не выступят действительными факторами его развития. Собственными же потребностями ребенка они становятся лишь в том случае, если их выполнение обеспечивает ему сохранение не только объективно занимаемого положения, но и его внутренней позиции» (Л.И. Божович, 1966, с. 15).

Таким образом, Л.И. Божович подошла к решению кардинального вопроса детской и педагогической психологии — о движущих силах психического развития ребенка и формирования его личности. Особое значение приобретает здесь раскрытие закономерностей становления той или иной системы подробностей и стремлений, а, следовательно целенаправленное изучение мотивационно-потребностной сферы ребенка. В этой сфере Л.И. Божович удалось зафиксировать существование опосредствованных потребностей, имеющих сознательный характер. Ею было доказано, что в процессе развития мотивационно-потребностной сферы происходит освобождение от диктата «натуральных» потребностей, у субъекта появляется

возможность сознательного управления своими потребностями и стремлениями.

Более 30 лет Л.И. Божович и руководимая ею лаборатория работала над этой проблемой.

На первом этапе, еще в 1951 г., Л.И. Божович, совместно с Н.Г. Морозовой и Л.С. Славиной сделала предметом изучения мотивы учебной деятельности школьников. Был проведен психологический анализ отметки как мотива этой деятельности, изучены познавательные интересы детей и условия их формирования.

Данное исследование охватывало учащихся 1-х классов московский школ, а также и дошкольников, что позволило получить обширные данные не только о содержании мотивов учения, об их роли в ученой деятельности школьников, но и о месте, которое они занимают в системе других мотивов.

В этой работе впервые была поставлена задача рассмотреть сами мотивы, их возникновение и развитие, их изменение и расширение в зависимости от возраста учащихся, в отличие от ряда других исследований, в которых изучалось влияние мотивов деятельности на протекание психических процессов, на их продуктивность, на возможности и пути их развития у ребенка (А.Н. Леонтьев, 1931; А.В. Запорожец, 1986; П.И. Зинченко, 1961; З.М. Истомина, 1948 и др.).

Л.И. Божович было дано рабочее определение мотива: «Мотив — то, ради чего осуществляется деятельность, в отличие от цели, на которую эта деятельность направлена (Л.И. Божович, 1972, с. 22), т.е. мотивом называется все то, что побуждает активность ребенка — и отметка, и игрушка, и интерес, и стремление к одобрению, и принятое ребенком решение, и чувство долга.

Удалось выделить две большие категории учебных мотивов: к первой относятся познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и овладении новыми умениями, навыками и знаниями (познавательные мотивы); другая связана с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений (т.е. широкие социальные мотивы).

Было доказано, что обе эти категории мотивов необходимы для успешного осуществления учебной деятельности. Мотивы, идущие от самой деятельности, оказывают непосредственное воздействие на субъекта, в то время как социальные мотивы учения могут побуждать его деятельность посредством сознательно поставленных целей, принятых решений, иногда даже независимо от непосредственного отношения человека к деятельности.

По результатам проведенного исследования Лидия Ильинична и ее сотрудники выделили основные потребности, определяющие содержание и структуру мотивации учения в младшем, среднем и старшем школьном возрастах. Так, для учащихся младших классов ведущим становится стремление к положению школьника — новому для них общественному положению; к среднему школьному возрасту эта потребность ослабевает, на смену ей приходит желание занять определенное место в коллективе сверстников, завоевать авторитет, а в старшем школьном возрасте ведущую роль играет забота о своем положении в будущем, о предполагаемой профессии.

Анализируя проблему соотношения потребностей и мотивов, Л.И. Божович пришла к выводу, что «побуждение к действию всегда исходит от потребности, а объект, который служит ее удовлетворению, определяет лишь характер и направление деятельности» (Л.И. Божович, 1972, с. 27). Не только одна и та же потребность может воплощаться в различных объектах, но и в одном и том же объекте могут воплощаться самые разнообразные взаимодействующие, а иногда и противоречащие друг другу потребности.

«С процессом культурно-исторического развития потребностей, — по мнению Л.И. Божович, — тесно связано развитие эмоций и чувств. И это понятно, так как то и другое — стороны одного и того же процесса. Субъект, у которого какая-либо нужда не получила отражения в переживании, не испытывает потребности и не стремится к ее удовлетворению. Таким образом, возникновение новообразований в ходе развития потребностей означает вместе с тем возникновение и новых функциональных структур в развитии эмоциональной жизни человека. Так рождаются сложные, специфически человеческие чувства — нравственные, эстетические, интеллектуальные и пр.» (Л.И. Божович, 1978, с. 172).

Эти идеи обусловили две основные линии исследования эмоций и чувств в концепции Л.И. Божович. Во-первых, изучение переживаний, отражающих удовлетворенность потребностей субъекта и соответствующих устойчивых функциональных структур эмоциональной сферы. Во-вторых, исследование области высших чувств, специфика которых, по мысли Л.И. Божович, состоит в том, что они «могут приобрести для человека самостоятельную ценность и сами стать предметом его потребности. Это так называемые ненасыщаемые потребности... Они не угасают в результате насыщения, а усиливаются, побуждая человека к новым поискам и созданию предмета их удовлетворения. В отличие от элементарных («натуральных») потребностей они могут побуждать человека в силу не отрицательных, а положителных переживаний и приводить его не к приспособительной, а к созидателной, творческой деятельности» (там же).

Раработка этого второго направления привела Л.И. Божович к убеждению в том, что возникающие в процессе социального развития чувства представляют собой опосредствованные по структуре функциональные образования, специфичные только для человека. По сравнению с натуральными эмоциями они занимают иное место в структуре личности и выполняют иную функцию в поведении. Эти переживания перестают быть лишь средством ориентации в приспособительной деятельности, они становятся важнейшим содержанием психической жизни человека и в качестве ненасыщаемых потребностей побуждают его к творческой, созидательной деятельности. Причем, если элементарные эмоции служат саморегуляции на ее натуральном (неосознанном, непроизвольном) уровне, то высшие чувства, особенно нравственные, становятся основой произвольного поведения (Л.И. Божович, 1978, с. 173-174).

Здесь важно подчеркнуть, что, во-первых, с точки зрения Л.И. Божович, самостоятельную ценность для растущего человека могут имет лишь позитивные чувства, только их переживание может стать потребностью и привести в свою очередь к развитию потребностей, лежащих в их основе. Во-вторых, Лидия Ильинична неоднократно отмечала, что для развития личности далеко не безразлично, какие именно потребности приобретут свойство самодвиже-

ния, станут ненасыщаемыми. Одно дело, если позитивные переживания связаны у человека с потребностями в познании, творчестве, другое — когда такое самодвижение приобретает потребность в пище и для возникновения позитивного переживания требуется все более изысканная и утонченная еда. Л.И. Божович очень любила приводить этот пример, подчеркивая, что указанный механизм развития потребностей может действовать по сути на основе почти любой из них, а не только высших, социально ценных.

Много внимания уделяла Лидия Ильинична решению проблем развития самооценки как основной составляющей самосознания личности, определению уровня притязаний, становлению идеалов, развитию волевого поведения, личностной направленности, нравственной устойчивости личности, этапам ее формирования. Особое место при этом Л.И. Божович отводила выявлению особенностей кризисов возрастного развития, которые, по ее мнению, являются результатами депривации тех потребностей ребенка, которые возникают у него к концу каждого возрастного периода вместе с основным, личностным новообразованием.

Основным личностным новообразованием самой Лидии Ильиничны Божович была душевная чистота. И именно поэтому она оказалась способной разобраться в тончайших особенностях детской души.

Благодаря счастливому сочетанию разностороннего психологического знания и практического опыта работы с детьми — детьми трудными, попавшими в обостренную ситуацию, Л.И. Божович не только смогла раскрыть глубинные закономерности личностного развития растущего человека, но и определить возможности целенаправленного воздействия на его нравственное становление.

В наши дни победоносного развития идей гуманистической педагогики труды Л.И. Божович исключительно современны и безусловно служат подспорьем как для исследователей в области психического развития детей, так и для учителей, воспитателей, всех тех, кто работает с детьми, для детей.

Д.И. Фельдштейн

Общая характеристика детей младшего школьного возраста *

Дети разного возраста, как известно, очень сильно отличаются между собой по своему общему психологическому облику. Это и дает основание говорить о психологических особенностях, типичных, например, для детей дошкольного возраста, для младших школьников или подростков. Действительно, какими бы яркими индивидуальными психологическими чертами ни обладали дети одного и того же возраста, они, как правило, имеют нечто общее между собой.

Чем же определяются возрастные психологические особенности ребенка?

Развитие организмов происходит под определяющим влиянием внешних условий их жизни. Ребенок развивается в условиях сложной социальной среды, в условиях воспитания и обучения. Условия, в которых живет ребенок, воздействуя на него, создают постепенное усложнение его связей с этими условиями, постепенное усложнение его жизненных процессов. У него формируются и те высшие процессы, которые называются психическими и которые обеспечивают «бесконечно сложное взаимоотношение организма с окружающим миром»**

Исследования великих русских физиологов И.М. Сеченова и И.П. Павлова показали, что основу психических процессов составляет высшая нервная деятельность коры головного мозга. Кора головного мозга и является органом психики. Таким образом, физиологическую основу развития психики ребенка составляет развитие высшей нервной деятельности его мозга. Оно совершается в процессе усложнения жизненных связей ребенка прежде всего с общественной средой, с обществом. При этом психическое развитие ребенка происходит не стихийно, а управляется вос-

---

* *Божович Л.И.* и др. Очерки психологии детей. М., 1950

** Лекции *И.П. Павлова* по физиологии, М., 1949, стр. 55.

питанием и обучением, которые являются самыми важными факторами психического развития. Каждый этап развития психики ребенка характеризуется не только разным уровнем развития его нервно-психических процессов, но и тем, воздействие каких общественных условий они отражают и под влиянием какого воспитания они формируются.

Возрастные особенности психики детей зависят, следовательно, прежде всего от того, в каких конкретно-исторических условиях протекает развитие детей, какое воспитание они получают. На разных ступенях развития человеческого общества, а в условиях классового общества и у детей, принадлежащих разным классам, в одном и том же возрасте наблюдаются различные психологические черты.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПОСТУПЛЕНИЯ РЕБЕНКА В ШКОЛУ

В жизни наших детей семилетнего возраста происходит решительный перелом: они поступают в школу. Переход к школьному обучению означает для детей прежде всего переход к систематическому накоплению знаний. Усвоение основ наук расширяет их кругозор, развивает мышление, изменяет характер всех психических процессов — восприятия, памяти, внимания, делая их более сознательными и управляемыми, и главное — формирует у ребенка основы мировоззрения.

Поступление ребенка в школу означает для детей переход к новому образу жизни, новой ведущей деятельности; это решительно сказывается на формировании всей личности ребенка.

Целенаправленное, активное формирование личности ребенка осуществляется лишь при условии педагогически правильной организации всей жизни и деятельности детей, так как именно в реальной жизни и деятельности ребенка формируется его личность. Для правильного всестороннего формирования личности ребенка необходимо, по словам Макаренко, широкое политическое воспитание, общее образование, книга, газета, труд, общественная работа и, конечно, также — игра, развлечение, отдых.

Вместе с тем в разных возрастах роль, которую играют в психическом развитии ребенка различные виды его ак-

тивности, — не одинакова. Так, если в развитии маленького дошкольника очень важную роль выполняет игра, то при переходе к школьному возрасту ведущей деятельностью становится учение.

На первый взгляд может показаться, что для всех детей школьного возраста, независимо от того, в каких конкретно-исторических условиях они живут и развиваются, учение выполняет ведущую роль. Однако это не так.

Для того чтобы та или иная деятельность стала ведущей в формирование психики, необходимо, чтобы она составила основное содержание жизни самих детей, являлась для них центром, вокруг которого сосредоточиваются их главные интересы и переживания.

В старой... России учение и школа, хотя и занимали большое место в жизни детей... но ни знания, получаемые ими в школе, ни система учебных отношений и обязанностей не составляли главного содержания их жизни. Знания часто воспринимались формально, а учение было для многих учеников прежде всего выполнением принудительной обязанности, лишенным радости и удовлетворения.

В жизни наших школьников учение занимает совсем иное место. Это происходит потому, что учение... так же, как и труд, приобретает в Советском государстве глубокий идейный смысл...

Обучение в школе рассматривается в нашем обществе как подготовка. Поэтому переход к школьному обучению является... переходом к новой общественно-значимой деятельности, а вместе с тем и к новому положению по отношению к обществу. Школьник, в отличие от маленького ребенка, имеет свою важную общественную обязанность — обязанность хорошо учиться, свой учебный коллектив, свою жизнь в нем, полную серьезных отношений. При таких условиях школа действительно становится центром жизни детей, а учение — их ведущей деятельностью. Оно осознается школьниками не только как средство, необходимое для того, чтобы когда-то, в будущем стать активными членами общества, но и как особая форма их посильного участия в большой, настоящей жизни сегодняшнего дня.

С другой стороны, и сами школьные знания, благодаря их подлинному научному содержанию и связи с практикой, являются глубоко интересными для наших школьников. Они расширяют кругозор детей, удовлетворяют их по-

знавательные интересы, служат средством познания действительности.

Содержание и методы обучения в... школе не позволяют учащимся механически заучивать учебный материал, они требуют от ребенка подлинного сознательного усвоения основ наук, т.е. такого усвоения, при котором школьные знания, превращаясь в убеждения ребенка, формируют его мировоззрение.

Поступление ребенка в школу реально изменяет весь повседневный ход его жизни и деятельности. У ребенка, поступившего в школу, возникают новые взаимоотношения с окружающими его людьми, появляются новые, связанные со школой серьезные обязанности. Он должен вставать в строго определенное время и итти в школу, заниматься теми предметами, которые определены школьной программой, неукоснительно следовать школьному режиму, подчиняться школьным правилам поведения, добиваться хорошего усвоения положенных по программе знаний и навыков.

Качество учебной работы школьника, а также и все его поведение оценивается школой, и эта оценка влияет на характер его отношений с окружающими: с учителями, родителями и товарищами. К ребенку, небрежно относящему к учебным обязанностям, манкирующему школой, не желающему учиться, окружающие относятся иначе, чем к школьнику, прилежно исполняющему свой общественный долг.

Таким образом, ребенок, став школьником, занимает новое по сравнению с дошкольником место в обществе. Он имеет теперь обязанноссти, которые накладывает на него общество, и несет за свою учебную деятельность серьезную ответственность перед школой и родителями.

Вместе с новыми обязанностями... школьник получает и новые права. Он может претендовать на серьезное отношение со стороны взрослых к своему учебному труду; он имеет право на свое рабочее место, на необходимое для его занятий время, на учебные пособия и пр. Получая хорошую оценку за свой учебный труд, он может ждать по отношению к себе со стороны окружающих не только похвалы, но и уважения.

Переход к систематическому обучению в школе позволяет ребенку вступить в новое отношение с окружающими

его людьми, иначе говоря, занять новое для него, характерное для... школьника положение в нашем обществе.

Переход к этому новому положению и составляет основную предпосылку для формирования личности...

То, что положение школьника обязывает к более ответственной, общественно-контролируемой, целенаправленной деятельности, воспитывает чувство долга и ответственности перед окружающими, умение действовать сознательно и организованно, развивает у него важнейшие волевые качества личности. Новые взаимоотношения и постоянное участие в серьезной, общественно-значимой деятельности — учении наполняет жизнь... детей глубоким содержанием, что сказывается в характере общей направленности их личности, в их переживаниях, в особенностях их представлений.

Систематический творческий труд и постоянная жизнь в коллективе воспитывают у детей... отношение к труду, умение подчинять свои интересы интересам коллектива, умение стать на точку зрения другого, считаться с потребностями и желаниями других людей.

Высокий идейный и научный уровень приобретаемых знаний в... школе позволяет детям достигнуть возможного в том возрасте интеллектуального развития, формирует у них полноценное познавательное отношение к действительности...

ШКОЛЬНЫЙ КОЛЛЕКТИВ И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Решающее значение для развития личности ребенка младшего школьного возраста имеет вступление его в школьный коллектив. Конечно, и дошкольник, особенно если он воспитывается в... детском саду, развивается внутри коллектива сверстников. Однако и по характеру той деятельности, на основе которой организуется коллектив, и по характеру тех отношений, которые составляют общественную жизнь коллектива, дошкольная группа существенно отличается от коллектива школьников.

Общая учебная деятельность и та ее организация, которая характерна именно для... школы, постепенно сплачивает учащихся в такие детские коллективы, отличитель-

ной чертой которых является учебная целеустремленность.

Наблюдения показывают, что уже к концу обучения в 1 классе дети начинают воспринимать учебные задачи как задачи, стоящие перед всем классом, начинают интересоваться учебными достижениями своих товарищей и всего класса. Учебная деятельность и учебные дела являются тем основным, что сплачивает школьный коллектив, но жизнь школьного коллектива этим не ограничивается. Постепенно среди школьников возникают интересы, связанные с их внеклассной работой, с общественной жизнью школы, с теми взаимоотношениями, которые устанавливаются в школьном коллективе... Иначе говоря, коллектив школьников начинает жить многообразной жизнью, наполненной общими стремлениями, интересами, радостями и печалями.

Сложная и многообразная жизнь школьного коллектива требует и сложной его организации.

В отличие от коллективов детей дошкольного возраста, в коллективе школьников, помимо их совместной учебной работы, существуют и другие, гораздо более развитые, чем в дошкольном возрасте, виды коллективной деятельности, в которых каждый ребенок выполняет свои особые обязанности... Таким образом, в школьном коллективе существует и разделение обязанностей, и их объединение в единое целое, иначе говоря, существует сложное объединение усилий отдельных детей.

В коллективе школьников нет и не может быть, по выражению Макаренко, «равностояния», здесь складывается целая система взаимоотношений и зависимостей, в которой каждый ребенок в связи с теми обязанностями, которые на него возложены, и в соответствии со своими индивидуальными особенностями и наклонностями занимает свое определенное место.

Организуемая... школой общественная жизнь детей с необходимостью приводит к формированию среди учащихся общественного мнения, к возникновению традиций, обычаев и правил, которые создаются под руководством учителя и закрепляются в каждом школьном коллективе.

Итак, вступление ребенка в школьный коллектив имеет огромное значение для формирования его личности.

Под влиянием коллектива у ребенка младшего школьного возраста постепенно формируется тот более высокий тип социальной направленности личности, который характерен для каждого, кто живет осознанными коллективными интересами. В младшем школьном возрасте ребенок начинает особенно активно стремиться к обществу других детей, начинает интересоваться общественными делами своего класса, стремится сам определить свое место в коллективе сверстников.

Конечно, вхождение в коллектив и формирование социальной направленности личности школьника происходит далеко не сразу. Это — длительный процесс, протекающий под руководством учителя, процесс, который можно проследить, наблюдая и анализируя поведение школьников разных классов.

В самом начале общественная направленность первоклассников выражается лишь в активном стремлении детей к обществу сверстников, в желании делать все сообща, делать все то, что делают другие. Стоит одному поднять руку, как за ним тянутся другие и т.п.

Учащиеся I класса еще не чувствуют себя в достаточной мере частицей общего целого, связанного едиными целями и задачами; они объединены в своей учебной деятельности тем, что все устремлены как бы к одному центру — к учителю, но, вместе с тем, они еще как бы и обособлены друг от друга. В самом начале обучения учащиеся I класса еще мало интересуются успехами своих товарищей, не стремятся узнать, кто у них учится лучше, кто хуже. Это не значит, конечно, что учащиеся I класса не интересуются своими успехами. Напротив, они очень исполнительны, старательны, всячески стремятся выполнить все задания учителя, получить его одобрение, но они еще не обращены к коллективу, не интересуются его мнением. Взаимопомощь в учении в I и даже во II классах обычно имеет место лишь в связи с прямыми указаниями учителя*

В I классе дети нередко так же, как и в детском саду, жалуются друг на друга учителю, жалуются, не стесняясь,

---

* Исследование о взаимоотношениях детей младшего возраста в коллективе было проведено научным сотрудником Института психологии АПН РСФСР Е.А. Шестаковой.

и по пустякам: «Он меня толкнул», «Он ко мне в книгу смотрит», «Он резинку взял» и т.п. Интересно, что при этом ребенок, на которого поступает жалоба, на «челобитчика» не обижается.

Эти жалобы в младшем школьном возрасте имеют особый смысл. Иногда это просто акт ограждения себя от внешних помех и неудобств. Когда ребенок жалуется учителю: «Он меня толкнул» или «Он мне мешает писать», то у него нет желания привлечь внимание учителя к отрицательному поведению товарища. Ребенок, стремясь наилучшим образом выполнить задание учителя, просто доводит до его сведения о том, что ему мешают в его учебной работе. В других случаях эти жалобы являются следствием исключительно добросовестного и ответственного отношения маленьких школьников ко всем школьным правилам поведения. Ребенок стремится не только сам выполнять все, что от него требует учитель, но озабочен также и тем, чтобы все, что делается вокруг него, делалось в соответствии с только что усвоенными им правилами. Потому, когда дети I или даже II класса «жалуются» учителю, что «Лена не на той странице открыла» или «она книжку запачкала» и т.п., они по существу лишь стремятся установить порядок, прибегая к авторитету учителя, через его посредство.

Постепенно эта форма воздействия детей друг на друга меняется, и жалобы утрачивают свой первоначальный характер. Опытный... учитель всегда работает над организацией общественного мнения класса, и дети очень скоро привыкают воздействовать на товарищей не путем индивидуальных жалоб, а путем открытого обсуждения их поступков, опираясь на коллектив. Случаи же, когда ученик один жалуется учителю на другого, начинают приобретать смысл ябеды;* поэтому в III и особенно IV классах школы учащиеся начинают воспринимать такую жалобу на товарища как нечто отрицательное, а ученик, потихоньку пожаловавшийся учителю или пожаловавшийся без достаточного основания, теряет в общественном мнении коллектива.

---

* Подробная характеристика поведения первоклассников в коллективе дана в работе М.Н. Волокитиной. Очерки психологии первоклассников, изд. АПН, 1949.

Здесь могут встретиться при неправильной воспитательной работе и вредные тенденции, например, тенденция «покрывать» товарища во что бы то ни стало, даже если он совершил явно плохой поступок.

Если в коллективе проводится хорошая воспитательная работа, то учащиеся по собственной инициативе помогают друг другу в учебной работе, следят за дисциплиной, интересуются не только своими успехами, но и успехами всего класса. В классе начинает складываться определенное общественное мнение, и дети приобретают умение правильно считаться с этим мнением коллектива.

Очень показательным для возникновения общественного мнения коллектива является изменение отношения младших школьников к замечаниям, которые делает учитель. Для ученика I класса почти безразлично, получил ли он от учителя замечание наедине или в присутствии других детей; для ученика III, а тем более IV класса получить замечение перед коллективом дело гораздо более неприятное. «Я лучше получу десять замечаний наедине, чем одно перед классом», — говорил один ученик IV класса...

Характер товарищеских взаимоотношений также меняется на протяжении младшего школьного возраста. В I классе у школьников еще нет ясно выраженного отношения к выбору товарища. Товарищеские взаимоотношения завязываются, преимущественно, на основе внешних обстоятельств: дружат между собой те, кто сидит на одной парте, живут на одной улице и т.п. Иногда более близкие отношения завязываются во время совместных учебных занятий или в процессе коллективной игры. Но как только заканчивается игра или совместная работа, распадаются и те отношения, которые завязываются на их основе. Однако постепенно товарищеские отношения становятся более стойкими; возникают определенные требования к личным качествам товарища. То, какие качества ценятся в товарищах, зависит прежде всего от характера воспитательной работы, которая ведется со школьниками.

Сначала оценка этих качеств нашими детьми, как показало исследование Е. А. Шестаковой, неразрывно связана с оценкой школьных успехов товарища и выполнения им школьных обязанностей, причем оценка эта дается в большинстве случаев с точки зрения учителя. Хороший

товарищ — это тот, «кто хорошо учится», «не балуется», «слушается учительницу» (I класс). В последующих классах наряду с этим, в оценке товарища начинают уже более отчетливо выступать новые моменты. «Хороший товарищ — это тот, кто «помогает во всем», «не дает в обиду», «с которым все вместе делаешь и играешь» (II — III классы). В IV классе на первое место выступает оценка моральных качеств товарища. Хороший товарищ должен быть справедливым, смелым, он должен поступать правильно, никогда не обманывать, всем делиться.

Таким образом, оценка личных качеств товарища первоначально строится, исключительно, на основе оценки учителя, причем предметом оценки является прежде всего отношение ученика к своим школьным обязанностям. Постепенно в основание оценки входит отношение товарища х товарищу и, наконец, более многообразные моральные качества личности. В III-IV классах часто завязывается уже подлинная дружба. Она строится на основе общих интересов (интерес к отдельным отраслям знания, внешкольным занятиям, спорту), а также на почве общих переживаний и мыслей.

Новая направленность, возникающая у детей младшего школьного возраста, выражается также и в том, что они активно стремятся найти свое место в коллективе, завоевать уважение и авторитет товарищей.

Это стремление к определенному положению в коллективе в условиях обучения и воспитания в школе является огромным стимулом в учебной работе. Младшие школьники начинают сознательно добиваться звания отличника, так как в хорошо организованных школой и учителями коллективах именно это звание в первую очередь им дает право на авторитет и уважение товарищей.

Приведенные данные свидетельствуют, что на протяжении младшего школьного возраста, под руководством учителя, в процессе жизни и деятельности ребенка в организованном школьном коллективе, у ребенка развивается и формируется новая направленность личности, выражающаяся как в его отношении к окружающим людям, так и во всем его поведении.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА И ФОРМИРОВАНИЕ У НЕГО МОРАЛЬНЫХ ЧУВСТВ

В старой психологии было распространено мнение, что маленький ребенок является очень эмоциональным существом и что постепенно, с возрастом, он эту эмоциональность утрачивает. С этой точки зрения младший школьник должен быть менее эмоциональным, чем дошкольник, и более эмоциональным, чем взрослый. Однако такая точка зрения является ошибочной. Эмоции, развиваясь, изменяются качественно, и эмоции младшего школьника являются более сложными, глубокими, устойчивыми, чем эмоции дошкольника. Впечатление же меньшей эмоциональности младшего школьника возникает лишь потому, что чем старше ребенок, тем лучше он умеет управлять своими эмоциями и научается подчинять свое поведение не только непосредственным эмоциональным побуждениям, но и сознательно поставленным задачам.

Эмоция есть отражение в форме переживаний отношения человека к явлениям и фактам действительности, к другим людям и к самому себе. В младшем школьном возрасте, в связи с поступлением ребенка в школу и вхождением его в коллектив учащихся, изменяется и углубляется система взаимоотношений его с окружающей действительностью, а потому изменяется и углубляется его эмоциональная сфера.

В младшем школьном возрасте изменяется общий характер эмоций — их содержательная сторона, их устойчивость и т.п. В этом возрасте эмоции связываются с более сложной социальной жизнью ребенка, с более ясно выраженной социальной направленностью его личности.

В младшем школьном возрасте не только возникают новые эмоции, но и те эмоции, которые имели место в дошкольном детстве, изменяют свой характер и содержание. Очень показательны в этом отношении, например, исследования детских страхов. В то время как у малышей страх чаще всего вызывается тем, что может непосредственно угрожать ребенку или вызвать неприятные переживания, у младших школьников, в отношении обстоятельств такого рода, появляется даже бравирование бесстрашием, так как умение преодолеть страх поднимает ребенка как в глазах

товарищей, так и в его собственных глазах. Зато появляются новые формы страха, возникающие из других источников, например, страх показаться смешным, неловким, трусливым и пр. Очень интересное в этом отношении наблюдение Л.В. Писаревой: «Любопытно, —- пишет она, — что, составляя прямую противоположность более младшим детям, проявлявшим застенчивость, главным образом, по отношению к взрослым, а к детям своих лет высказывающим симпатию, дети 9 — 12 лет стесняются детей своего возраста, им незнакомых». Это еще раз свидетельствует о появлении у школьников, благодаря коллективной деятельности, нового типа отношений друг к другу и порождаемых ими новых эмоциональных переживаний.

Изменения того же рода можно видеть и во всех других эмоциях ребенка. Например, если внимательно проследить за тем, что радует и что обижает детей разных возрастов в их взаимоотношениях друх с другом, то окажется, что малыши радуются тому, что их принимают в игру, делятся с ними игрушками; обижаются они, главным образом, на то, что у них отняли игрушку, не стали с ними играть, ударили и т.п. Младшие же школьники начинают обижаться уже на то, например, что товарищи выказывают им недостаточно уважения — не верят их словам, не доверяют их силе, ловкости и пр. Школьника радует, если товарищи признают его авторитет, оказывают ему доверие в каком-нибудь деле или в игре, ценят его качества как организатора, рассказчика и т.д.

В младшем школьном возрасте эмоции становятся более длительными, более устойчивыми и глубокими. У школьника появляются постоянные интересы, длительные товарищеские отношения, основанные на этих общих, уже достаточно прочных интересах.

Но основное, что характеризует особенности развития эмоциональной сферы... школьника и что связано с его вхождением в жизнь школьного коллектива, это происходящее именно в данный период развития особенно интенсивное формирование *моральных чувств* в ребенка, что вместе с тем означает и формирование моральной стороны его личности.

В основе формирования моральных чувств лежит опыт общественного поведения. Для того чтобы жить и действовать в учебно-трудовом коллективе, надо овладеть более

сложными правилами общественного поведения, более сложными нормами общественной морали, а эти последние должны быть связаны у детей с непосредственными моральными переживаниями. Недостаточно, чтобы ребенок знал, как с точки зрения общественных требований следует поступить в том или другом случае, необходимо, чтобы он *непосредственно чувствовал*, что надо поступить именно так, а не иначе, чтобы он испытывал чувство неловкости и стыда, если он поступил нехорошо, и чувство спокойной, чистой совести в том случае, если он поступил правильно.

Наличие одного только знания норм и правил общественного поведения еще не обеспечивает их применение в жизни. Ребенок может прекрасно знать, что надо учиться хорошо, что нельзя разговаривать на уроке, что, здороваясь со старшими и входя в школу, он должен снимать шапку, но он может относиться ко всем этим требованиям равнодушно, как к чему-то только внешнему. Тогда он будет выполнять все эти требования формально, только для того, чтобы избежать неприятного замечания или заслужить похвалу учителя, но моральное содержание поступка останется чуждым ребенку, как бы внешним по отношению к его личности.

Отсюда следует, что формирование моральных чувств, так же, как и формирование морального сознания, никогда не строится только путем словесных нравоучений. Ребенок научается уважать учителей, любить школу и товарищей не просто «по правилам», которые ему сообщаются в чисто словесной форме.

Чувство долга по отношению к школе, учителям и товарищам, чувство чести, любовь к своему классу и своей школе и прочие моральные качества, характерные для... школьника, формируются в самой жизни и деятельности ребенка как члена коллектива. Однако они формируются только в том случае, если коллектив организован учителем так, что воспитываемые моральные нормы поведения становятся необходимым условием нормальной жизни класса.

В школе ребенок начинает жить жизнью коллектива; учебные дела его класса становятся его личными делами, интересы коллектива — его личными интересами. Но детский коллектив в... школе, как уже об этом говорилось

раньше, характеризуется достаточно сложно организованной коллективной деятельностью и достаточно сложными взаимоотношениями.

Жизнь коллектива не может протекать организованно, если она не управляется определенными правилами общественного поведения, если в ней отсутствует дисциплина, если каждый член коллектива не будет подчиняться тем требованиям, обычаям, традициям и правилам, которые умело введены учителями и поддержаны существующим в коллективе общественным мнением. Такая организация коллектива класса практически ставит ребенка, поступившего в школу, перед необходимостью усвоения норм и правил общественного поведения и общественной морали.

Те правила и требования, которые ставит перед ребенком коллектив, выступают тогда для него не как нечто чуждое его собственной жизни и деятельности, а как необходимый элемент его жизни в коллективе класса, школы, как необходимое условие его собственного бытия. Следовательно, именно в коллективе и через коллектив, организованный и руководимый учителем, получает... школьник опыт морального поведения, который и формирует у него моральные чувства.

Моральные чувства и моральные нормы поведения глубко *усваиваются* ребенком, становятся для него внутренне своими только в том случае, если они опираются на содержание его жизни и деятельности, являются необходимым условием его бытия и таким образом приобретают для него конкретный жизненный смысл.

Ребенок младшего школьного возраста не только знает, но и *непосредственно чувствует*, как надо поступить в том или другом случае, даже если он не может дать себе отчет в своем чувстве или доказать правильность своего убеждения, основанного на этом чувстве. Например, ученик III класса говорит: «Я учусь хорошо потому, что... мой дóлг — хорошо учиться». Пусть даже не всегда он может как следует объяснить, почему хорошо учиться есть безусловной «долг», но он твердо знает, что... должен учиться хорошо, и чувствует, что ему... *стыдно* получать плохие отметки, что если он начнет плохо учиться и пренебрегать своими школьными обязанностями, то и коллектив класса будет относиться к нему хуже.

Таким образом, у школьника в практике его общественного поведения... формируются непосредственные

моральные чувства и моральные убеждения, позволяющие ему ориентироваться и поступать правильно в довольно сложных ситуациях.

Огромную роль при этом выполняют накопленные школой традиции. Традиция — это принятая и укоренившаяся форма поведения в коллективе, которая является обязательным элементом жизни, независимо от того, сохранилось ли в коллективе сознание того, что породило эту традицию.

Традиция — это обычай, первоначальная логика которого уже исчезла, но внутренний смысл которого непосредственно чувствуется ребенком. Например, в коммуне им. Горького и им. Дзержинского одной из многочисленных традиций, которые создавались и закреплялись под влиянием А.С. Макаренко, была: «дежурного командира не проверять». Смысл ее заключался в том, что если дежурный командир говорит не на ушко, а рапортует перед всеми воспитанниками и воспитателями коммуны, то он за свои слова отвечает и ему надо верить.

Макаренко говорил, что эта традиция имела огромное воспитательное значение — она повышала ответственность дежурного, она заставляла уважать рапорт, поддерживала честь и звание командира, она воспитывала доверие. Каждая традиция имеет определенный моральный смысл и тем самым воспитывает моральное чувство и моральное сознание.

В школе также существуют традиции, связанные с учебной работой школьников, с их общественной жизнью, с их отношениями друг к другу и т.п. Эти традиции создают тот подчас неуловимый «дух школы», который формирует и моральный облик учеников. На это указывал в свое время еще Л.Н. Толстой: «есть, — говорил он, — в школе что-то неопределенное, почти не поддающееся руководству учителя, что-то совершенно неизвестное в науке — педагогике и вместе с тем составляющее сущность успешности учения — это дух школы... Этот дух школы есть что-то быстро сообщающееся от одного ученика к другому... что-то весьма осязательное, необходимое и *драгоценнейшее* и поэтому долженствующее быть целью каждого учителя».

В настоящее время, после работ Макаренко, это «нечто неопределенное» и якобы «не поддающееся руководству учителя» уже стало известным педагогике. «Дух школы»

создается прежде всего воспитанным учителями общественным мнением коллектива, характером воспитанных в коллективе взаимоотношений его членов и, главное, традициями, накопленными школой.

«Традиций, — пишет Макаренко, — в моем коллективе было очень много, просто сотни... *и ребята знали их незаписанными, а какими-то щупальцами-усиками.* Так надо делать. Почему так? Так старшие делают. Этот опыт старших, уважение к логике старших... и, самое главное, уважение к правам коллектива и его уполномоченных — это чрезвычайно важное достоинство коллектива... Живя в такой сетке традиций, ребята чувствуют себя в положении своего особенного коллективного закона, гордятся им и стараются его улучшить. *Без таких традиций*, — заключает Макаренко, — я считаю невозможным правильное... воспитание» *.

Итак, формирование моральных чувств и морального сознания ребенка может происходить только в практике его общественного поведения. Практику такого поведения в младшем школьном возрасте создает прежде всего школа и правильно организованный школьный коллектив. Благодаря этому, младший школьный возраст и становится у нас периодом интенсивного формирования высоких моральных чувств и убеждений ребенка. Именно в школьном возрасте впервые возникает наших детей подлинное чувство долга и ответственности, чувство чести и товарищеской солидарности. Вначале это еще не вполне осознанные чувства, не вполне осознанные убеждения, скорее это непосредственно обобщенный и усвоенный опыт школьной коллективной жизни.

ИГРА И ТРУД В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Сложная система общественных взаимоотношений и зависимостей, устанавливающихся в школе, постепенно начинает пронизывать всю жизнь и деятельность детей. Это сказывается и в их игре. Игра не исчезает в младшем школьном возрасте, она приобретает новые формы и новое

---

* А.С. Макаренко, Избранные педагогические произведения, 1946, стр.81.

содержание. Характерными играми для детей младшего школьного возраста являются игры с правилами, регулирующими расстановку сил в играющем детском коллективе. Особенно типичны для них игры с разбивкой на «партии», где всегда можно заметить элементы соревнования, борьбы и взаимной поддержки.

В играх школьников каждый ребенок занимает определенную «игровую позицию», сложно соотнесенную с «игровой позицией» других участников игры. Кратко можно сказать: игры наших школьников — это групповые игры состязательного характера, объединенные единой общественной эмоцией и твердыми игровыми правилами поведения.

В младшем школьном возрасте игра уже не занимает того важного места, которое характерно для нее в дошкольном возрасте, но она все же имеет немалое значение в психическом развитии младшего школьника. Школьников, в отличие от детей дошкольного возраста, которых больше всего привлекает сам процесс игры, начинают интересовать исход игры, ее результат. Поэтому игры школьников в значительно большей степени требуют целенаправленности и волевой организации поведения.

Опишем характерный случай возникновения, протекания и конца типичной школьной игры, заимствованный нами из психологической литературы.

Вблизи от начальной школы находился заросший травой берег. Группа детей от девяти до двенадцати лет пришла на этот берег и начала там игру. Развитие игры обнаружило три момента. Вначале дети взбирались на берег и сбегали с него, непосредственно радуясь своему движению. Игра вначале совершенно не была организована. Всякий бегал самостоятельно, руководствуясь собственным желанием. Но все же в игре на этом ее первоначальном этапе было много подражательных элементов, один старался сделать то, что делал другой: игра заключала в себе, по словам наблюдателя, достаточно коллективных элементов для того, чтобы эта общая беготня поднимала настроение играющих.

Так шло в продолжение нескольких минуут. Вдруг несколько мальчиков схватились по двое друг за друга, причем один тащил другого вниз, другой же сопротивлялся:

игрой уже стал управлять другой мотив — соревнование в физической силе и ловкости. Превращение игры произошло очень быстро, так что детали едва можно было уловить. Казалось только, что боролись одна-две пары между собой, как вдруг все уже стали играть таким же образом.

Борьба некоторое время велась неорганизованно. Пары сходились и расходились, и каждый боролся только за самого себя. Но и этот этап игры длился всего несколько минут, хотя и с большей живостью. Внезапно игра как бы прекратилась, все мальчики собрались наверху и начали вести совет, слышались только отрывки слов: «Я буду наверху!», «Нет, я там буду!», «Ну, хорошо!» Игра организовалась. После короткого спора мальчики пришли к соглашению, и быстро все десять разделились на два лагеря — половина наверху и половина внизу. Последние разом бросились штурмом на верхних и старались стащить находящихся наверху вниз. Это был этап организованной групповой состязательной игры, типичной для детей младшего школьного возраста. Если бы в описанном эпизоде принимали участие не младшие школьники, а дети дошкольного возраста, то они, конечно, ограничились бы простой беготней сверху вниз по берегу или неорганизованной возней.

Момент организации, разделение на партии, борьба в соответствии с правилами, введенными двумя договорившимися сторонами, все это возможно лишь тогда, когда ребенок уже научился вести себя в коллективе, когда он уже чувствует ответственность перед товарищем, умеет себя сдерживать, подчинять свое поведение правилу, т.е. тогда, когда ребенок под влиянием коллектива достиг известного уровня психического развития.

На протяжении младшего школьного возраста игра существенно изменяется как по форме, так и по содержанию.

По данным исследования, проводившегося нами в Институте психологии Академии педагогических наук РСФСР в 1948 г., игры детей 7 — 9-летнего возраста в значительной своей части *носят еще сюжетно-ролевой характер.* Дети продолжают играть в путешествия, войну, железную дорогу и пр. Однако в этих играх изменяется *характер сюжета.* В отличие от дошкольников, где обычно разыгрываются сюжеты и лица окружающей обстановки, в играх школьников появляются исторические лица и события общественной жизни.

Такое изменение сюжетной стороны игры также обнаруживает новый этап в развитии социальной направленности личности младших школьников, новый характер их интересов и эмоций.

Очень часто первоклассники, особенно девочки, играют в школу. Так как дети обычно играют в то, что имеет для них особо важный смысл, наличие игры в школу у маленьких школьников еще раз подтверждает, какое огромное место занимает школа в жизни... детей.

Иногда игра в школу приобретает у младших школьников очень интересную с психологической стороны форму — игры-занятия. В этих случаях дети чаще всего играют в одиночку, либо используя кукол, либо изображают в одном лице то учителя, то ученика. Иногда эти игры протекают следующим образом: куклы изображают учеников, ребенок — учителя. Ребенок задает куклам уроки, которые ему были заданы в школе, и сам эти уроки учит. Потом ребенок спрашивает заданное, и сам отвечает. В конце «урока» он проставляет отметки, хвалит или порицает того или иного «ученика», в зависимости от качества своего собственного ответа.

Приводим одну из протокольных записей игры ученицы II класса Светланы К. Светлана сидит за столом, перед ней учебник русского языка и тетрадка. Напротив, на столе сидит кукла. Светлана (измененным голосом): «Сегодня было задано выучить правило, как надо писать безударные гласные. Все выучили?» Другим, нарочито «детским» голосом: «Все выучили». — «Ну пусть Светлана скажет нам это правило». Девочка встает и отвечает. При ответе несколько путается. «Вот видишь, опять плохо выучила уроки. Придется тебе еще поучить». Светлана садится, придвигает учебник и учит. Через несколько минут: «Я уже выучила». — «Ну, скажи». Светлана снова встает и отвечает правильно. «Теперь делай упражнение. Сейчас я тебе объясню». Читает объяснение, заглядывает в тетрадь, потом тем же солидным голосом начинает объяснять кукле. «Понятно»? — «Понятно. Можно делать?» — «Делай». Светлана берет тетрадь и начинает делать упражнение. Сделав упражнение, она быстро собирает книги, тетради, не обращая больше никакого внимания на куклу.

Здесь ясно выступает новая психологическая функция игры. Игра становится для ребенка одним из средств орга-

низации его учебного труда. В учении далеко не все дается легко, далеко не все является равно интересным. Оно требует от ребенка напряжения. Придавая учению форму игры, дети легче преодолевают трудности, облегчают себе то волевое усилие, которое необходимо для приготовления уроков. Игра здесь как бы становится на службу учению.

Значительное место среди игр детей младшего школьного возраста начинают занимать разного рода настольные игры, носящие интеллектуальный и состязательный характер (одни участники игры выигрывают, другие проигрывают) и в ряде случаев требующие более или менее продолжительной и целенаправленной умственной деятельности (игра в домино, в шашки, первые попытки играть в шахматы и т.д.).

Новое содержание и новые формы игр являются выражением тех особенностей психики младшего школьника, которые возникают в этот период развития ребенка. Вместе с тем сама игровая деятельность школьников представляет собой один из важнейших видов деятельности, на основе которых осуществляется дальнейшее развитие ребенка.

Коллективный, состязательный характер игр школьников, разбивка на «партии», совместные действия участников каждой «партии», взаимная поддержка, оказываемая ими друг другу, — все это является условием для развития коллективизма, общественных чувств детей, умения действовать организованно, соблюдать интересы коллектива и пр.

Таким образом, хотя место игры в жизни детей младшего школьного возраста, по сравнению с дошкольным возрастом, существенно изменилось, однако и в этом периоде игры детей имеют большое значение для развития психики ребенка. Поэтому и в этом возрасте они должны быть предметом серьезного внимания педагогов и родителей.

Особенно большое значение имеет вопрос о трудовой деятельности младших школьников. Трудовая деятельность детей этого возраста складывается прежде всего из учебного труда и из помощи семье по хозяйству. И тот и другой виды труда имеют решающее значение для формирования нравственной стороны личности младшего школьника.

Уже достаточно сложная учебная деятельность, полная серьезных обязанностей, возникающая у... ребенка вместе с его поступлением в школу, изменяет его личность. Жизнь и деятельность ребенка в семье тоже начинает приобретать более ясно выраженный трудовой характер. В этом возрасте ребенок *начинает испытывать потребность* стать активным членом семьи, или, как говорил Макаренко, «стать членом трудового семейного коллектива».

Младший школьник постепенно начинает занимать в семье новое по сравнению с дошкольником место.

В отличие от ребенка дошкольного возраста, жизнь школьника в семье становится лишь частью его жизни. Кроме семьи, большое и важное место в его жизни начинает занимать школа и связанные с ней обязанности. У школьника появляется свое собственное серьезное дело, которое он должен выполнять и за которое он отвечает прежде всего перед своим учителем и товарищами.

Школьник теперь не просто «ребенок», он — ученик. Отец и мать ходят на работу, — он ходит в школу. У них есть свои трудовые обязанности, у него — свои. Это решительно меняет характер отношений ребенка с родителями. По отношению к детям школьного возраста на первое место должно выдвигаться уважение и требовательность к ребенку. «Моим основным принципом, — говорил А.С. Макаренко в отношении детей школьного возраста, — всегда было как можно больше требований к ребенку, но вместе с тем, — как можно больше уважения к нему».

С этого возраста, несмотря на занятость в школе, дети начинают принимать значительно более активное участие в трудовой жизни семьи. Они получают дома определенные обязанности, становятся в известной степени помощниками старших членов семьи. Чаще всего это бывает помощь по хозяйству: уборка комнаты, участие в обработке огорода, в уходе за домашними животными. В некоторых семьях старшие дети начинают заботиться о малышах. От школьника родители ждут действительной, реальной помощи, труда, который в известной мере облегчает им их собственный труд.

В дошкольном возрасте труд больше вводится из педагогических соображений, в школьном он отвечает также и практическим потребностям жизни семьи; воспитатель-

ный эффект является здесь естественным следствием практически необходимой трудовой деятельности школьника. Это объективное различие в целях и мотивах труда придает ему различный смысл и в глазах детей. Дошкольник в значительной степени относится к труду как к игре; он не вполне чувствует его объективное значение. Для школьника, напротив, труд постепенно приобретает смысл серьезной, общественно-значимой деятельности. Даже в тех случаях, когда сам труд вовсе не привлекает школьников, они не желают от него освободиться, так как считают своим долгом помочь близким или родителям. «Я очень не люблю домашнюю работу, — говорил один школьник IV класса, — особенно не люблю делать покупки. Но ведь не старенькой же бабушке ходить по магазинам!» Таково одно из типичных высказываний детей младшего школьного возраста.

От школьников родители требуют уже более ответственного отношения к поручаемым им трудовым обязанностям. Они требуют, чтобы в 10-11 лет ребенок уже понимал необходимость своего труда; они ждут от него сочувствия, желания разделить их заботу; к ребенку школьного возраста взрослые предъявляют требования, чтобы он различал, где кончается забава и начинаются обязанности, и чтобы за свой труд он чувствовал ответственность, добиваясь хорошего качества и ощутимых результатов.

Таким образом, в младшем школьном возрасте, в связи с началом обучения в школе и новыми обязанностями в семье, впервые происходит четкое разделение игры и труда, т.е. деятельности, осуществляемой ради удовольствия, которое получает ребенок в процессе самой деятельности, и деятельности, направленной на достижение объективно-значимого и социально-оцениваемого результата. Это разграничение игры и труда, в том числе и учебного труда, является... важной особенностью школьного возраста. Выделение труда в самостоятельную, ответственную деятельность решительно изменяет содержание и характер трудовой деятельности ребенка. «Труд» дошкольника — это преимущественно труд по самообслуживанию. Труд школьника — это труд, связанный с общими задачами семьи, включенный в ее общественно-производительную трудовую деятельность.

Дошкольнику, как правило, дают отдельные мелкие трудовые поручения: пойти туда-то, принести то-то; перед

ребенком школьного возраста уже ставятся более сложные трудовые задачи, которые он может разрешить, применяя различные, часто им самим выбранные средства. Если раньше труд имел характер отдельных частных действий, теперь он прибретает характер развернутой деятельности.

То, что школьник выполняет в семье определенную постоянную работу, нужную для всех членов семьи, например, ходит в магазин за покупками, — воспитывает у него ответственность за систематическое, своевременное и добросовестное выполнение своих обязанностей, приучает его считаться с жизнью и потребностями других членов семьи, подчинять свои интересы интересам семейного коллектива.

В этой общественной стороне труда школьника и заключена его воспитательная роль.

...Опыт показывает, что те школьники, которые несут в семье известные трудовые обязанности, несмотря на то, что у них как будто бы меньше остается времени на приготовление уроков, как правило, учатся лучше, чем дети, совершенно освобожденные от домашнего труда. И это понятно. Учение в школе есть также труд и при этом труд, требующий от ребенка умения преодолевать препятствия, применять усилия, организовывать свое время и свою деятелность, а также нести ответственность за результат своего учебного труда. Нельзя воспитывать все эти качества применительно к одной деятельности, пренебрегая ими в другой. Ответственность и умение организовать свое поведение, как и все прочие качества, должны стать чертами характера, личности ребенка, а это возможно лишь в том случае, если вся жизнь ребенка, — не только в школе, но и в семье, — будет организована так, чтобы воспитывать эти качества.

УЧЕНИЕ И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Для того чтобы ребенок мог перейти к систематическому обучению в школе, необходим известный уровень его психического развития, уровень, который и достигается в последний период дошкольной жизни детей.

Переход к систематическому усвоению знаний, в свою очередь, влияет на развитие психики ребенка, изменяя не только общую направленность и черты личности младшего

школьника, но и характер протекания его психических процессов. Под влиянием обучения изменяются восприятие, память, мышление ребенка, изменяется вся его психика.

Решающая роль школьного обучения в развитии психики ребенка зависит как от содержания знаний, так и от способа их усвоения.

Систематическое усвоение основ наук обогащает ребенка новыми знаниями, расширяет его кругозор, дает новое содержание его психической деятельности; в свою очередь это новое содержание изменяет характер умственных процессов, характер деятельности мозга. На протяжении школьного возраста изменяется не только то, о *чем* думает и *что* запоминает ребенок, но и то, *как* он думает и *как* запоминает. Например, для того, чтобы выучить раздел, относящийся к истории или естествознанию, школьник IV класса не может воспользоваться простым повторением текста и его дословным запоминанием. Так можно было выучить коротенькое стихотворение или несколько строчек по русскому языку, которые ему задавали в самом начале его школьного обучения. Но урок по естествознанию, истории можно выучить, только работая над текстом, выделяя существенное, усваивая логические связи в излагаемом материале, а не просто запоминая перечень фактов и событий.

Таким образом, в период обучения в начальной школе формируется логическое мышление, логическая память, более сложные формы восприятия и т.п. Конечно, развитие этих высших форм психических процессов далеко еще не заканчивается в младшем школьном возрасте.

Не меньшее значение для развития психики ребенка в младшем школьном возрасте имеет и способ приобретения знаний.

Дети раннего и дошкольного возраста приобретают знания преимущественно в процессе своей практической и игровой деятельности, в процессе повседневного общения с окружающими их людьми.

В раннем детстве, например, ребенок начинает говорить, так как он испытывает необходимость в общении с окружающими его людьми. Но, пользуясь языком как средством общения, ребенок усваивает родной язык, его словарный состав и его грамматической строй. В дальней-

шем, на протяжении всего дошкольного детства, совершенствование языка также протекает у ребенка в практике его речего общения. Таким образом, ребенок до школы начинает практически владеть теми знаниями, навыками и умениями, которые затем становятся предметом его сознательного усвоения в школе.

Даже в условиях организованных занятий в детском саду дети учатся, еще не ставя перед собой сознательно и активно учебной цели — овладеть определенным кругом положенных по программе знаний. Следовательно, усвоение знаний, навыков и умений до школы носит характер еще не вполне сознательно целенаправленной специальной деятельности.

В отличие от этого, обучение в школе предъявляет к ребенку иные требования. Во-первых, оно требует от ребенка сознательно поставленной *специальной* цели — *учиться*. Во-вторых, оно требует умения подчинить свои умственные процессы этой цели. Ребенок-школьник не может запоминать лишь то, что ему само запоминается на уроке. Он должен уметь активно запоминать, заучивать требуемое. Он не может быть внимателен только к тем предметам, которые ему непосредственно интересны, которые сами привлекают его внимание. Он должен быть внимателен ко всему, что говорится или делается на уроке.

Те же требования школьное обучение предъявляет и ко всем другим психическим процессам: к восприятию, мышлению, речи и пр. Иначе говоря, в школьном возрасте впервые появляется усвоение знаний как особая, специфическая деятельность, как учение в тесном смысле слова. Выделяясь из игровой и практической деятельности ребенка, учение начинает строиться в школе в форме особой, учебно-познавательной деятельности. В связи с этим и психические процессы в младшем школьном возрасте начинают постепенно менять свой характер: запоминание и запечатление превращаются в деятельность заучивания; восприятие — в деятельность целенаправленного и организованного наблюдения; мышление приобретает форму связного логического рассуждения.

Эта перестройка психики ребенка происходит далеко не сразу. Младший школьный возраст представляет собою именно тот период детского развития, на протяжении которого недостаточно осознанные и управляемые умствен-

ные процессы превращаются в развернутую, сознательную и целенаправленную деятельность.

В начале школьного обучения дети еще не умеют активно заучивать учебный материал, систематически наблюдать, быть постоянно внимательным, если учитель предварительно не организовал эти их процессы.

Приведем в качестве иллюстрации следующий случай. Учитель во время занятий по естествознанию напомнил школьникам о рисунке растения, который был использован им в качестве наглядного пособия на предшествующем уроке. Оказалось, что дети не могут представить себе те особенности в строении цветка, о которых шла речь. Удивленный учитель сказал: «Как же вы не помните, ведь вы же целый урок смотрели на этот рисунок?» Тогда один из школьников возразил: «Ну да, мы смотрели, но мы же его *не рассматривали*!» Дети младшего школьного возраста не умеют еще сами организовать процесс систематического наблюдения. Для того чтобы школьники не просто смотрели, а «рассматривали», учителю необходимо возбудить у них соответствующую активность — поставить перед ними учебную задачу, иначе говоря, организовать у них процесс наблюдения. Эта задача остается, конечно, и в старших классах школы, но в отношении детей младшего школьного возраста она имеет особенно важное значение.

Дети младшего школьного возраста не владеют еще и своим вниманием. Если урок в младших классах не возбуждает достаточного интереса, однообразен, не сопровождается положительным эмоциональным переживанием, дети быстро начинают отвлекаться, становятся излишние подвижными, болтливыми, неусидчивыми и в классе появляются шалости, смех. Хотя обучение в младшем школьном возрасте не должно носить характер забавы, развлечения, но в самом начале оно должно быть достаточно привлекательным. Чем труднее и серьезнее учебный материал, тем больше он должен опирается на *наглядность* и тем больше он требует от учителя умения руководить вниманием учеников.

То же самое относится и к памяти младшего школьника. Данные психологических исследований показывают, что способность к систематическому планомерному заучиванию учебного материала возрастает на протяжении все-

го младшего школьного возраста. При этом в начале младшего школьного возраста (7-8 лет) способность к заучиванию еще мало чем отличается от способности к заучиванию у дошкольников, лишь в 9-11 лет (т.е. в III-IV классах) школьники обнаруживают в этом отношении явное превосходство.

По тому, что остается в памяти детей этого возраста, можно судить о преобладании у них вначале непреднамеренного, так называемого непроизвольного запоминания. Например, их память лучше сохраняет начало и конец заучиваемого материала, независимо от степени его важности, и т.п. Дети младшего школьного возраста не умеет еще достаточно хорошо переработать материал ллогически, подготавливая его для заучивания.

Это неумение работать над запоминанием учебного материала в сочетании с неукоснительным требованием учителя выучить то, что задано, часто толкает младших школьников на путь «механического» заучивания. Не умея выделить существенное, расчленить текст, составить общую схему материала, дети младшего школьного возраста часто идут по линии наименьшего сопротивления, заучивая текст дословно. Это явление настолько распространено (оно особенно было распространено в старой... школе, что дало повод... психологам и педагогам утверждать, что в младшем школьном возрасте ребенку вообще свойственна «механическая» память. Между тем, механическое заучивание учебного материала является для ребенка лишь выходом из тех трудностей, с которыми он сталкивается, если педагог не помогает ему развивать логические способы запоминания, если он не учит ребенка учиться.

Необходимость учить детей учиться понимает большинство наших педагогов. Некоторые из них даже проводят специальные упражнения по развитию внимания, памяти, мышления и вырабатывают для того специальную методику занятий. Они учат детей слушать, наблюдать, запоминать, думать.

В младшем школьном возрасте правильная организация деятельности ребенка возможна лишь в том случае, если ее цели близки школьнику и внутренне связаны с содержанием самой его деятельности. Для младшего

школьника еще недостаточно иметь в виду лишь далекий конечный результат своей деятельности, как, например, окончание школы или необходимость стать образованным человеком. Кроме этих далеких целей, ему нужны частные ближайшие цели, непосредственно вытекающие из того, что он делает сейчас. Опытные педагоги всегда учитывают эту особенность детей младшего школьного возраста. Они сами расчленяют учебную деятельность на последовательные небольшие отрезки, каждый из которых представляет собой определенную, конкретную учебную задачу. Так, например, многие учителя при обучении грамоте ставят перед детьми такую задачу: перейти от письма карандашом к письму чернилами. Это обставляется как событие большой важности; к этому дети начинают стремиться, это становится ближайшей целью их учебной деятельности.

Точно так же в младшем школьном возрасте недостаточно, чтобы процесс учения побуждался лишь далекими и высокими социальными мотивами. Детям младшего школьного возраста нужны и ближайшие мотивы, непосредственно связанные с той конкретной учебной работой, которую они выполняют. Им нужно ощущение успеха от каждого выполненного задания, они должны каждый раз видеть, чему они научились и как оценивается окружающими — в первую очередь учителем — их учебный труд.

Поэтому огромное значение в учебной деятельности школьников имеет отметка. Она является для них выражением отношения окружающих к результатам их усилий, подчеркивает социальное значение их учебного труда. Многие дети начинают мечтать об отметке еще до поступления в школу. Школьники I и II классов считают, сколько отметок они получили за неделю, за месяц, за год. Они не любят, если вместо отметки учитель делает лишь пометку «см.», означающую, что он смотрел работу: «Все сымы да сымы, — говорил один ученик I класса, — а когда же отметка будет?».

Отметка выражает общественную оценку учебного труда школьника, влияет на его положение в коллективе и в силу этого становится ближайшим мотивом учебной деятельности, а к середине и особенно к концу младшего школьного возраста она начинает выполнять важную роль в правильной оценке ребенком качества своих собственных знаний. Отметка является важным воспитательным

средством, направляющим и организующим учебную деятельность детей младшего школьного возраста.

Наличие ясно осознаваемых конкретных целей и соответствующих им ближайших мотивов является необходимым условием для организации учебной деятельности школьников. Но этого еще недостаточно. Ребенок может иметь цель, может желать достигнуть этой цели, но не владеть способами ее достижения.

Для детей младшего школьного возраста характерным является отсутствие достаточно сложившихся способов и приемов организации своего поведения. Например, когда дети младшего школьного возраста решают задачу, то часто они не обдумывают ее сначала и затем решают, а сразу же по первому впечатлению начинают производить различные арифметические действия, приходя к решению уже в процессе самого выполнения этих действий. Размышление, обдумывание как самостоятельный, отдельный от действия внутренний процесс еще затрудняет младшего школьника.

Если педагог хочет заставить ребенка сначала продумать решение, а уж потом перейти к действию, то он оказывается вынужденным дать ребенку опору в какой-нибудь внешней деятельности, например, во внешней речи. «Рассуждай вслух» — вот обычное требование учителя, который хочет организовать и направить мышление ребенка.

Важной особенностью психики детей младшего школьного возраста является конкретный характер их познавательных процессов — восприятия, памяти, мышления и пр.

Учебная деятельность детей протекает успешно лишь в том случае, если содержание учебного материала выступает для них достаточно конкретно, т.е. дано в форме чувственно познаваемого, в наглядной форме. Известно, например, что дети младшего школьного возраста, особенно ученики I и II классов, при свободном рассматривании картинки, прежде всего воспринимают те изображенные на ней предметы, которые выделяются окраской, величиной, рельефностью изображения.

Часто второстепенные, но бросающиеся в глаза признаки предмета принимаются детьми за его отличительные свойства, и достаточно в наглядном пособии изобразить

более отчетливо и выпукло незначительные детали, чтобы они отвлекли ребенка от существенных, но менее заметных его признаков. Вообще при наличии одновременно воздействующих на ребенка содержаний — более конкретного, образного и более отвлеченного, не образного — ребенка преимущественно привлекает к себе содержание более конкретное, образное. Например, картинка, изображающая конкретный предмет, обозначаемый словом, правописание которого должно быть усвоено, может отвлечь ребенка от орфографии слова, переключив его на простое рассматривание самой картинки.

В младшем школьном возрасте преимущественное значение имеет также наглядная, образная память. В заучиваемом учебном материале дети младшего школьного возраста лучше всего запоминают факты, события, описание внешнего вида явлений и процессов.

Если урок в начальной школе будет построен исключительно в абстрактной словесной форме, то он плохо запечатлевается в памяти детей младшего школьного возраста. Напротив, изложение на уроке, опирающееся на наглядные пособия и конкретные примеры, запоминается детьми быстрее и значительно более прочно.

Эти особенности памяти младшего школьника имеют в этом возрасте свое положительное значение. В начальной школе, где обучение направлено в первую очередь на накопление значительного количества наглядного фактического материала, абстрактно-логическая память, в результате которой легче запечатлеваются общие представления, чем чувственные образы, не являлась бы преимуществом. Склонность детей младшего школьного возраста запоминать конкретные образы, подмечать и сохранять детали и частности, прочно усваивать события и факты создает тот фундамент фактических знаний, который является необходимой основой для дальнейшего более глубокого, а не поверхностного усвоения системы научных понятий в средней школе.

Вместе с тем, обучение в начальной школе создает благоприятные условия для последующего развития более сложных форм абстрактно-логической памяти.

Конкретный характер имеет и мышление младшего школьника.

Ребенок от 7 до 11 лет мыслит преимущественно наглядными представлениями, на которые он опирается в ходе рассуждения. Очень ясно эта особенность детского мышления обнаруживается в определении понятий.

При определении абстрактных понятий младшие школьники стремятся перевести эти понятия в наглядные образы, наполнить их конкретным содержанием. Например, слово «добро» младшие школьники определяют так: «Добро — это когда надо помочь отстающему приготовить уроки». Объясняя значение слова «разум», один мальчик сказал: «Это когда мне жарко, и я не пью сырой воды».

Решение какой-либо задачи дети этого возраста иногда подменяют извлеченным из личного опыта конкретным примером, т.е. как бы подменяют акт мышления актом воспоминания. Если, например, у ребенка младшего школьного возраста спросить, как бы он поступил в определенном случае, то он нередко вспоминает аналогичный случай из своей практики и, не взвешивая всех обстоятельств, дает ответ, исходя из этого частного случая.

Ребенок в начале школьного обучения не любит абстрактных рассуждений и не умеет рассуждать в чисто теоретическом плане. Такое рассуждение — очень сложная мыслительная деятельность, предполагающая наличие гипотезы, ее обоснование, взвешивание «за» и «против», отбор и систематизацию фактов, их обобщение, умение делать выводы из общих положений и пр. Такого рассуждения у детей младшего школьного возраста еще нет. Их рассуждения строятся по типу конкретных суждений; их умозаключения относятся, главным образом, к тому или иному конкретному факту или событию. Даже применяя усвоенные в процессе обучения общие правила, младшие школьники часто руководствуются внешним наглядным сходством между новым и старым материалом. Они схватывают общие сходные черты между новым и старым материалом и заменяют решение, основанное на рассуждении, решением путем применения готового, известного им правила. Это делает понятным, почему многие школьники склонны к типовым решениям арифметических задач, к выполнению орфографических и грамматических упражнений на определенное правило.

Мышление младшего школьника формируется и перестраивается в процессе школьного обучения и на его осно-

ве. В периоде младшего школьного возраста оно еще только начинает свобождаться от непосредственной связи с конкретным предметным содержанием, сохраняя еще полностью свой наглядно-образный характер. Однако в процессе обучения, под влиянием усвоения знаний мышление детей приобретает другую направленность и другое содержание. Оно становится не только средством решения практических задач, но и средством приобретения систематических знаний, средством усвоения основ наук.

Усвоение основ наук требует от ребенка теоретического рассуждения, проверки своих суждений и доказательств, оно требует проникновения за видимость вещей в их более глубокую сущность. Таким образом, логическая мысль ребенка начинает постепенно подчинять себе конкретно-чувственные формы познания. Но при этом абстрактное мышление младшего школьника еще нуждается в постоянной опоре на наглядные представления. Как только логическое мышление ребенка младшего школьного возраста отходит от наглядности и предметности и переходит в план отвлеченного рассуждения, опирающегося на абстрактные понятия, оно как бы теряет опору, и ребенок перестает справляться с задачей. Лишь в дальнейшем, когда учащиеся переходят к изучению более сложных и отвлеченных по своему содержанию учебных предметов, они полностью овладевают и абстрактно-логическими формами мысли.

Таким образом, именно систематическое школьное обучение является, как правило, той деятельностью детей, в процессе которой происходит дальнейшее развитие и постепенная перестройка их умственных, познавательных процессов.

* * *

Подводя итоги рассмотрению психологических особенностей младшего школьника, мы можем кратко резюмировать их так.

Ребенок школьного возраста в условиях... воспитания и обучения занимает, по сравнению с дошкольником, новое место в системе доступных ему общественных отношений. Это связано прежде всего с поступлением его в школу, которая накладывает на ребенка определенные обществен-

ные обязанности, требующие к себе сознательного и ответственного отношения, и с новым положением его в советской семье, где он также получает новые обязанности.

В младшем школьном возрасте... ребенок впервые становится, как в школе, так и в семье, членом настоящего трудового коллектива, что является основным условием формирования его личности.

Следствием этого нового положения ребенка в семье и в школе является изменение характера деятельности ребенка.

Жизнь в организованном школой и учителем коллективе приводит к развитию у ребенка сложных социальных чувств и к практическому овладению важнейшими нормами и правилами общественного поведения.

Переход к систематическому усвоению знаний в школе является фундаментальным фактом, формирующим личность младшего школьника и постепенно перестраивающим его познавательные процессы.

Учебная деятельность школьников постепенно изменяет их отношение к действительности, ставит перед ними теоретические учебно-познавательные задачи, заставляет проникать за видимость вещей в их внутреннюю сущность. В этой деятельности развивается и совершенствуется отвлеченное логическое мышление ребенка и высшие формы его восприятия и памяти.

* * *

Отношение школьников к учению как психологическая проблема*

1

... Изучение реальных, объективно складывающихся отношений между человеком и действительностью (обществом), и того, как в системе этих отношений, управляемых воспитанием, формируется его личность, стало для психологии вопросом первостепенной важности.

В соответствии с этим, наиболее актуальными проблемами... педагогической психологии являются проблемы, связанные с изучением психологических закономерностей систематического и целенаправленного воспитания у детей их отношения к действительности. Психология воспитания... отношения школьников к труду и, в первую очередь, к учебному труду, к другим людям, к самому себе, психологическая сущность этого отношения, условия и закономерности его возникновения и формирования в процессе жизни и деятельности ребенка, реализация этого отношения в поведении и деятельности школьника, роль различного вида отношений к действительности в формировании психологических свойств личности ребенка — все эти проблемы являются для... психологии новыми, чрезвычайно важными и еще мало разработанными.

Вопрос о необходимости перехода к психологическому и физиологическому изучению отношений человека к действительности со всей определенностью был поставлен В.Н. Мясищевым. Он выдвигает проблемы, связанные с психологией отношений не как частные, а как центральные проблемы психологии, которые, по его словам, «...влекут за собой известную перестройку *системы* (курсив наш. — Л.Б.) психологии»**. Хотя эта проблема и не нашла

---

* Известия академии педогогических наук РСФСР, ВЫПУСК 36.1951.

** *В.Н. Мясищев*, Психология отношений и физиология мозга, «Ученые

еще в работах В.Н. Мясищева достаточно полного и, главное, четкого раскрытия, ее постановка выдвинула целый ряд важнейших вопросов психологии личности.

Положению о том, что центральным для формирования личности является формирование реальных отношений человека к действительности, к обществу, в полной мере соответствуют и взгляды, которые развиваются передовой педагогикой. А.С. Макаренко постоянно выдвигал мысль, что главное в... воспитании заключается в создании правильного стиля отношений между личностью и коллективом.

«Так как мы имеем дело всегда с отношением, — писал он в неизданной части «Педагогической поэмы», — так как именно отношение составляет истинный объект нашей педагогической работы, то перед нами всегда стоит двойной объект — личность и общество. Выключить личность, изолировать ее, вынуть ее из отношения, — совершенно невозможно, технически невозможно, — следовательно, невозможно себе представить и эволюцию отдельной личности, а можно представить себе только эволюцию отношений»*.

Это высказывание А.С. Макаренко не только соответствует практике его воспитания, оно есть результат обобщения этой практики. Он воспитывал детей в коллективе, через коллектив... Только в системе правильных отношений между личностью и коллективом Макаренко считал возможным и правильным... воспитанием. Поэтому, решая проблему воспитания или перевоспитания каждого из своих воспитанников, он, прежде всего, пытался понять *характер* этих отношений, и если они были, по его выражению, «дефективными», он сознательно и планомерно стремился их изменить в нужном направлении. При этом Макаренко показал на практике, что до тех пор, пока он не добивался коренного изменения старых «дефективных» отношений и установления новых, соответствующих задачам воспитания, формирование новых и ценных качеств личности было невозможно.

записки ЛГУ», вып. 3, — «Психология», 1949, №119, стр. 83

* А.С. Макаренко, Эволюция и взрыв, Избранные педагогические сочинения, книга IV, изд. АПН РСФСР, 1949, стр. 573.

Анализ методов работы А.С. Макаренко над воспитанием отношений обнаруживает, что Макаренко учитывал всегда наличие не только объективно сложившихся отношений между личностью и коллективом, но и то, как сам воспитанник относится к коллективу. Изучая характер объективных и субъективных отношений между личностью и коллективом, Макаренко пытался понять их конкретное содержание. Для него важно было *то, на чем строятся* эти отношения, *какими мотивами определяются*, с какими *переживаниями* связаны, к формированию *каких именно качеств личности* приводят. Он давал глубокий психологический анализ *конкретным видам отношений* между личностью и коллективом и, опираясь на сложившееся у него представление об этих отношениях, вырабатывал тот или иной способ воспитательной работы.

Очень показательной в этом отношении является, например, его педагогическая работа с воспитанником Тубиным. Тубин пришел в колонию с уже сложившейся внутренней позицией превосходства, которую он завоевал раньше среди воров, благодаря своим способностям в области физики и техники, поставленным им на службу воровскому делу. Он предполагал, что и в колонии эти его способности и репутация, завоеванная в прошлом, обеспечат ему главенствующее положение. Однако Макаренко сделал все, чтобы выбить Тубина из этой позиции. Он, например, отказал Тубину в работе электромонтера и заставил его добиваться уважения и признания своего авторитета со стороны колонистов путем упорного труда, полного ответственности и строгой дисциплинированности. Этим он поставил Тубина перед необходимостью вновь завоевывать себе общественное положение, но завоевывать его на основе овладения новыми формами поведения и деятельности, которые, в свою очередь, формировали у него качества личности... Все это Макаренко делал совершенно сознательно. Встретившись с Тубиным через 14 лет, он говорил ему: «К тебе нужен был особый подход, и я нашел его. Пустить тебя к электричеству? Да ты всей ухваткой, всеми способностями *стал бы над коллективом*... Ты легко и безболезненно прожил бы несколько лет в колонии и остался бы таким, каким пришел, если не хуже...»*.

---

* Альманах шестнадцатый «Год XXII», Москва, изд. художественной ли-

Итак, главным объектом педагогической работы в области... воспитания являются те взаимоотношения, которые складываются между ребенком и окружающими его людьми в процессе учебной, общественной и трудовой деятельности; сама же личность раскрывается и формируется лишь в системе этих отношений. Отсюда понятно, что психология, задача которой состоит в том, чтобы, раскрывая особенности формирования личности... служить практике... воспитания, должна, прежде всего, сделать предметом своего исследования психологические законы формирования отношений между ребенком и окружающей его действительностью, обществом.

Изучение отношений, складывающихся между ребенком и действительностью, сталкивается, однако, со многими трудностями, *важнейшими* из которых являются: неразработанность и нечеткость самого понятия «отношение», а также неразработанность путей и методов его изучения.

В психологии и педагогике последнего времени одним и тем же понятием «отношение» обозначаются по-существу разные явления.

Во-первых, понятием «отношение» обычно обозначаются те *объективные* отношения, в которые вступает ребенок с окружающими его людьми и предметами. Например, став школьником, ребенок с неизбежностью вступает в новые отношения с людьми: к учителю он становится в отношение ученика, обязанного подчиняться всем его требованиям; к своим одноклассникам он становится в отношение члена единого учебно-трудового коллектива; в семье он также начинает занимать новое место, соответственно которому строятся и его отношения с родителями. Изменяется и характер деятельности ребенка и то объективное отношение, в которое он к ней становится. Учение приобретает характер обязательной деятельности, игра отходит на второй план, труд выступает перед ребенком в форме постоянных обязанностей, выполнения которых от него требуют окружающие, и пр.

Во-вторых, понятием «отношение» обозначается в психологии и то, как сам ребенок относится к действительности, иначе говоря, его *субъективное* отношение. Это отно-

---

тературы, 1939. А. Тубин, «Антон»

шение определяется уже ранее сложившимися, под воздействием условий жизни и воспитания, качествами его личности, — его переживаниями, взглядами, потребностями, стремлениями и пр. Мы говорим, например, что у этого ребенка серьезное, ответственное отношение к учению, а у другого — безразличное или небрежное, что один ребенок относится к родителям с любовью и уважением, а другой — снисходительно, эгоистично и т.д.

Необходимо различать оба эти вида отношений, хотя они и находятся в единстве друг с другом. Объективный характер отношений, которые складываются между ребенком и действительностью, место, которое ребенок занимает в жизни, система доступных ему общественных отношений, в которые он вступает, деятельность, которую он выполняет, — определяют его психику, формируют его личность. В образе жизни ребенка мы ищем объяснения особенностям его личности. Вместе с тем, наличие уже ранее сформировавшихся, под влиянием тех же объективных условиях, особенностей личности ребенка, наличие у него тех или иных переживаний, взглядов, потребностей и стремлений, в свою очередь, оказывают решающее влияние на характер *его личного*, субъективного отношения к действительности и сказываются на его жизни и на его деятельности.

Всякое психологическое исследование должно начинаться с изучения объективных отношений, существующих между ребенком и окружающей его действительностью, так как именно они составляют те объективные жизненные условия, в которых формируется личность ребенка. Однако собственное отношение ребенка к действительности, — отношение, опосредованное уже ранее сложившимися качествами его личности, является прямым и непосредственным предметом психологичкского исследования.

Лаборатория психологии воспитания детей школьного возраста Института психологии АПН, начиная с 1945 г., приступила к исследованию психологических особенностей отношения школьников к учению, труду, коллективу и того, как это отношение формируется под влиянием условий жизни ребенка и его воспитания.

В исследованиях лаборатории, проводившихся еще в 1945 г., было показано, например, что знания, приобрета-

емые в школе, по-разному усваиваются учениками и занимают разное место в личности школьника, в зависимости от того, как у него воспитано отношение к этим знаниям и к своей учебной деятельности. Наличие учебных интересов и стремление овладеть основами наук, как средством познания действительности, а также отношение к учению, как к деятельности общественно значимой, за качество выполнения которой ученик чувствует себя ответственным перед школой и родителями, создают те условия, при которых знания, приобретаемые в школе, становятся убеждениями школьника, основой для формирования его мировоззрения. Наоборот, если у школьника не воспитаны познавательные интересы, если он учится по внешнему принуждению и не видит общественного смысла в своей учебной деятельности, его знания оказываются формальными, чуждыми его личности и сознанию.

То же самое можно наблюдать и в процессе овладения детьми дисциплиной. Если у ребенка не воспитано правильного внутреннего отношения к требованиям взрослых, если он ведет себя дисциплинированно лишь в силу внешнего принуждения, то такого рода овладение дисциплиной будет обязательно носить формальный характер. Ребенок может при этом прекрасно понимать, как следует вести себя в тех или других случаях, он может хорошо знать правила поведения и те моральные требования, которые к нему предъявляются, и все же он не будет дисциплинированным в подлинном смысле этого слова. Наоборот, если школьник овладевает дисциплиной в процессе конкретной деятельности, как необходимым средством достижения важных для коллектива и для него лично, как члена коллектива, целей, если он относится к дисциплине, как к необходимому нравственному закону коллективной жизни и деятельности, то он не только будет понимать и выполнять соответствующие правила поведения, но у него будут формироваться и качества дисциплинированного человека. При этих условиях дисциплинированность становится важнейшей чертой личности. Дисциплина у нас, по словам Макаренко, есть «явление нравственное и политическое», и именно такой смысл она должна иметь для ребенка в процессе его воспитания, если мы хотим сформировать у него сознательную дисциплинированность, а не только простое послушание.

Следовательно, одним из важнейших вопросов формирования личности, а тем самым и одним из важнейших вопросов психологии воспитания, является вопрос о том, *как, при каких условиях* объективные отношения, в которых находится ребенок, становятся отношениями для него самого (то есть приобретают для него личностный смысл), какую роль выполняет в этом взрослый (учитель, воспитатель) и как при наличии этих отношений формируются качества личности ребенка.

Итак, мы полагаем, что центральной проблемой современной психологии, призванной на деле оказать помощь практике воспитания, является проблема активного формирования личности человека, ребенка. При постановке этой проблемы мы исходим из положения, что личность ребенка строится в процессе его реальной жизни и деятельности, управляемых воспитанием. Вместе с тем, влияние условий жизни и деятельности ребенка на формирование его личности опосредуется уже ранее сложившимися, под влиянием воспитания, качествам и его личности, что находит свое выражение в особенностях отношения самого ребенка к действительности. Изучение характера этого отношения, в котором раскрываются уже сложившиеся особенности личности ребенка и в условиях которого Формируются ее новые качества, составляет главный предмет исследования в психологии.

Только через изучение отношений самого ребенка к действительности и, в первую очередь, к общественной действительности лежит путь к изучению его личности. Именно эту проблему лаборатория психологии воспитания сделала центральной проблемой своего исследования.

2

Несмотря на то, что в лаборатории ведутся исследования, касающиеся различных сторон отношения школьников к действительности, исследования, связанные с отношением детей к учению и школе, рассматриваются в нашей лаборатории как центральные.

Анализируя характер отношения школьников к учению (любит ли данный школьник учиться, старательно или небрежно он относится к своим школьным обязанностям и пр.), мы обнаружили, что одним из важнейших мо-

ментов, раскрывающих психологическую сущность этого отношения, является та совокупность мотивов, которая определяет учебную деятельность школьников. При этом под мотивами учения мы понимали то, *ради чего* учится ребенок, или, иначе говоря, то, что побуждает его учиться.

Мотивы воплощают в себе потребности и стремления личности, и именно поэтому они имеют такое важное значение для понимания характера отношения ребенка к учению.

Изучение мотивов не является, конечно, исчерпывающим и, главное, последним объяснением психологической сущности отношения школьника к учению, так как сами мотивы учения создаются и формируются в процессе жизни и воспитания ребенка и, в свою очередь, зависят от всей системы объективных отношений ребенка к действительности и от того места, которое занимает в его жизни учение. Но, именно поэтому, они являются важнейшим психологическим звеном, ухватившись за которое можно проникнуть во внутренний мир ребенка и понять, как он сам переживает свое положение школьника и чем является для него самого его учебная деятельность.

Проиллюстрируем это примером, взятым из практики нашей работы с неуспевающими учениками.

Коля Ш. ученик V класса, 12 лет. Учится посредственно. Он довольно аккуратно, но недостаточно прилежно готовит уроки. В классе пассивен, иногда невнимателен. Вопросов почти не задает, старается сделать не больше того, что требует учитель. Бывают дни, когда он неохотно идет в школу, особенно если плохо приготовил уроки. Очень огорчается, если получает двойки, и стремится скорее их исправить, повышая до известной степени качество своей учебной работы. Однако дальше троек уровень его требований не поднимается. Начиная с тройки и выше, отметка теряет для него свою побудительную силу.

Таким образом, у Коли мы обнаруживаем равнодушное отношение к учению, отсутствие учебных интересов, стремление учиться лишь в меру того, что позволяет ему оставаться в школе и переходить из класса в класс.

Спрашивается, чем можно объяснить характер такого отношения к учению?

Коля живет в семье, в которой пользуется всеобщим вниманием и любовью. Он самый маленький, у него слабое

здоровье, и родители не предъявляют к нему, как к школьнику, высоких требований; то, что он переходит из класса в класс, является с их точки зрения достаточным.

Так как Коля на протяжении всего обучения в школе (начиная со II класса) учится едва на тройки, учителя и товарищи утвердились в мнении, что он слабый ученик и, так же как и родители, не предъявляют к нему более высоких требований. Основная забота учителей заключалась в том, чтобы мальчик не снизил своей успеваемости и не перешел в ряды плохих учеников. Независимо от качества его учебной работы, все относятся к Коле хорошо, так как он спокойный, дисциплинированный в своем поведении мальчик, хороший товарищ, хороший сын. Эти обстоятельства не могли, конечно, способствовать тому, чтобы у мальчика возникла потребность в более напряженном учебном труде.

Вместе с тем, интересы Коли лежат вне школы и учения. Он хорошо и много рисует и мечтает стать художником, в чем его активно поддерживают и родители. Он берет специальные уроки рисования и принимает участие в соответствующем кружке. Коля убежден (и сам часто говорит об этом), что те знания, которые он, учась на тройки, получает в школе, вполне удовлетворительны, и они обеспечивают ему возможность заниматься в дальнейшем избранной им профессией художника. Он понимает значение образования вообще и пользу учения в школе, но для себя лично считает, что та степень труда, которую он затрачивает, является, по его собственному выражению, «вполне достаточной».

Таким образом, у Коли, в результате всех обстоятельств его жизни и воспитания, а также благодаря наличию у него специальных способностей, сложилось определенное отношение к школе и учению. Он внутренне занял позицию будущего художника. Вся содержательная сторона его внутренней жизни, все его стремления и желания оказались, в связи с этим, вне школы и учения. Занятая им внутреннял позиция позволила ему равнодушно относиться к своим школьным успехам, мешала развитию учебных познавательных интересов, привела к тому, что он спокойно принял положение слабого ученика и даже удовлетворился этим положением.

Вся система взаимоотношений, которые сложились у него с окружающими как в школе, так и дома, требования, которые к нему предъявлялись, не только не могли изменить эту позицию, но даже способствовали ее формированию и закреплению.

Для того чтобы изменить отношение Коли к учению и сформировать у него новые мотивы в его учебной деятельности, необходимо было изменить его внутреннюю позицию, а это, в свою очередь, возможно лишь в том случае, если перестроить его взаимоотношения с окружающими, предъявить к нему более высокие требования в учении, раскрыть значение образования для него, как будущего художника.

Что же это такое — внутренняя позиция ребенка, без понимания и изменения которой оказалось невозможным понять и изменить мотивы его учебной деятельности?

Пока мы имеем возможность ответить на этот вопрос лишь в самой общей форме и, в значительной степени, описательно. Внутренняя позиция — это совокупность всех отношений самого ребенка к действительности, сложившаяся в определенную систему. Внутренняя позиция формируется в процессе жизни и воспитания ребенка и является отражением того объективного положения, которое занимает ребенок в системе доступных ему общественных отношений...

Возможно, что физиологической основой внутренней позиции является то, что И.П. Павлов называл динамическим стереотипом. Павлов пишет:

«На большие полушария как из внешнего мира, так и из внутренней среды самого организма беспрерывно падают бесчисленные раздражения различного качества и интенсивности... Все это встречается, сталкивается, взаимодействует и должно, в конце концов, систематизироваться, уравновеситься, так сказать закончиться динамическим стереотипом».*

С явлениями динамического стереотипа позицию сближает и следующее обстоятельство: если воздействия внешней среды идут вразрез с занимаемой ребенком внутренней позицией, то они, как правило, вызывают у ребенка

---

* *И. П. Павлов*, Динамическая стереотипия высшего отдела головного мозга, Избр. произв., Гослитиздат, 1949, стр. 390.

довольно сильные отрицательные переживания, что, как указывает Павлов, имеется и при нарушении динамического стереотипа.

«Мне кажется, — пишет Павлов, - что часто тяжелые чувства при изменении обычного образа жизни, при прекращении привычных занятий, при потере близких людей, не говоря уже об умственных кризисах и ломке верований, имеют свое физиологическое основание в значительной степени именно в изменении, в нарушении старого динамического стереотипа и в трудности установки нового»*.

Внутренняя позиция далеко не всегда является осознаваемой самим ребенком, субъективно она часто выступает лишь в форме непосредственного переживания.

Несмотря на то, что понятие внутренней позиции является теоретически еще очень неясным, мы тем не менее вынуждены им пользоваться, так как в нашей экспериментальной и экспериментально-педагогической работе с детьми мы не можем обойтись без учета и анализа того психологического образования, которое мы обозначили понятием «внутренняя позиция». Когда мы в наших исследованиях производим конкретный анализ отношения неуспевающих школьников к учению, то мы ничего не можем понять в психологической сущности этого отношения, а тем более изменить его, до тех пор, пока не будет проанализирована внутренняя позиция данного школьника и то, как и при каких обстоятельствах она сформировалась.

В своих исследованиях мотивов учения мы неоднократно имели возможность убедиться, что тот или иной факт действительности становится или не становится мотивом учебной деятельности школьника в зависимости от того, в каком отношении он находится к личности ребенка в целом, к его основным жизненным потребностям и стремлениям.

Например, опыт школьной работы и специальные наблюдения показывают, что стремление получить хорошую отметку является одним из важных мотивов учебной деятельности наших школьников. Именно поэтому оценка знаний служит в руках педагога серьезным средствм повышения успеваемости и качества знаний учеников. Однако специальный анализ отметки, как мотива учебной дея-

---

* Там же, стр. 394.

тельности школьников (исследование Л.И. Божович, Н.Г. Морозовой, Л.С. Славиной), обнаружил, что отметка может побуждать учебную деятельность ребенка лишь при известных условиях. Эти условия заключаются в следующем: во-первых, отметка должна служить не только объективным критерием знаний ученика, но и выражать общественную оценку его учебной деятельности и его личности; во-вторых, ребенок должен стремиться завоевать это общественное мнение и то место в системе отношений с окружающими, которое обеспечивается ему соответствующей оценкой его ученой деятельности. Если не сохранено хотя бы одно их этих условий, отметка перестает быть мотивом учения ребенка. Например, если в каком-нибудь школьном коллективе или в какой-либо семье серьезное и добросовестное отношение ребенка к учению не становится основным мерилом ценности его личности со стороны окружающих и ребенок качеством своего учебного труда не может завоевать авторитета, отметка часто и не становится мотивом учения. В наших школах с этим почти не приходится встречаться, но в старой школе такое отношение к отметке не было редкостью. Однако как бы высоко ни оценивалось окружающими качество учебной работы школьника, как бы высоко оно не ставило ребенка в глазах учителей, родителей и товарищей, если самого ребенка в результате тех или иных обстоятельств его жизни и воспитания не возникало стремления завоевать почетное звание хорошего ученика, то он и не будет добиваться хорошей оценки своих знаний и отметка так же не станет для него мотивом его учебной деятельности.

Следовательно, мотивы учения внутренне связаны с основными жизненными отношениями ребенка, с его потребностями и стремлениями, которые этими отношениями определяются, и лишь благодаря такой связи они приобретают свою побудительную силу.

Наши исследования показывают, что на разных этапах обучения и развития детей, вместе с изменением тех объективных отношений, в которых живет и развивается ребенок, изменяются и собственные отношения ребенка к действительности и мотивы его учебной деятельности. Кроме того, мотивы учения носят различный характер и в зависимости от индивидуальных особенностей жизни и воспитания ребенка. Поэтому проникновение в мотивы де-

ятельности позволяет глубже понять характер отношения ребенка к действительности, понять, чем живет ребенок, к чему он стремится, какой личный смысл имеет для него то, что его окружает, и его собственная деятелность.

Первоначальное исследование мотивов учения детей на разных этапах их обучения в школе привело нас к установлению некоторых существенных для нас положений, ставших затем отправными для дальнейшего изучения психологии отношения учащихся к учению и школе. Во-первых, оно раскрыло нам важнейшие психологические компоненты, из которых складывается отношение школьников к учению и школе, и то место, которое занимают в нем общественные мотивы учения; во-вторых, оно позволило нам понять условия возникновения и психологическую природу различных мотивов учения и найти то их соотношение, которое обеспечивает необходимое для школьников отношение к своей учебной деятельности.

В указанном исследовании было установлено, что учебная деятельность школьников побуждается двумя видами мотивов, неразрывно связанных между собой в конкретном учебном процессе, но имеющих разное происхождение и различную психологическую характеристику.

В одном из этих видов представлены мотивы, порождаемые всей системой отношений, существующих между ребенком и окружающей его деятельностью. Эти общественные мотивы учения зависят прежде всего от обстоятельств жизни ребенка в семье, от его положения в школе, от того, какую внутреннюю позицию он сам занял по отношению к школе и учению. Таким образом, эти мотивы воплощают в себе те стремления и потребности ребенка, которые вытекают из всех обстоятельств его жизни и которые связаны с основной направленностью его личности.

В каждом возрасте и в каждом отдельном случае общественные мотивы учения носят различный конкретный характер; иногда они выражают стремление детей заслужить одобрение и внимание родителей, иногда — желание завоевать уважение и авторитет среди товарищей, иногда они связаны с мечтами ребенка о своем будущем и т.д. Такого рода общественные мотивы, как показали нам дальнейшие исследования, представлены и в других видах деятельности детей школьного возраста, так как любая серьезная деятельность ребенка, и объективно, и для него самого,

имеет тот или иной общественный смысл. Но в учебной деятельности эти мотивы представлены наиболее отчетливо и имеют наибольшее значение для понимания основных установок личности ребенка и его отношения к своей деятельности, так как учение занимает в жизни ... детей особое место.

...учебная деятельность не является только личным делом ребенка или его родителей, — она является, вместе с тем, и делом общественным. Каждый ребенок обязан учиться, обязан получить образование для того, чтобы быть готовым в дальнейшем к самостоятельной творческой деятельности ... Следовательно, обучение в школе рассматривается у нас как общественный долг ребенка, как особая форма общественно необходимой деятельности, выполняя которую, ребенок становится участником в жизни своего общества. Поэтому переход к школьному обучению является для наших детей переходом к новой общественно значимой деятельности и к новому общественному положению. Все это изменяет образ жизни ребенка-школьника, вводит его в круг новых общественных отношений, предъявляет к нему новые требования, уровень выполнения которых является теперь критерием для оценки его личности. Это формирует у ребенка новые потребности и стремления и, прежде всего, стремление стать хорошим школьником, т.е. отвечать всем тем требованиям, которые в нашей стране предъявляются к школьнику, определенное отношение со стороны окружающих. А так как это отношение определяется, в первую очередь, качеством учебной работы ребенка и качеством выполнения им своих школьных обязанностей, то, в результате, все, что связано с общественной оценкой учебной деятельности, становится мотивом, побуждающим эту деятельность. Эти мотивы и названы нами *широкими социальными мотивами учения*, так как они выходят за рамки самого учебного процесса и связаны с теми широкими жизненными отношениями, в которые вступает ребенок благодаря учению.

Второй вид мотивов, составляющий также важнейший компонент в отношении школьников к учению, включает мотивы, порождаемые преимущественно самой учебной деятельностью. Сюда входят разнообразные учебные интересы, удовлетворение, которое дает ребенку трудовое уси-

лие, напряженная интеллектуальная деятельность, преодоление трудностей и т.д.

Значение этих мотивов учебной деятельности определяется тем, что процесс усвоения знаний составляет основное содержание интеллектуальной деятельности детей школьного возраста. Усвоение знаний не только расширяет кругозор детей, обогащает их ум знанием научных фактов и закономерностей, но и воспитывает школьников... Учащиеся стремятся овладеть знаниями не только ради того, чтобы стать потом полезными членами общества, и не только потому, что в этом они видят исполнение своего долга перед школой и родителями, но и потому, что их *непосредственно увлекает сам процесс учения и, прежде всего, процесс познания действительности.* Таким образом, учебные познавательные интересы, а также другие моменты учения, связанные с самим процессом усвоения знаний, в свою очередь, являются важнейшими мотивами, побуждающими учебную деятельность школьников.

Установление указанных двух видов мотивации учения поставило перед нами вопрос: является ли такое соотношение мотивов специфическим лишь для учебной деятельности или оно характерно для любого вида деятельности школьников?

Изучение мотивов трудовой деятельности детей в семье, проводившееся в лаборатории в 1947 г., убедило нас в более общем значении этого положения. Сопоставление данных обоих исследований позволяет нам утверждать, что любая серьезная деятельность школьника определяется этими двумя видами мотивов, один из которых порождается самой конкретной деятельностью и зависит от ее особенностей (например, учебные интересы, удовлетворение от трудового усилия и пр.), другой связан с общими устремлениями ребенка, находящими свое объяснение в той внутренней позиции, которую он занимает в жизни. Эти исследования также убедили нас в том, что для того, чтобы понять мотивы учебной деятельности ребенка и характер протекания последней, *необходимо выйти за пределы изучения самой этой деятельности* и обратиться к изучению тех реальных жизненных отношений, в которых находится ребенок, и той его внутренней позиции, которая является отражением всей совокупности этих отношений.

Исследование мотивов учебной деятельности школьников так, как оно осуществлялось нами на первом этапе изучения и как оно представлено в публикуемой статье, страдает существенными недостатками. В нем нет еще достаточной четкости тех новых понятий, которыми мы пользовались (понятия: «отношение», «мотив», «внутренняя позиция» и др.); в ней отсутствует конкретное изучение отдельных случаев; этапы развития «широких социальных мотивов» учения даны еще слишком общо и схематично, не вскрыта динамика перехода от одного этапа к другому; изучение учебных интересов еще совсем не развернуто; методы исследования не могут раскрыть полностью психологических законов активного воспитания ... отношения школьников к учению и школе. Вследствие этого в работе не могла быть еще выявлена во всем ее конкретном содержании и роль учителя в воспитании того отношения. Тем не менее это первое исследование имело для нашей дальнейшей работы решающее значение. Во-первых, оно привело нас к изучению жизненных отношений ребенка и поставило перед нами задачу более глубокого психологического изучения этих отношений и тех особенностей личности, которые в этих отношениях раскрываются; во-вторых, оно дало нам в руки некоторые психологические закономерности соотношения мотивов учения и их влияния на учебную деятельнось школьников. Все это нам позволило подойти к анализу конкретных психологических причин, объясняющих особенности того или иного отношения школьников к учению. В тех случаях, когда это отношение было таким, что не обеспечивало нормальной учебной деятельности ребенка, мы уже могли поставить задачу его активного и целенаправленного изменения. Этому и была посвящена дальнейшая работа нашей лаборатории, изложенная в статье Л.С. Славиной «Роль семьи в формировании отношения школьников к учению и школе».

3

Перед исследованием Л.С. Славиной была поставлена следующая основная задача: опираясь на закономерности, полученные при изучении мотивов учебной деятельности школьников, раскрыть в отдельных случаях психологию отношения школьника к учению и школе, а в тех случаях,

когда это отношение сложилось неправильно, найти пути его изменения. В общей системе исследований, ведущихся в лаборатории, эта работа должна была служить проверкой правильности и практической ценности уже найденных нами психологических положений; во-вторых, она должна была, на основе конкретного педагогического эксперимента, углубить наши представления о психологической сущности отношений школьников к учению и школе поставить новые психологические проблемы.

Исследование, в основном, выполнило поставленные перед ним задачи. Оно показало, что ранее установленные перед нами закономерности не только позволяют понять особенности отношения к учению и школе у каждого изучаемого нами школьника, но и, раскрыв причины этого отношения, практически управлять формированием отношения нового типа. Вместе с тем, это исследование поставило перед нами проблему психологических закономерностей самого этого формирования. Сущность этой проблемы заключается в следующем.

В нашем обществе содержатся все необходимые предпосылки для формирования у школьников необходимого отношения к учению и школе. Этими предпосылками являются: с одной стороны, отношение окружающих к учению, как к серьезной общественно-важной деятельности (иначе говоря, предпосылка формирования у детей «широких социальных мотивов» учения); с другой — подлинная научность и практическая значимость тех умений и знаний, которые усваивает ребенок в школе (что составляет необходимую предпосылку к формировнию мотивов, идущих от самой учебной деятельности).

Однако для того, чтобы эти предпосылки стали психологическими условиями формирования у школьников сознательного отношения к учению и к своим школьным обязанностям , нужно, чтобы ребенок как-то понял и «принял» для себя то объективное значение, которое имеет у нас школьное обучение и сам процесс усвоения знаний. Только при этом условии он сможет «принять» и те требования, которые к нему как к школьнику предъявляются, и постараться поступать в соответствии с этими требованиями. Иначе говоря, ребенок должен не только понять,но и «принять» учение как деятельность общественно-значимую, он должен только понимать значение оразования, но

и испытывать к знаниям непосредственный познавательный интерес. А это и значит, что объективные цели и мотивы учения должны стать целями и мотивами самого ученика. Однако школьники, в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей, усваивают (в собственном смысле этого слова) мотивы и цели учения различными путями в различных качественно своеобразных и в различных психологических условиях. Например, в начале младшего школьного возраста общественный смысл учения переживается ребенком в форме потребности в серьезной «ответственной» деятельности, результаты которой оцениваются взрослыми. Он еще не сознает достаточно отчетливо ни целей, ни мотивов своей ученой деятельности, так как именно она приводит его к переживанию чувства собственного достоинства и к целому ряду других переживаний, связанных с тем новым положением, которое он начинает занимать как школьник. Особенно важно для маленьких школьников занять новое положение в семье. Работа Л.С. Славиной показала, что в тех семьях, где поступление ребенка в школу никак не отражается на его отношениях с окружающими, где характер этих отношений не определяется качеством его учебной работы, учение часто так и не приобретает для ребенка смысла серьезной общественно-значимой деятельности. В таких семьях, сколько бы не убеждали ребенка в необходимости хорошо учиться, эти убеждения не «принимаются» ребенком, так как они не поддержаны у него соответствующими переживаниями, связанными с его повседневной жизнью и деятельностью. В старшем школьном возрасте, наоборот, часто достаточно бывает одного только разъяснения для того, чтобы ученику открылся глубокий общественный смысл его учебной деятельности.

Таким образом, для каждого возраста и для каждого школьника в отдельности надо найти такую форму организации его жизни и деятельности и такие способы прямого педагогического воздействия, которые сделали бы доступными для ученика общественные цели и мотивы его учебной деятельности и привели бы его к их подлинному усвоению.

Работа Л.С. Славиной показала, что важным моментом в формировании у школьников должного отношения к учению является тот способ, каким взрослые предъявляют к

ним соответсвующие требования. Недаром А.С. Макаренко вегда подчеркивал решающее значение для воспитания — «организации требований к ребенку».

При «организации требований» необходимо прежде всего учитывать (а если надо, то и подготавливать ту внутреннюю психологическую почву, на которой соответствующее требование может быть «принято» ребенком. Рассказывая о своей работе с воспитанником Митягиным, Макаренко замечает: «Ко мне Митягин относился попрежнему любовно, но о воровстве мы с ним никогда не говорили. Я знаю, что разговоры ему помочь не могли». Макаренко понимал, что для предъявления этого требования почва не была еще подготовлена.

Требования к школьникам, относящиеся к их учебной работе, также предполагают наличие соответствующей почвы, которая подготавливается благодаря предшествующему воспитанию как в семье, так и в школе. Например, учитель требует от ребенка, чтобы он хорошо учился, разясняет ему, что это долг каждого школьника. Но, если от этого ребенка никто раньше не требовал ответственного отношения к выполнению поручаемых ему обязанностей, если у него отсутствуют необходимые навыки учебного труда и не развиты учебные интересы, то требования учителя хорошо учиться в большинстве случаев игнорируются ребенком.

Бывают случаи, когда тот или иной ученик, в силу неправильного предшествующего воспитания, не видит для себя необходимости хорошо учиться. Для такого школьника учение, приобретение знаний, не стало основным содержанием его жизни. Он не находит удовлетворения в самом учебном труде, в достижении поставленных целей, в преодолении трудностей; он не испытывает радости познания. Иначе говоря, у этого школьника оказалось невоспитанным соответствующее отношение к учебному труду. При таких условиях требование, предъявляемое к нему учителем, оказывается мало эффективным, так как оно лишено той логической почвы, на которой могло бы быть принято.

В работе Л.С. Славиной установлено, что настойчивое предъявление требований, которых ребенок внутренне не «принимает» или по тем или иным причинам не может выполнить, приводит к тому, что ребенок, в лучшем слу-

чае, перестает обращать на них внимание, а в худшем — начинает относиться к ним отрицательно. В таких случаях ребенок как бы уходит в себя, одевается «броней», которую далеко не всегда удается пробить разъяснениями и убеждениями.

Важно подчеркнуть, что ребенок при этом хорошо понимает то, что от него требуется, и даже понимает объективную справедливость этих требований, но они являются настолько чуждыми его собственным переживаниям и стремлениям, что остаются для него лишенными подлинного смысла. Такое явление, возникающее иногда в процессе общения между взрослым и ребенком, было условно названо нами возникновением «смыслового барьера». В практике воспитания наличие «смыслового барьера» является часто огромным препятствием для дальнейшего положительного воздействия на ребенка. Какие бы требования не предъявлял взрослый в этих условиях ребенку, последний заведомо относится к ним равнодушно или даже враждебно. Следовательно, в процессе воспитания необходимо всячески избегать возникновения так называемого «смыслового барьера», а если он, в результате ошибок, допущенных воспитателем, уже возник, его преодоление обязательно. Поэтому важнейшей психологической задачей является раскрытие психологической (а в дальнейшем и нервно-динамической) природы «смыслового барьера», установление условий его возникновения и способов его определения.

Эта проблема заключает в себе важное теоретическое содержание. «Смысловой барьер» лежит на пути усвоения школьником общественных норм поведения, их общественного смысла. Следовательно, полное раскрытие природы «смыслового барьера» означает, вместе с тем, и раскрытие некоторых существенных психологических и психо-физиологических закономерностей процесса усвоения школьниками смысла их поведения и деятельности.

В исследовании Л.С. Славиной еще не удалось выделить и сформулировать закономерности возникновения и преодоления «смыслового барьера», хотя практически ей почти всегда удавалось понять причины его возникновения в том или ином конкретном случае и найти конкретные способы его преодоления. Иначе говоря, в излагаемом исс-

ледовании проблема «смыслового барьера» была лишь поставлена, были выделены те конкретные практические пути его преодоления, дальнейшее изучение которых и должно привести к решению этой проблемы.

Работа Л.С. Славиной представляет собой как бы второй этап в исследовании психологии отношения школьников к учению и школе. В нем мы перешли от схематического и несколько абстрактного изучения путей развития мотивов учебной деятельности к исследованию их конкретного многообразования и их роли формирования отношения школьников к учению.

Кроме того, в этом исследовании мы стали на путь активного изменения отношения школьников к учению и школе, что дало возможность поставить и некоторые новые психологические проблемы, связанные с воспитанием этого отношения. Важнейшей из них и является проблема «Смыслового барьера».

Но главное,что дало нам это исследование, заключается в том, что оно изменило наш взгляд на пути и методы психологического исследования. Приступая к изучению формирования сознательного отношения наших школьников к учению, мы ставили своей задачей активное воспитание этого отношения. В процессе работы *задача превратилась в метод.* Изменение отношения стало для нас не только целью, но и *способом* изучения самого отношения. Сейчас мы склонны утверждать, что важнейшим методом изучения психологических закономерностей формирования отношения ребенка к действительности (а тем самым и формирования качеств его личности) является именно активное их изменение в условиях реального педагогического процесса. Такой преобразующий эксперимент, проводимый с учетом всех обстоятельств жизни ребенка и его деятельности, с учетом всех отношений, в которые вступает ребенок с окружающими, стал основным принципиальным методом нашей лаборатории. Все же другие методы психологического исследования: лабораторный эксперимент, наблюдение, беседы и прочее являются для нас сейчас, хотя и необходимыми, но все же лишь частными, вспомогательными приемами исследования.

4

В настоящее время мы организовали наши исследования непосредственно в школе, совместно со всем педагогическим коллективом. Мы исходили при том из положения, что плодотворное изучение личности школьника и законов ее формирования возможно лишь в условиях реального процесса воспитания и что предметом изучения должен быть конкретный ребенок, взятый во всем многообразии его жизненных отношений.

Мы считали также, что активное изменение отношения ребенка к действительности является не только задачей исследования, но и основным его методом. Изменение отношения ребенка к действительности служит для психолога важнейшим методом, раскрывающим психологию этого отношения, т.е. те психологические законы, которые лежат в основе его сознательного, целенаправленного формирования.

Кроме того, мы убедились, что отношение школьников к учению и школе составляет то ведущее отношение, изучение которого позволяет проникнуть в самую сущность личности... школьника, изучить характер его общественной направленности, его внутренней позиции, мотивов его поведения и деятельности, а также особенностей формирования всех основных качеств его личности.

Следовательно, мы исходили из положения, что подлинной «лабораторией» для психологического исследования личности школьника должна быть сама школа, а непосредственными участниками исследования — учителя, практически осуществляющие целенапрвленное и активное формирование личности ребенка.

В настоящее время мы организовали в школе исследования двух типов, причем каждый тип исследования решает свою особую психологическую задачу; оба типа исследования, взятые в их соотношении, и воплощают в себе общий замысел нашей работы.

Первый тип исследований — это исследования отношений к учению у отдельных школьников, позволяющие изучить личность ребенка в целом, понять характер его внутренней позиции, всей системы его жизненных отношений и историю формирования основных качеств его личности.

Приведем пример такого рода исследования отдельного случая.

Предметом нашего изучения был Игорь П., 12 лет, ученик V класса. Изучение проводилось классным руководителем, под непосредственным руководством Л.С. Славиной.

Первый тап изучения заключался в том, что были установлены некоторые объективные факты, относящиеся к обстоятельствам жизни ребенка в школе и в семье, и получена описательная характеристика его поведения и его отношения к учению и школе.

Эти факты заключаются в следующем.

Мальчик учился плохо: остался в V классе на второй год; в том году совсем не хотел учиться, заявив, что ходить в школу не будет, так как она ему «совсем не нужна». Часто пропускает занятия, иногда его приводят в школу насильно. В школе ведет себя обособленно, ни с кем из учеников не дружит, в общественной жизни класса не участвует. На уроках пассивен, интереса к учению не проявляет, уроков не готовит. С учителями замкнут, при настойчивых попытках поговорить с ним — молчит или становится дерзким. Живет вдоем с матерью (инженером). К матери относится враждебно, не слушается, часто бывает груб. Мать настойчиво требует повиновения, особенно во всем, что касается школы. За неповиновение она его сурово наказывает. У Игоря есть свои интересы: он любит животных, разводит кроликов, белых мышей, рыбок, приютил трех кошек. Знает хорошо все, что касается жизни животных, правила ухода за ними, иногда даже читает об этом специальную литературу. С прошлого года подружился с ребятами со двора, которые так же, как и Игорь, часто пропускает занятия в школе и учатся плохо. Все свободное от ухода за животными время проводит на дворе и на улице. Начал курить, цинично ругаться.

Учителя считают, что Игорь «способный мальчик», «мог бы учиться хорошо, но не хочет». Заставлять его учиться, с их точки зрения, нельзя, так как даже самые крайние меры, которые применяет мать, не помогают.

При дальнейшем узучении этого случая мы исходили из следующего положения: имеющееся здесь отношение к учению и школе является необычным для наших школьников. Оно могло возникнууть лишь в результате каких-то

специальных обстоятельств, которые и должны быть выяснены. Для выяснения этих обстоятельств мы обратились к анализу истории возникновения этого отношения. Изучение динамики отношения Игоря к учению и выяснение обстоятельств, при которых возникло у него описанное выше отрицательное отношение, позволило установить следующее.

Оказалось, что до IV класса мальчик учился посредственно, но все же из класса в класс переходил и явно выраженного отрицательного отношения ни к учению, ни к школе не обнаруживал. Поворот в отношении Иоря к учению совпал с переходом в V класс. Одновременно с этим к него возникли и особый интерес к животным и тяга к ребятам со двора. Выяснилось также, что с прошлого года, т.е. с момента перехода в V класс, он стал жить только с матерью, а до этого времени с ним жила бабушка (учительница начальной школы), которая помогала Игорю в его учебной работе.

На основании анализа этих фактов мы пришли к предположению, которое затем и подтвердилось дополнительно собранными материалами.

Мальчик, находясь до IV класса под опекой бабушки, не научился ни самостоятельно работать, ни самостоятельно нести ответственность за свой учебный труд. Кроме того, у него оказались невоспитанными ни подлинные учебные интересы, ни широкие социальные мотивы учения. Сведения, полученные от учительницы начальной школы, и беседы с бабушкой убедили нас в том, что «помощь», которую оказывала бабушка Игорю, действительно носила характер натаскивания и не могла способствовать формированию у мальчика необходимого отношения к учению и навыков учебного труда. Мало того, что Игорь почти никогда сам не готовил уроков, он никогда даже и не знал, что задано, и не интересовался оценками своих знаний. Бабушка часто приходила в школу для того, чтобы узнать, что задано по тому или иному предмету и какую оценку получил ее внук. Таким образом, Игорь жил беспечно, без усилий, без чувства ответственности, однако жил спокойно и был удовлетворен своею жизнью.

В силу указанных обстоятельств в V классу Игорь пришел со следующими особенностями: он не умел и не хотел трудиться; у него не сформировались ни учебные интере-

сы, ни высокие социальные мотивы учения, т.е. у него не были воспитаны ни чувство ответственности, ни серьезное отношение к своим школьным обязанностям. Вместе с тем он привык чувствовать себя школьником, и помимо школы никаких особых интересов у него не было.

Переход в среднюю школу предъявляет к учащимся новые и очень серьезные требования. Успешное обучение в V классе, как известно, требует наличия достаточно развитых познавательных интересов, специальных навыков учебного труда, известного уровня развития познавательных психических процессов (логической памяти, произвольного внимания, умения вести рассуждение в чисто теоретическом плане и пр.), самостоятельности, ответственности и т.д.

Практика показывает, что нередко школьники, учившиеся в начальных классах школы посредственно, в средней школе переходят в ряды слабых или даже плохих учеников. Игорь П. был именно таким учеником, т.е. не обладал как раз теми качествами, которые необходимы для успешного усвоения курса в средней школе. Перейдя в V класс, он сразу же столкнулся с такими трудностями, которые самостоятельно не мог преодолеть. Вместе с тем, он к этому времени лишился поддержки бабушки, которая теперь жила отдельно. В результате Игорь снизил успеваемость и начал получать двойки. На это последовала резкая отрицательная реакция как со стороны матери, так и со стороны школы. Мать начала сурово наказывать мальчика, школа стала упрекать и требовать. В ответ на это у мальчика возникло аффективно-отрицательное отношение и к школе и к матери, и вскоре он совсем перестал учиться, хотя и продолжал ходить в школу.

О том, что у мальчика возникло глубокое аффективное переживание, связанное со всем, что относится к учению и школе, свидетельствует большое количество фактов. Например, он охотно говорит обо всем, что не имеет отношение к школе, но как только речь заходит о школе, он сразу же умолкает и от него нельзя добиться ни одного слова; при упоминании о плохих успехах у него начинают дрожать губы и т.п. Оказавшись выбитым из обычной жизненной колен, потеряв внутреннюю позицию школьника, мальчик стал искать новое содержание жизни, новые интересы и нашел их в животных и в дружбе с ребятами со

двора. Это, в свою очередь, повело к формированию у него нового типа отношения к окружающему и к возникновению новых особенностей личности. Это довольно обычная линия поведения у детей, потерявших общественную позицию школьника. Опыт школы и наши исследования показывают, что учение и школа составляют для... детей те необходимые объективные условия развития, в которых формируются качества личности,... складывается нравственный облик ребенка, определяется его общественное лицо. Если у кого-либо из наших детей не создалась внутреняя социальная позиция школьника, если он не воспринимает и не переживает учение как деятельность общественно-важную, а себя — как члена единого учебно-трудового коллектива, то уже этим самым ребенок становится в «дефективные», выражаясь словами Макаренко, отношения к обществу. Он «выпадает» из нормальной жизни и деятельности основной массы... детей, а следовательно, и из тех условий, в которых должна формироваться личность... школьника. *Вместе с тем... ребенок не может жить вне общества, вне коллектива; его жизнь должна быть заполнена какими-то содержательными отношениями, интересами и переживаниями. Поэтому те дети, которые не вошли в школьную жизнь и учение или по каким-либо причинам утратили внутреннюю позицию школьника, как правило, ищут и находят для себя иную внутреннюю позицию, иной коллектив, иное содержание жизни и деятельность.*

Некоторые из них удовлетворяются этим новым содержанием жизни и той новой позицией, которую они заняли, другие, сознательно или неосознанно, более или менее аффективно переживают утрату прежней позиции и чувствуют себя потерянными, выбитыми из колеи. Игорь П. оказался именно таким ребенком. Он не удовлетворился новыми интересами, хотя и казался целиком ими поглощенным. Он вынужден был занять внутренне отрицательную позицию по отношению к школе и учению, но чувствовал себя отвергнутым и несчастным.

Дополнительным, но очень важным симптомом потери внутренней позиции выступает отношение Игоря к будущему, а именно: он аффективно уходит от разговора о своем будущем так же, как он уходит от разговора о школе. У него нет никаких стремлений и желаний, выходящих за

рамки сегодняшнего дня и сегодняшних интересов. Такое отношение к будущему совершенно не свойственно... детям этого возраста. В начале подросткового возраста дети, конечно, не могут еще строить сколько-нибудь реальных планов своей будущей жизни и деятельности, но они все так или иначе об этом мечтают. *Потеряв внутреннюю позицию... школьника, Игорь потерял и чувство перспективы, которое связано с наличием определенной, твердо принятой ребенком внутренней позиции.*

Следовательно, Игорь П. представляет собой мальчика, потерявшего позицию... школьника. Обстоятельства, которые выбили его из этой позиции, заключаются в том, что он был поставлен перед необходимостью выполнять деятельность, к которой он не был психологически подготовлен. Дополнительная трудность заключается здесь в том, что неумение справиться с теми требованиями, которые были к нему предъявлены, и отношение к этому со стороны окружающих, вызвали у мальчика состояние аффекта, направленного, прежде всего, против учения, школы и окружающих его взрослых людей, что значительно затруднило его дальнейшее воспитание. Вместе с тем, Игорь П., внутренне находясь вне школы уже в течение года, за этот период нашел для себя некоторое новое содержание жизни и деятельности, вступил в общение с детьми, также находящимися вне школы, и в этих условиях у него начали формироваться новые особенности его личности. У него возникла общественно-отрицательная направленность личности, — он не хочет быть... «хорошим школьником», он потерял широкие перспективы своей будущей жизни, у него возникли новые интересы, чуждые школе и учению, он приобрел целый ряд общественно-отрицательных навыков и привычек.

Для того, чтобы направить развитие личности Игоря по нужному руслу, а вместе с тем, чтобы проверить правильность проведенного анализа, мы, совместно с учителями, разработали ряд педагогических мероприятий, которые и должны были, по нашему предположению, вернуть мальчику утраченную им позицию, изменитиь его отношение к школе, учению и окружающим и тем самым открыть для него перспективы дальнейшего нормального развития.

Воспитательная работа Игоря шла по следующим направлениям. Прежде всего мы поставили перед собой зада-

чу устранить имеющиеся у мальчика отрицательные аффективные переживания, связанные со школой и учением.

Для этого мы попросили мать Игоря временно не применять к нему никаких мер воздействия, направленных на улучшение его успеваемости. Это надо было сделать потому, что между нею и Игорем уже сложились такие отношение, при которых любое требование матери, связанное с учеными делами сына, вызывало у него резко отрицательную аффективную реакцию. На педагогическом совете было решено, что до тех пор, пока Игорь не ликвидирует пробелов в своих знаниях, не спрашивать его и, тем самым, не ставить ему плохих оценок, которые также служили источником, поддерживавшим у Игоря отрицательное аффективное отношение к школе.

С другой стороны, мы показали мальчику те радостные перспективы, которые раскроются перед ним в том случае, если он снова начнет посещать школу и хорошо учиться.

Уже в первых беседах с Игорем, в которых мы пытались довести до его сознания, то, что с ним случилось, раскрыли ему самому объективное положение, в котором он оказался, и причины его внутреннего состояния и указали ему пути выхода из создавшегося положения; мальчик в известной мере бы нами «завоеван». Он обещал ходить в школу и «попробовать» учиться.

После этого классный руководитель организовал с мальчиком дополнительные занятия по всем предметам, задача которых заключалась не только в том, чтобы заполнить возникшие у него пробелы в знаниях, но и научить его систематически работать над учебным материалом.

Однако мы понимали, что всего этого еще недостаточно. К началу нашей работы Игорь не только оторвался от школы, но вошел уже в другую жизнь, — нашел новый «коллектив», новые интересы, не связанные со школой и учением. Надо было добиться того, чтобы мальчик ушел из этого «коллектива» и включился в подлинный коллектив класса, школы. Надо было также сформировать у него интересы, связанные со школой и учением. Для этого мы решили сделать его заведующим школьным живым уголком, предложив ему при этом перенести в школу своих животных. Как заведующий живым уголком, Игорь получил задание составить план работы живого уголка, пополнить живой уголок новыми животными, подобрать соответству-

ющую научно-популярную литературу о животных и втянуть в работу уголка других учеников школы. Этими мероприятиями мы решили, собственно, три задачи: 1) делали школу более привлекателной для ребенка, 2) создавали ему определенное положение в школе на основе его общественной деятельности и его знаний в соответствующей области, так как положения хорошего ученика он не мог сразу себе завоевать, и 3) мы создавали базу для дальнейшего развития учебных интересов, начиная это с естествознания. Таким образом, для изменения отношения Игоря к учению и школе мы попытались использовать все сильные стороны как объективных обстоятельств, так и личных качеств мальчика.

Результаты нашей работы сказались довольно быстро (мы работали с Игорем около трех месяцев): мальчик начал систематически посещать школу (хотя за этот период, особенно в начале, и были отдельные срывы); он начал добросовестно готовить уроки, причем уже через две недели от помощи классного руководителя он отказался, заявив, что теперь он «и сам может»; он увлекался организацией живого уголка и на этой почве уже подружился с несколькими учащимися из своего класса. Очень интересны здесь некоторые психологические детали.

По внешним обстоятельствам (школа не смогла выделить места для живого уголка) живой уголок фактически не был организован. Игорь только «разработал» план его устройства и план работы, которую должен был вести актив кружка. Мы предполагали, что задержка в организации живого уголка может привести к срыву ряда наших педагогических мероприятий. Однако этого не произошло. Наоборот, войдя в школьную учебную жизнь, Игорь постепенно стал охладевать к своим животным. Примерно через два месяца после нашей работы мать Игоря пришла в школу и попросила, чтобы школа скорее взяла животных, так как Игорь не хочет ими заниматься. «Не понимаю, — говорила она, — что сделалось с мальчиком. То души в них не чаял, а теперь совсем охладел».

Важным симптомом правильности нашего анализа является также охлаждение Игоря к своим прежним друзьям и возникшая у него ясно выраженная привязанность к классному руководителю. Иорь стал даже чрезмерно оживлен и шаловлив в школе, но когда ему сказалаи, что

за плохое поведение он будет переведен в другой класс, Игорь расплакался и после этого стал вести себя подчеркнуто сдержанно.

К сожалению, окончательного успеха в работе с Игорем мы не смогли добиться, так как, по целому ряду обстоятельств вынуждены были прекратитть работу в школе, где он учился. Более того, оборванная на полпути работа с Игорем довольно скоро привела к рецидиву его отношения к школе и учению.

Мы привели это описание путей изучения Игоря и способов работы с ним, желая показать характер первого типа исследований, проводимых нашей лабораторией в школе.

В результате изучения того или иного школьника не только удается четко поставить педагогическую задачу и найти конкретные методы ее решения, но и возникает возможность раскрыть психологическое содержание того, что в педагогике обычно называется «индивидуальным подходом». На основе такого изучения школьников нам удалось уже составить примерный план типового изучения учащихся, указав принцип, из которого должно исходить это изучение, и основные его методы. Это, несомненно, может помочь педагогам перейти к систематическому изучению каждого ученика и составлять такие характеристики, которые послужат реальной опорой в дальнейшей воспитательной работе с детьми.

Указанные нами исследования имеют не только практическое, но, как мы думаем, и важное теоретическое значение для детской психологии. Такого рода изучение школьников есть путь психологического исследования их личности, законов ее активного формирования. Правда, сейчас мы делаем еще лишь первые шаги в этом направлении и поэтому многое остается еще невыясненным, но уже и сейчас исследования личности ребенка в целом, проводимые нами на детях различных возрастов и различных индивидуальных особенностей, дают возможность собрать тот конкретный психологических материал, который, будучи сопоставлен и обобщен, подводит нас к более глубокому пониманию как особенностей личности ребенка, так и особенностей ее формирования. Сопоставляя отдельные случаи, мы можем найти некоторые основные типы отношения школьников к действительности; можем понять различные пути их возникновения, установить, при каком

соотношении личностных качеств и внешних обстоятельств жизни и деятельности ребенка возникает отношение того или иного типа; можем установить, при каких условиях активного воздействия на ребенка возможно формирование новых качеств его личности, и, наконец, можем найти общие типические черты личности детей школьного возраста.

Конечно, и «техническая» сторона этих исследований и способ анализа получаемых материалов страдают у нас многими недостатками. При описании и психологическом анализе случаев мы вынуждены пользоваться понятиями, не имеющими еще строго фиксированного научного содержания; раскрывая причины того или иного поступка или переживания ребенка, мы также прибегаем к условной, а иногда даже и просто житейской терминологии (причем, последнее пока неизбежно, так как в психологии отсутствуют выработанные научные понятия, адэкватные тем сложным явлениям, которые мы пытаемся изучить) и пр. Однако мы думаем, что хотя этот тип исследований и страдает еще многими недостатками и не является единственным для изучения личности школьников, он все же должен занимать в системе этих исследований ведущее место.

Исследования личности отдельных школьников имеют для психологии еще и то значение, что они ставят новые психологические проблемы: например, проблему того, как, при каких конкретных условиях происходит у ребенка формирование внутренней позиции, новых интересов и мотивов деятельности; при каких условиях ошибочного воспитания может возникнуть «смысловой барьер» и каковы пути его преодоления, и пр. Некоторые из этих проблем (например, проблема «смыслового барьера») вообще могли возникнуть только в процессе указанного типа изучения личности; другие проблемы, хотя и давно были предметом психологического исследования, ставились и решались в совсем другом плане. Возникнув же в контексте изучения личности ребенка, они приобретают иное содержание и требуют иного способа их решения. Кроме того, почти все проблемы, связанные с психологией личности, не могут быть решены в условиях только лабораторного эксперимента. До сих пор еще никому не удалось в лабораторных условиях вызвать, например, появление новых интересов или мотивов. В условиях же указанного нами исследова-

ния личности можно неоднократно наблюдать, как в различных конкретных обстоятельствах жизни и деятельности ребенка возникают и новые интересы и новые мотивы.

Последнее подводит нас к раскрытию содержания второго типа исследований, проводимых лабораторией в школе. Эти исследования ставят своей задачей углубленное изучение отдельных вопросов, возникаюших в процессе изучения личности ребенка в целом.

Остановимся для иллюстрации типа этих исследований на двух проблемах, разрабатывающихся сейчас в нашей лаборатории.

Первая проблема — это все та же проблема «смыслового барьера», другая — проблема возникновения у ребенка нового типа отношения к своей интеллектуальной деятельности.

О психологической сущности того, что выступает в явлении «смыслового барьера», мы уже говорили раньше: это явление заключается в том, что для ребенка, при известных условиях, требования взрослого теряют личностный смысл, хотя он и понимает их значение и даже объективную необходимость выполнения этих требований.

Дальнейшее изучение этого явления заключалось в том, что мы специально подбирали различные случаи образования и преодоления «смыслового барьера» и тщательно их анализировали. Уже первые собранные нами факты показали, что в одних случаях «смысловой барьер» может возникать по отношению к определенному *требованию*, кем бы это требование ни выдвигалось; в других — к определенному *человеку*, независимо от того, какие требования он предъявляет. Очевидно, здесь могут быть и другие случаи, и все они, несомненно, имеют разную психологическую характеристику. Мы начали изучать подробнее случаи возникновения «смыслового барьера» по отношению к другому человеку.

Анализируя условия образования «смыслового барьера» этого типа и способы его преодоления, мы пришли к следующему предположению: деятельность ребенка, каждый его поступок всегда имеет свои мотивы. Если взрослый не понимает истинных мотивов, имевших здесь место, и реагирует лишь на результат деятельности или на самый поступок, или, что еще хуже, если он приписывает ребенку не соответствующие действительности мотивы, то между ребенком и взрослым, как правило, возникает «смысловой барьер». Адэкватный путь преодоления этого «барье-

ра» заключается, следовательно, в том, чтобы понять истинные мотивы ребенка, стать на его позицию с тем, чтобы вместе с ним найти и новые цели и новые мотивы его деятельности.

Для проверки этого предположения мы обратились к изучению опыта тех учителей, у которых существует полный контакт с их учениками.

Оказалось, что эти учителя действуют, сознательно или стихийно, учитывая именно указанные выше условия.

Например, учительница начальной школы г. Клина А.Н. Быкова, имеющая 36-летний опыт педагогической работы, рассказывает следующее:

«Я всегда стараюсь не упрекать детей и не читать им нотации. Я прежде всего стараюсь их понять. Потом я разъясняю им, почему (в силу каких причин) совершают они тот или иной нежелательный поступок, и показываю им, что надо делать для того, чтобы в другой раз этот поступок не повторился». По нашей просьбе она проиллюстрировала это положение конкретным примером. Ученик I класса пришел, не приготовив уроков. А.Н. Быкова оставляет ребенка после занятий и проводит с ним беседу: «Почему ты не успел приготовить урока?.. Давай вспомним, что ты делал вчера, придя из школы. Ты сразу пошел играть, заигрался с ребятами в прятки, вернулся домой поздно, устал и уже не мог готовить уроки. Как же надо делать, чтобы этого больше не повторялось? Придя домой, ты поешь и выйди погулять, но не начинай никакой игры, потому что играть в прятки очень интересно и можно забыть про уроки. Ты только немного побегай, а потом вернись домой, сделай уроки и тогда снова иди во двор и играй в те игры, которые тебе нравятся».

Таким образом, А.Н. Быкова доводит до сознания ребенка причины его собственного поступка, ставит перед ним определенную задачу (систематически готовить уроки) и показывает ему конкретные способы решения этой задачи. Конечно, только беседами воспитательная работа этой учительницы не ограничивается. Она следит за тем, чтобы дети, не выполнившие урока, тут же при ней их готовили, она намечает для каждого индивидуальный режим и прослеживает за его выполнением, и т. д.

Но нам важно было понять, на основе анализа ее непосредственного «словесного» общения с детьми, в какой форме лучшие учителя предъявляют требования к ребенку и

как они избегают между собой и детьми возникновения «смыслового барьера».

Если бы эта учительница ограничилась в данном случае тем, что поставила за неприготовленный урок двойку, да еще стала бы упрекать ребенка в том, что он лентяй, что он не хочет учиться и прочее, то, в конце концов, между нею и ребенком легко мог бы возникнуть описанный нами «смысловой барьер». Педагогический же подход данной учительницы не только явился средством установления контакта с учеником, но и открывал ей возможности дальнейшего положительного воздействия на ребенка.

Кроме анализа опыта лучших учителей, мы использовали в этом исследовании и эксперимент. Мы выделили учащихся, у которых «смысловой барьер» уже образовался, и ставили опыты по его преодолению. Опираясь на изложенную выше гипотезу об условиях образования «смыслового барьера» между ребенком и взрослым, мы намечали и проводили различные приемы его, обхода или ликвидации. Это позволило нам глубже проникнуть в психологическую сущность изучаемого явления и психологические закономерности его возникновения.

Дальнейшее изучение «смыслового барьера» должно идти не только по пути последовательного углубления в психологическую сущность этого явления, уточнения и описания условий его возникновения и преодоления, но и по пути раскрытия тех нервно-динамических процессов, которые лежат в его основе и без понимания которых невозможно ни полное научное познание данного явления, ни практическое овладение им.

Другая проблема, на которой мы хотели проиллюстрировать второй тип исследований, заключается в следующем.

Среди учащихся I и II классов можно легко выделить две группы детей, отличающихся друг от друга разным отношением к самой учебной деятельности. Одни из них, как правило, легко заинтересовываются процессом этой деятельности и с большой долей интеллектуальной активности выполняют различные учебные задачи: решают арифметические примеры, определяют звуки в слове, прослеживают, как в зависимости от изменения одной буквы меняется значение всего слова и пр. Им нравится напряженная интеллектуальная деятельность, они с увлечением составляют рассказы по картинкам, любят отгадывать загадки и т. д. Другие дети, наоборот, не обнаруживают это-

го интереса, постоянно находятся в состоянии интеллектуальной пассивности, хотя и относятся к учебной деятельности с большой серьезностью и ответственностью. Их не увлекает решение задач, загадок, они равнодушно относятся к тому, что слова можно разложить на звуки, что каждый звук имеет свое обозначение и т. д.

Это своеобразное явление «интеллектуальной пассивности» мы сделали предметом специального изучения. Предварительная гипотеза, с которой мы подходили к решению этой проблемы, сводится к следующему.

Первоначально мышление ребенка непосредственно включено в его практическую деятельность и направлено на решение практических задач. Лишь в условиях практического действия интеллектуальные операции приобретают для ребенка свой подлинный смысл. Вместе с тем, в условиях воспитания ребенка в детском саду и в тех семьях, где ребенок много играет в различные дидактические игры, рисует, лепит, рассматривает картинки, слушает сказки, рассказы и т. д., у него уже в период дошкольного детства интеллектуальные процессы как бы выделяются из практической деятельности и приобретают характер самостоятельной развернутой интеллектуальной деятельности, имеющей свою собственную цель и свой собственный мотив. У тех же детей, которые росли и воспитывались в семьях, где на эту сторону развития мало обращали внимания, интеллектуальные процессы так и остались не выделенными из практической деятельности ребенка; они оставались лишь средством для решения определенных практических задач. Именно эти дети, по нашему предположению, и составляют ту группу, в которую входят учащиеся с отсутствием интереса к самому процессу учения и наличием особого рода интеллектуальной пассивности. Эти учащиеся с трудом принимают поставленные перед ними в процессе обучения интеллектуальные задачи, требующие активного размышления.

Согласно выдвинутой гипотезе и было построено Л. Г. Славиной исследование на соответствующую тему.

Во-первых, в этом исследовании был дан анализ особенностей учебной деятельности детей, отличающихся интеллектуальной пассивностью, и изучены психологические условия воспитания этих детей в период их дошкольного детства.

Во-вторых, в специальной серии экспериментов были установлены ближайшие психологические причины, от ко-

торых зависит эта интеллектуальная пассивность; была показана возможность осуществления этими детьми в условиях игровой и практической деятельности тех же интеллектуальных операций, которые требуются и при решении учебных задач; вскрыты те психологические условия, при которых возможно повысить их интеллектуальную активность.

Наконец, были созданы такие условия учебной деятельности детей, при которых удавалось добиться выделения интеллектуальных процессов из игровой и практической деятельности ребенка и направить их на решение собственно учебных задач.

По отношению к этому исследованию, так же как и к предыдущему, стоит дальнейшая задача, — раскрыть те механизмы высшей нервной деятельности, которые лежат в основе изучавшихся в данном исследовании интеллектуальных процессов ребенка.

Мы изложили здесь характер основных типов исследований, которые с нашей точки зрения могут служить задаче изучения личности школьника.

Прежде всего — это путь целостного изучения личности в конкретных условиях ее жизни и воспитания. При этом такого рода исследование не должно ограничиваться лишь констатацией психологических особенностей ребенка и их формирования, а должно быть направлено на их активное преобразование. Во-вторых, это путь собственно экспериментального изучения отдельных психических процессов, с целью установить психологические закономерности этих процессов и те физиологические механизмы, которые лежат в их основе.

Но эти исследования не исключают, а скорее даже, предполагают исследования совсем другого рода, а именно, исследования, ставящие своей задачей лишь самую общую описательную характеристику отдельных сторон личности и отдельных сторон деятельности детей разных возрастов. Примером такого исследования и является, в частности, исследование мотивов учебной деятельности школьников, публикуемое в этом сборнике.

Смысл этих исследований заключается в следующем.

Для того чтобы подойти к изучению конкретной личности ребенка, и особенно в той части этого изучения, где оно приобретает характер активного воздействия на психику ребенка, необходимо уже располагать хотя бы описательной характеристикой психологических особенностей лич-

ности ребенка и некоторыми эмпирическими закономерностями формирования этих особенностей.

Например, для того, чтобы исследовать психологическую сущность мотивов учебной деятельности школьников, психологические законы формирования этих мотивов и их активного изменения, необходимо предварительно иметь хотя бы общую характеристику особенностей мотивации учения на разных этапах обучения и развития ребенка. То же относится и к развитию любых других сторон или качеств личности ребенка.

В настоящее время мы уже подошли к вопросам, связанным с активным формированием у школьников их отношения к учению и школе, к труду, отчасти к коллективу, так как предварительно нами уже были проведены соответствующие исследования, раскрывшие нам общий характер развития этого отношения. Но эту же задачу мы пока еще не можем поставить при изучении других, не менее важных сторон отношения школьников к действительности.

В связи с этим, мы ставим исследования, относящиеся к развитию отдельных сторон личности ребенка, задача которых — нарисовать общую картину тенденций этого развития. В настоящее время такого рода исследования ведутся по характеристике учебных и внеклассных интересов школьников, по изучению эстетического развития в школьном возрасте и некоторым другим. Здесь мы пользуемся преимущественно экстенсивными методами исследования, широко используя беседы, сочинения и наблюдения за поведением и деятельностью детей.

Заканчивая эту статью, мы хотели бы еще раз подчеркнуть, что все наши исследования, ведущиеся в наименее разработаной области, — в области психологии воспитания, и тем самым связанные с также мало разработанной проблемой формирования личности ребенка, находятся в стадии поисков путей и методов решения этих актуальных проблем.

Дальнейшие исследования, несомненно, приведут к большему уточнению и более глубокому решению выдвинутых проблем. Несомненно также, что и ряд теоретических положений, выдвигаемых нами в этих исследованиях, являются еще дискуссионными.

Психологическое изучение ребенка и индивидуальный подход к нему в процессе воспитания*

Каждый ребенок представляет собой неповторимую в своем своеобразии человеческую личность. Благодаря специфическим для данного ребенка внешним и внутренним условиям развития, особенностям личной биографии, в процессе которой у него накапливается собственный опыт поведения и отношений с окружающими людьми, у этого ребенка формируются индивидуальные, только ему одному присущие особенности личности, например специфические в каждом отдельном случае соотношения между возможностями и потребностями ребенка, особенности его эмоциональной сферы, свойственные ему черты характера, а также то особое сочетание всех сторон личности ребенка, которое и создает его индивидуальный облик и делает его непохожим ни на кого из других детей.

Подлинное воспитание предполагает глубокое знание своеобразия личности каждого ребенка, его духовного облика. Это знание необходимо потому, что, помимо заботы о том, чтобы каждый ребенок развивался «нормально», то есть соответственно тем общим требованиям, которые к нему предъявляются в определенном возрасте, необходимо добиваться и максимального развития тех индивидуальных особенностей, которые характерны именно для данного. ребенка. Только таким образом мы наряду с общими и типичными для нашего общества чертами будем воспитывать в детях и положительные черты, характеризующие их индивидуальное своеобразие.

Кроме того, мы знаем, что и воспитание общих черт часто становится возможным только при условии знания индивидуальных потребностей развития именно этого ре-

* Психологическое изучение детей в школе-интернате. М., 1960

бенка. Однако для сознания воспитателей такая необходимость чаще всего выступает лишь в тех случаях, когда формирование личности ребенка уже пошло по неправильному пути. Например, когда он занял неправильную позицию в детском коллективе, противопоставил себя взрослым, стал на путь постоянного игнорирования требований воспитателей и т. п. Во всех этих случаях обычные педагогические воздействия, опосредуясь ранее сложившимися качествами личности ребенка, преломляясь через его собственные потребности и стремления (или вступая с ними в противоречия), как правило, дают совсем не тот педагогический эффект, на который они рассчитаны, а иногда прямо противоположный.

Но задача учителя заключается не столько в том, чтобы бороться с уже возникшими в процессе воспитания трудностями, сколько в том, чтобы своевременно предупредить возможность их возникновения. Ведь известно, например, что некоторые дети, хорошо подготовленные к школьному обучению и легко, без значительной затраты усилий, справляющиеся с программой 1 — 11 классов, начинают постепенно отставать только потому, что своевременно не научились работать усидчиво и прилежно. Но, для того чтобы осуществить такого рода «профилактику», также надо знать индивидуальные особенности ребенка и предвидеть дальнейший ход его развития.

Таким образом, сознательное и уверенное руководство правильным и всесторонним формированием личности ребенка требует глубокого знания ее индивидуальных особенностей, позволяющее понять, какое конкретное выражение получили общие закономерности психического развития в данном отдельном случае.

Индивидуальный подход к детям приобретает особенно важное значение в школах-интернатах.

В отличие от обычной школы, где воспитание осуществляется не только школой, но и семьей, школа-интернат должна охватить педагогическим воздействием всю жизнь ребенка. Таким образом, от того, как будет организован педагогический процесс, целиком будет зависеть полноценность формирования личности ребенка. Это накладывает особую ответственность на воспитателей и педагогов школ-интернатов как перед обществом и родителями, так и перед самими детьми.

Следовательно, в школе-интернате еще важнее, чем в обычной школе, пристально следить за тем, как формируется личность каждого ребенка, постоянно предугадывая и направляя процесс этого формирования. Именно поэтому в школе-интернате особенно недопустимо судить о развитии ребенка лишь по его успехам в учении или по его поведению в коллективе. Ведь «успехи» в учении в одном случае могут быть результатом постоянной зубрежки при отсутствии у ребенка широкого кругозора и познавательных интересов, в другом случае они могут быть достигнуты и при наличии у школьника небрежного и недобросовестного отношения к делу, лишь благодаря его способностям и умению быстро усваивать учебный материал. А если это так, то ни в первом, ни во втором случае у учителя нет оснований довольствоваться «успехами» ученика и считать свои воспитательные задачи исчерпанными.

Еще большую опасность для правильной организации воспитания представляет попытка судить о ребенке, опираясь лишь на поверхностное знание о нем и о его поведении в коллективе. Часто может казаться, что жизнь ребенка в интернате складывается вполне благополучно. Он ни с кем не ссорится, никого не задирает, выполняет правила поведения. Однако за видимым благополучием может скрываться система неправильно сложившихся отношений ребенка с другими детьми, целая гамма внутренних переживаний, интересов, неудовлетворенных стремлений, которые формируют у него отрицательный жизненный опыт и способствуют неправильному развитию характера.

Таким образом, в школе-интернате еще больше, чем в обычной школе, необходимо путем постоянного наблюдения и изучения проникать в индивидуальные особенности ребенка и условия формирования его личности и на основе полученных данных систематически руководить этим формированием, вовремя предупреждая всякое уклонение и добиваясь у каждого ребенка максимального развития всех его способностей.

Кроме того, в условиях школы-интерната дети постоянно находятся в кругу сверстников, в кругу одних и тех же впечатлений, одних и тех же педагогических воздействий. В этом большая сила школы-интерната, так как возникает возможность уничтожить стихийный характер тех влияний, которые получает ребенок от окружающей его

среды, но в этом же таится и очень большая опасность. Ведь при этих условиях любая ошибка воспитания, недостаток педагогических воздействий уже никак и никем не будут компенсированы. А это может привести и к неправильному и недостаточному развитию ребенка. Количество стихийно падающих на ребенка воздействий, которые он получает, живя в семье, должно быть заменено в школе-интернате правильно организованной системой этих воздействий, построенной на основе знания индивидуальных потребностей развития данного ребенка или данной группы детей.

Например, в школу-интернат до сих пор еще часто попадают дети с ограниченным кругозором, узкими интересами, односторонним опытом отношений. Если бы они начали учиться в обычной школе и продолжали жить в семье, то легко могло случиться, что постоянное общение с разнообразным кругом детей и взрослых компенсировало бы эти недостатки их первоначального развития. Они могли бы многое узнать, многому научиться, их речь и мышление постоянно получали бы дополнительные стимулы для своего развития. В школе-интернате такое общение со старшими детьми и взрослыми очень ограничено. Таким образом, у детей отпадает один из важнейших источников постоянного накопления опыта и знаний. Если не найти способов восполнить этот пробел, например, при помощи правильно поставленного чтения, специально организованных бесед, экскурсий и пр., то общее развитие ребенка может оказаться задержанным. Или другой пример: ребенок в семье часто живет в кругу братьев и сестер, из которых одни старше, другие моложе его. Постоянное общение с детьми разных возрастов создает у ребенка опыт многообразных отношений: младшему он должен уступить, защитить его, позаботиться о нем; старшему он должен подчиниться, он может подражать его поступкам, учиться у него организованности, ответственности и пр. Весь этот опыт отношений способствует формированию у детей различных черт ума и характера, способствует их многостороннему развитию. Конечно, в семье могут сложиться и неправильные отношения, приводящие к развитию отрицательных черт личности; но меняющийся характер этих отношений, их многообразие создают условия и для накопления положительного опыта. В условиях школы-интерна-

та, где, как правило, подавляющее количество времени жизнь детей протекает в одновозрастном коллективе, необходимо специально заботиться о том, чтобы каждый ребенок получил недостающий ему опыт отношений с другими детьми: одного надо приучить шефствовать над малышами, другого научить считаться со старшими, третьего — делиться своими вещами с товарищами и т. д.

Приведенные соображения еще раз подтверждают мысль об особом значении индивидуального изучения и индивидуального подхода к детям, воспитывающимся в школе-интернате.

Учителя и воспитатели в своей педагогической практике, как правило, стремятся учесть особенности ребенка, его развитие, характер, переживания, отношение к окружающему. Да иначе они и не могли бы осуществлять воспитательный процесс. Однако их знание детей в большинстве случаев основано лишь на педагогической интуиции, на жизненном опыте, а не на психологическом изучении ребенка; и надо сказать, что последнее кажется большинству из них не обязательным, лишним. Многие убеждены, что они достаточно хорошо понимают своих учащихся и что психология настолько еще несовершенная наука, что можно вполне обойтись и без ее знания, и без ее использования.

Конечно, возможности научной психологии в этом отношении еще очень ограничены, однако знание детей, основанное только на жизненном опыте, не может считаться удовлетворительным.

Лучшие представители русской педагогики прошлого — Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, П. Ф. Лесгафт и др. — прекрасно понимали необходимость использования психологии для воспитания ребенка, а Н. В. Шелгунов почти сто лет тому назад выразил это с предельной ясностью.

«Если вы хотите быть настоящей воспитательницей, — говорил он, имея в виду мать, желающую не только растить, но и воспитывать своих детей, — то прежде всего познакомьтесь с психологией — наблюдайте, читайте и думайте в психологическом направлении... Законченной науки психологии еще не существует, но ведь нет и законченной медицины, однако, когда вы хвораете, вы посылаете за доктором. Тем не менее, все-таки лучше

пользоваться опытом и положениями незаконченной науки, чем своими личными, несовершенными знаниями и наблюдениями... При самом дурном воспитании вы не обходитесь без психологии, но только вашей личной, неполной и, может быть, ошибочной. Обратитесь лучше к психологии научной» [89].

И в дальнейшем требование научно-психологического изучения ребенка для его правильного воспитания выдвигалось неоднократно.

Очень остро этот вопрос ставил В. П. Кащенко. На основании своего огромного лечебно-педагогического опыта он утверждал, что отсутствие достаточного знания и специального изучения детей приводит на практике к непоправимым ошибкам воспитания. По его мнению, многие из тех «никчемных бродяг», которые бесцельно слонялись по свету, спивались, опускались «на дно жизни» и часто попадали в психиатрическую клинику, были людьми, вполне поддающимися воспитанию, но которых школа, как он выражался, «не сумела приспособить». Говоря это, В. П. Кащенко имел в виду не только русскую школу. Он приводит очень интересный список людей, которых в детстве учителя считали неспособными, дурными, а в некоторых случаях даже слабоумными и которые впоследствии оказались в числе лучших людей своего времени. Это — Ньютон, Джемс Уатт Дарвин, Эдиссон, Вальтер Скотт (о котором один из учителей говорил: «Он глуп и останется глупым»), Морзе, Франклин, Байрон, Спенсер, Линней (которого за плохие успехи и «умственную неполноценность» прочили в сапожники), Эдгар По (за леность и неуспехи исключенный из школы), поэт Бернс, Шеридан, наконец, Серов, Гоголь, Герцен, Белинский и многие другие. Всех этих людей В. П. Кащенко называл «пасынками школы» и считал их живым свидетельством отсутствия в школе необходимого в процессе воспитания индивидуального подхода.

«Из многочисленных примеров, — писал он, — видно, как несведущи в своем деле педагоги и сколько зла принесли детям из-за своего незнания и неумения распознать действительную природу ребенка» [90].

Такое заблуждение учителей прошлого в отношении детей, исключительных по своим способностям, объясняется отчасти их ориентацией на «среднего ученика»; все,

что выходило за рамки «среднего», вызывало настороженность и отрицательное отношение.

Но если старая школа стремилась уложить всех детей в «прокрустово ложе» золотой середины, то в наше время и в нашей школе также нередко допускаются ошибки воспитания, но связанные с тем, что наши учителя больше всего обращают внимания на детей слабых, отстающих в учении, или на детей, постоянно нарушающих дисциплину, и очень мало заботятся об учениках, ничем не выделяющихся из общей массы школьников. А. С. Макаренко специально указывал на недопустимость такого подхода. Он говорил, что часто именно тихие, незаметные ученики, лишенные постоянного внимания учителя, формируются неправильно, что нельзя допускать, чтобы право на воспитание имели у нас только те дети, которые совершают какие-либо нарушения и проступки.

И в наше время, и в нашей школе принцип индивидуального подхода, основанного на научном изучении ребенка, осуществляется еще совершенно недостаточно.

Объясняется это не только чрезвычайной сложностью, но и крайней неразработанностью этой области.

* * *

До последнего времени в психологии и педагогике проводилось очень мало исследований, посвященных изучению индивидуальных особенностей школьников. Однако отдельные попытки все же были сделаны.

Результаты такой работы, некоторые материалы и отдельные характеристики детей изложены в сборнике под редакцией И. А. Каирова «Изучение учащихся в процессе их обучения и воспитания».

Целью этой работы было составить программу изучения ребенка и научить учителей и воспитателей разбираться в индивидуальных особенностях школьников и осуществлять по отношению к ним индивидуальный подход.

«Полноценная педагогическая практика, — писал один из участников этой работы С. М. Ривес, — возможна лишь на основе всестороннего изучения учащихся в процессе их обучения и воспитания. Это положение недостаточно сознается учителями, хотя каждый педагог интуитивно стре-

мится познать своих воспитанников. Задача состоит в том, чтобы эту весьма важную сторону деятельности учителя превратить из предмета педагогической интуиции в обоснованную научную методику» [23].

К вопросам изучения школьников и к выбору методов этого изучения научный коллектив, о котором идет речь,

подходил с позиций... пытался понять всякий недостаток в психическом развитии школьника (будь то низкий уровень умственного развития или наличие отрицательных черт характера) прежде всего как следствие неправильного воспитания ребенка и подходил к этим недостаткам с программой педагогической работы, направленной на их ликвидацию. Формулируя исходные принципы своей работы, этот коллектив в качестве первого такого принципа указывает на то, что изучение учащихся является средством обеспечить формирование детей в соответствии с целями и задачами воспитания [2; 6]. Иначе говоря, в основу их работы был положен принцип активного преодоления недостатков развития ребенка и активного формирования его личности в соответствии с заранее поставленными целями.

Они считали ошибочным создание самостоятельной научной области изучения детей, оторванной от реального педагогического процесса, и утверждали, что изучение учащихся должно осуществляться самими педагогами в процессе их практической работы...

В соответствии с выдвинутыми положениями была разработана программа изучения учащихся, охватывающая основные стороны их личности — интеллектуальную и волевую сферу, характер и нравственное развитие, а также особенности учебной и общественной деятельности.

Эта программа изучения была обсуждена с учителями и апробирована в семи школах Москвы и Московской области, а также в одном детском доме.

Затем по этой программе были собраны 123 развернутые педагогические характеристики и 388 кратких, причем на значительное количество учащихся характеристики были составлены дважды за два учебных года и, следовательно, могли дать материал о процессе развития этих учащихся под влиянием применявшихся к ним педагогических мероприятий.

Однако, несмотря на огромный материал, на значительное количество людей, принимавших участие в этой работе (научных работников и учителей), несмотря на правильный подход к изучению учащихся, эта работа дала относительно небольшой научный результат. Это объясняется в основном тем, что авторы излагаемой работы сформулировали лишь самые общие методологические принципы, но не выдвинули тех конкретных педагогических и психологических положений, на основе которых можно было бы составить научно обоснованную программу изучения ребенка и разработать методы этого изучения.

Отсутствие психологической концепции общего развития ребенка и конкретных закономерностей формирования отдельных сторон его личности привело к тому, что программа изучения ребенка, составленная авторами, носит преимущественно описательный характер. Большинство вопросов программы направлено лишь на констатацию явления, а не на его анализ, например: пропускает ли ученик занятия в школе или нет, что и как он читает, является ли он честным, правдивым, вежливым, имеет ли друзей и т. п. Ответы на эти вопросы, конечно, помогают узнать, каков изучаемый ребенок, но они не дают возможности вскрыть ни психологической природы имеющихся у него особенностей, ни причин их возникновения.

Собрав материал по этой программе, учитель оказывается перед очень развернутой, но все же эмпирической характеристикой ребенка. Чтобы убедиться в этом, достаточно сравнить приведенные в книге характеристики учащихся, составленные учителями на основе предлагаемой программы и без нее. Это сравнение убедительно свидетельствует, что между обеими характеристиками нет принципиальной разницы, а есть лишь большая детализация и развернутость той, которая составлялась на основе программы.

Несколько позднее появилась работа А. Л. Шнирмана, также посвященная проблеме изучения школьника. В этой работе автор делает попытку дать концепцию личности, на основе которой он выдвигает и определенные принципы ее изучения. Выдвинутые автором положения являются, с нашей точки зрения. правильными. Правильно, что нас не могут удовлетворить старые схемы изучения ребенка, так

как психология уже преодолела тот абстрактный функционализм, на основе которого строились эти схемы; психология, по справедливому утверждению А. Л. Шнирмана, «в основу психологического исследования кладет изучение живой конкретной человеческой личности во всем качественном своеобразии ее индивидуально-психологических особенностей» [60]. Правильно, что «каждая черта личности может иметь совершенно различное значение в общей структуре личности человека в зависимости от ее соотношения с другими чертами» и что надо «уметь в каждом человеке выделить те черты, вокруг которых как бы группируются все остальные свойства его личности» [61]. Правильно, что «психика и сознание человека, психологические черты его личности и формируются и проявляются в деятельности» и что, следовательно, изучение личности должно осуществляться через ее деятельность. Правильно, что мы должны стремиться в процессе этого изучения «через внешнее проявление деятельности ребенка раскрывать мотивы его деятельности». Правильны и другие выдвинутые А. Л. Шнирманом принципы изучения ребенка, основанные на понимании личности и особенностей ее формирования в психологической и педагогической науке: необходимость изучать детей в условиях их жизни и деятельности в коллективе, необходимость изучать ребенка в развитии и, наконец, выделение в процессе изучения сильных сторон ребенка, которые должны стать опорой при его дальнейшем воспитании.

Все эти положения в известной мере конкретизируют те общие методологические принципы, которые были изложены в книге под редакцией И. А. Каирова. Тем не менее и в работе А. Л. Шнирмана также еще не сделана попытка раскрыть психологическую природу и процесс формирования тех особенностей ребенка, с которыми приходится иметь дело педагогу. Правда, ни психология, ни педагогика пока не располагают в этом отношении достаточным количеством исследований, но все же кое-что здесь уже есть и может быть привлечено для разработки программы и методов изучения ребенка.

Значительное внимание, особенно в последнее время, уделяется изучению ребенка за рубежом.

Большое место в работах зарубежных психологов занимает так называемое клиническое изучение отдельных случаев с целью научного познания личности ребенка и разрешения теоретических и конкретно-психологических вопросов детского развития. Таковы, например, работы Милларда и Ротнея, Муссена и Конджера и др. Анализу индивидуальных особенностей ребенка и их значения для воспитания посвящены также работы Драйкурса — в Америке, Вердье — во Франции и многих других психологов. Некоторые из этих авторов специально подчеркивают, что изучение ребенка является для них прежде всего методом исследования законов детского развития, а не способом решать практические задачи. Конечно, и в этих работах имеется в виду раскрытие таких закономерностей и разработка таких подходов и методов изучения ребенка, которые были бы полезны учителю. Однако практическая задача ставится здесь не непосредственно, а как конечный итог собственно научного исследования.

Большое внимание в этих работах уделяется изучению индивидуальных особенностей ребенка, но, как правило, оно производится методами тестов или специально составленных опросников для учителей, родителей и самих детей, в которых вопросы ставятся «в лоб», требуют от детей самонаблюдения и поэтому дают малодостоверный материал.

Для установления темпа и характера развития ребенка его, как правило, периодически подвергают тестированию и на основе полученных данных выводят соответствующие кривые развития (например, кривые роста, веса, умственного развития, быстроты чтения, понимания, а иногда и «средние кривые», получающиеся путем суммирования данных, относящихся к самым различным. сторонам детского развития). Типичной в этом отношении является «книга казусов» Милларда и Ротнея В некоторых работах уделяется внимание раскрытию причин, порождающих определенные черты характера ребенка. Однако эти причины авторы обычно ищут в особенностях так называемого «семейного климата», то есть в системе тех аффективных отношений и переживаний, в которых живет ребенок. Каждую черту характера они пытаются объяснить как результат влияния нереализованных стремлений и потреб-

ностей ребенка, подавленных условиями его жизни и воспитания в семье. Примером такого рода анализа может служить случай «Фридрих», описанный в 1956 г. тремя авторами — Хильтманом, Хенком и Штарком. Они изучали мальчика-воришку, у которого, по их словам, «ассоциальное поведение было обусловлено органически и духовно». В описании этого случая довольно подробно представлен материал о родственниках мальчика и его болезнях; скупо указаны некоторые данные наблюдения и подробно — данные тестологического исследования. На основании всего этого материала сделан вывод, что у мальчика имеется чувство неполноценности, неудовлетворенности, которое и привело его к воровству. Этот вывод подтверждается авторами при помощи следующих данных, относящихся к так называемому «семейному климату». До 6 лет ребенок был младшим, любимцем семьи; затем родился еще один ребенок и ушла любимая няня. Мальчик физически не очень ловок, над ним часто смеялись. Все это, по мнению авторов, вызывало у него неудовлетворенность, чувство слабости и заброшенности. Результат — воровство (?). Рекомендуется пребывание в хорошо поставленном детском учреждении...

Иной характер носит работа школьных психологов в некоторых европейских странах. Она осуществляется преимущественно под руководством прогрессивных деятелей психологии и педагогики; во Франции она ведется под руководством психолога Р. Зазо. И хотя эта работа носит исключительно практический характер, она во многих отношениях поучительна.

Деятельность школьных психологов во Франции целиком подчинена нуждам учителя. «Школьная психология, — говорил Р. Зазо, — не имеет собственных проблем. Ее роль — разрешать проблемы, возникающие в школе».

В проекте реформы народного образования (разработанном в 1947 г. специальной комиссией под председательством А. Валлона) указывается, что главной функцией школьных психологов является «определять, в случае необходимости, интеллектуальные, характерологические или социальные причины школьного поведения ребенка», с тем чтобы помочь учителям, воспитателям и самому ребенку в его «школьной ориентации». При этом школьных

психологов интересуют не только особые, исключительные случаи, «дети-проблемы», но и психологические особенности всех детей школы. Они ведут дневники, проводят испытания детей при помощи специальных методов, беседы по опросникам и т. д. Результаты изучения заносятся в личное дело ученика, сопровождающее его на протяжении всего школьного обучения. Это «досье» ученика обеспечивает преемственность в педагогической работе с ним при его переходе из класса в класс, из школы первой в школу второй ступени, а также помогает осуществлять по отношению к нему индивидуальный подход.

Школьные психологи ведут систематическое изучение детей в процессе их школьной жизни и воспитания, прослеживают их успехи в учении, ход их психического развития. Поэтому именно школьные психологи, согласно утверждению Н. Грасьо-Альфандери, старейшего работника в области школьной психологии, «помогают преодолевать крайности тестов» и «избегать безапелляционности их суждений». Школьные психологи при помощи наблюдений получают данные, контролирующие тесты и тем самым препятствующие использованию тестов в качестве «незаконного средства» отбора детей по уровню их психического развития.

И несмотря на все это, школьные психологи ведут, по свидетельству той же Н. Грасьо-Альфандери, «существование трудное и непрочное». Она указывает, что деятельность школьных психологов часто рассматривается как вредное вмешательство психологии в педагогику, как «покушение превратить детей в морских свинок ради каких-то целей, лежащих якобы за пределами интересов самой школы». Она с горечью говорит о том, что к школьным психологам продолжают относиться с недоверием и подозрительностью. Ввиду этого отношения, функции школьных психологов поручаются во Франции только бывшим учителям, получившим специальную психологическую подготовку; им вменяется в обязанность быть осторожными в их суждениях о детях, ни в коем случае не вмешиваться в педагогический процесс, давать советы только в том случае, если их об этом спрашивают, и т. д.

Такие же трудности отмечаются не только во Франции, но и в других странах, где психологи делают попытки при-

менять получаемые ими данные в педагогической практике (например, в Англии, Бельгии, Польше и др.).

Из всего, что было сказано, можно сделать некоторые существенные выводы. Прежде всего несомненно, что специальное изучение детей, составление характеристик, фиксация продвижения в обучении и развитии имеют очень большое значение для правильной организации педагогической работы со школьниками. Поэтому наличие психологов, обеспечивающих эту работу в школе на данном этапе, когда без них такого рода работа совсем не ведется, казалось бы, должно являться фактом положительным. То, что зарубежные психологи при этих обстоятельствах все же испытывают трудности, свидетельствует, с нашей точки зрения, о неправильной организации изучения детей в школе.

Я имею в виду такое положение дела, при котором психолог только изучает детей, а педагог воспитывает. Неправильность этого положения отчетливо обнаруживается при сравнении: как чувствовал бы себя врач, если бы он должен был осуществлять лечение больного, а исследование больного, постановка диагноза и прогноза, даже выбор методов лечения, оказались бы в руках другого лица, например, физиолога или биолога?

Конечно, если бы психолог, так же как, например, рентгенолог, располагал только ему одному доступными точными методами выявления скрытых от непосредственного наблюдения явлений и процессов, то в существовании специалиста-психолога в школе был бы определенный смысл. Он давал бы те дополнительные сведения, которые необходимы учителю, чтобы лучше разобраться в детях и в особенностях их психического развития. Однако мы знаем, что в настоящее время таких психологических методов изучения ребенка пока еще нет. Но даже и в том случае, если такие методы будут разработаны, изучение ребенка в целом, постановка диагноза и прогноза, выбор методов воспитания все равно должны оставаться в руках учителя. Ведь в таком бесконечно сложном целом, как психология личности, основным методом изучения всегда останется наблюдение за ребенком в реальном ходе педагогического процесса и прослеживание тех изменений, которые происходят в его личности под влиянием применяемых к нему

педагогических воздействий. А если это так, если центральным методом является изучение ребенка в условиях педагогической работы с ним, то разделение функций изучения и воспитания ни теоретически, ни практически невозможно. Учителя и воспитатели должны сами научиться анализировать те изменения в личности ребенка, которые происходят в результате их педагогической работы.

Вот почему мне кажутся не случайными те трудности, которые испытывают и будут испытывать все психологи, пришедшие в школу с целью психологически изучать ребенка и на этом основании руководить работой педагога.

Итак, анализ имеющегося опыта, и особенно его неудач, помог нам точнее наметить направление, организацию и задачи собственных исследований в этой области.

Прежде всего мы сделали вывод, что свое исследование мы будем вести совместно с учителями и воспитателями школы-интерната: мы вместе будем изучать детей, вместе находить пути их воспитания и перевоспитания. Мы решили также, что основной нашей задачей на первом этапе исследования должен стать поиск путей и методов психологического изучения ребенка, а также выяснение и уточнение психологической природы тех педагогических явлений, с которыми постоянно имеет дело педагог в процессе обучения и воспитания ребенка, и то и другое необходимо прежде всего для того, чтобы вооружить учителя в его педагогической работе с детьми, дав ему в руки такие приемы психологического анализа и изучения ребенка, которые помогли бы ему самому разобраться в происходящих в ребенке изменениях.

Наряду с этим мы ставили перед собой и чисто практическую задачу: добиваться, чтобы наша работа давала максимальный педагогический эффект. Последнее позволяло нам сделать учителей и воспитателей нашими союзниками.

Наконец, мы пришли к заключению о необходимости вести изучение детей и разработку приемов и методов этого изучения в двух направлениях. Во-первых, мы решили попытаться охватить изучением всех детей школы-интерната. Нам казалось, что такое изучение не должно претендовать на глубокое познание каждого ребенка и на раскрытие закономерностей формирования индивидуального сво-

еобразия его личности; такая задача по отношению ко всем детям школы-интерната была бы нереальной. В настоящее время, когда нет еще ни классификации причин, обусловливающих формирование тех или иных особенностей, ни достаточного понимания самих этих особенностей, каждый ребенок представляет собой самостоятельную проблему, может быть, гораздо более сложную, чем любая другая проблема в области психологии и педагогики. Учитель не может в процессе своей практической деятельности и ради нее каждый раз решать эти сложные научные проблемы (это не под силу ему даже при помощи специалиста-психолога). А между тем известное знание индивидуальных особенностей детей и индивидуальный подход к ним в процессе воспитания необходимы; и это надо так или иначе обеспечить. Вот почему одной из задач исследования является попытка найти наиболее адекватные (краткие и доступные учителю) средства изучения всех воспитанников школы-интерната.

Во-вторых, мы решили подвергнуть всестороннему изучению отдельных детей, отличающихся теми или иными неправильностями своего развития и потому особенно трудных для воспитания. В этих случаях мы предполагали не ограничиваться только непосредственным знанием ребенка, анализом его поведения и деятельности в естественных условиях, а решили применять к нему в процессе изучения специальные психологические методы. Согласно нашему предположению, исследование, идущее в этом втором направлении, даст нам известный материал и для разработки некоторых научных вопросов психологии личности школьника и для разработки методов краткой психологической диагностики, которые необходимы для работы психолога в школе.

Использование педагогических характеристик как средства накопления знаний об учащихся*

Задача изучения всех детей школы-интерната не может быть решена путем подробного и тщательного исследования каждого ребенка с применением специальных приемов и методов.

Здесь должны быть использованы какие-то простые, но эффективные средства накопления знаний о ребенке, позволяющие учителям и воспитателям держать в поле внимания каждого из своих воспитанников, анализировать факты, обнаруживающие наличие или отсутствие у него должного развития, проверять правильность применяемых в каждом отдельном случае педагогических воздействий.

В качестве такого средства мы решили использовать педагогическую характеристику, придав ей, однако, такую форму, которая могла бы обеспечить решение поставленных задач.

Для того чтобы найти наиболее рациональную форму педагогической характеристики и установить необходимые требования к ее составлению, мы обратились к анализу педагогических характеристик, которые составлялись раньше в обычной массовой школе.

Сотрудник нашей лаборатории В. И. Самохвалова, когда характеристики в школе еще не были отменены, специально занималась их изучением, стремясь выявить как их положительные, так и отрицательные стороны.

Она ознакомилась с характеристиками в личных делах учащихся четырех школ Москвы. Ею были рассмотрены 700 школьных характеристик, из которых 200 были тщательно проанализированы.

---

* Психологическое изучение детей в школе-интернате. — М., 1960.

Остановимся на некоторых выводах, сделанных в результате этой работы В. И. Самохваловой, так как они почти в такой же мере относятся и к характеристикам, которые пишутся в школах-интернатах.

Прежде всего В. И. Самохвалова установила, что, хотя качество характеристик зависело от опыта учителя, составляющего характеристику, а также и от того, какой интерес проявлял к характеристикам педагогический коллектив школы, подавляющему большинству из них были присущи одни и те же недостатки.

Во-первых, в характеристиках, как правило, почти не говорилось о личности ребенка, о его характере, отношении к окружающему, стремлениях, переживаниях. Ребенок характеризовался лишь со стороны его успеваемости и отдельных особенностей поведения. В лучших характеристиках отмечались и отдельные поступки ребенка, и некоторые качества личности, и тем не менее в них отсутствовало самое главное — характеристика того, чем живет ребенок, к чему он стремится и чего хочет, то есть отсутствовало то, что прежде всего позволяет понять индивидуальное своеобразие личности ребенка и найти к нему правильный педагогический подход.

Вот типичный пример такого рода характеристики.

«Леня В. учится в IV классе второй год. Он и сейчас плохо успевает — почти по всем предметам у него двойки и тройки, хотя занимается он прилежно. Недостаточно развита речь. Способности и общее развитие также не очень высокие. Мальчик добрый, хороший, воспитанный, в классе ведет себя хорошо, требованиям подчиняется, с товарищами дружит. Для того чтобы перевести Леню в V класс, потребуются дополнительные занятия по русскому языку и арифметике».

В. И. Самохвалова отмечает, что в характеристиках постоянно повторялись одни и те же слова и выражения: «поведение хорошее (плохое)», «бытовые условия плохие (хорошие)», «с товарищами дружит (не дружит) » и т. д.

Естественно, что в таком изложении многие дети начинали как-то удивительно походить друг на друга. В. И. Самохвалова замечает, что можно прочитать сотни педагогических характеристик и не увидеть за ними ни одного живого ребенка. Напротив, может показаться, что есть лишь несколько простых категорий, под которые могут быть подведены все школьники.

Во-вторых, в характеристиках, как правило, лишь констатировались особенности ребенка, но в них не было попытки понять те причины, которые породили эти особенности. В них пишется: «ученик не успевает» или «ребенок недостаточно развит», но почему это произошло, каков характер указанного недостатка, в чем он выражается, за счет чего его надо отнести — все это остается неясным.

Эта черта педагогических характеристик лишала возможности воспитателя выдвинуть определенную педагогическую задачу, которая была бы направлена на систематическое преодоление имеющихся в развитии ребенка недостатков. Правда, в некоторых характеристиках педагогические задачи выдвигались и даже иногда намечались конкретные пути их решения, но чаще всего усилия учителей и воспитателей оказывались направленными на сам недостаток, а не на те причины, которые его породили. Конечно, и такая индивидуализация работы с учеником имеет очень большое значение, но удовлетвориться ею все же нельзя, да и встречается она далеко не часто. Кроме того, ни в одной из всех 700 изученных характеристик не была поставлена специальная педагогическая задача в отношении ребенка, который достаточно хорошо учится и достаточно хорошо себя ведет. Но ведь успехи в учении и правильное поведение не означают отсутствия индивидуальных особенностей. С этим также должен считаться педагог.

Третьим большим недостатком всех педагогических характеристик является отсутствие в них преемственности. Если посмотреть педагогические характеристики, которые из года в год пишутся на одного и того же ребенка, то окажется, что все они являются рядоположными. Каждая последующая характеристика пишется без учета предыдущей и поэтому в них совершенно не отражено ни продвижение ребенка, ни педагогическая работа с ним.

Вот, например, педагогическая характеристика на Сашу К. В ней отмечено, что мальчик учится значительно хуже, чем позволяют его способности, что он ленив, неаккуратен, медлителен. На следующий год снова почти те же «жалобы»: медлителен, не хочет учиться, неряшлив. Спрашивается: что же было сделано для того, чтобы исправить имеющиеся у Саши недостатки? Почему мальчик не изменился за целый год? Может быть, с ним совсем не велась

работа, или же работа велась неправильными методами? Но ответить на эти вопросы нельзя, так как в характеристиках Саши нет ни последовательности, ни анализа его продвижения, ни указаний на применявшиеся к нему методы педагогического воздействия.

Все указанные недостатки педагогических характеристик лишали их необходимого содержания и превратили в формальность. А между тем учителя и воспитатели знают детей гораздо лучше, чем это отражено в их педагогических характеристиках. Именно это обстоятельство — наличие у каждого учителя и воспитателя большого количества наблюдений за каждым ребенком, знание ими многих особенностей, относящихся к самому ребенку и его жизни, — натолкнуло нас на мысль, что главное заключается в том, чтобы научить учителей и воспитателей правильно анализировать и обобщать уже имеющиеся у них знания и делать на этой основе выводы относительно хода психического развития ребенка и о том, как надо в каждом конкретном случае руководить этим развитием.

На основе проделанного анализа мы совместно с педагогическим коллективом школы-интерната №18 разработали систему таких требований к составлению педагогических характеристик, которые позволили бы избежать присущих им обычно недостатков и сделали бы их средством накопления знаний о детях и процессе их воспитания.

Эти требования заключались в следующем. Прежде всего мы считали необходимым выявлять причины, порождающие те или иные особенности ребенка.* Затем мы требовали, чтобы в конце каждой характеристики была поставлена по отношению к данному ребенку определенная педагогическая задача и намечены способы ее реализации; наконец, было принято решение, чтобы каждая последующая характеристика писалась на основе предыдущей: она должна начинаться с анализа продвижения ребенка и оценки педагогических мер воздействия, примененных к нему в предыдущем году. Это последнее требование очень важно, так как оно может обеспечить сознательный, целеустремленный и активный процесс воспитания всех детей

* Это не значит, конечно, что во всех случаях такую причину мы считали возможным найти сразу; тем не менее стремление ее раскрыть всегда вело к более глубокому пониманию ребенка и особенностей его формирования.

школы-интерната. Если бы это требование неукоснительно осуществлялось, то мы бы всегда знали, как и в каком направлении идет формирование личности каждого ребенка и насколько правильно ведется с ним педагогическая работа.

Опытная работа по составлению педагогических характеристик указанного типа была организована следующим образом.

К каждому классу школы-интерната был прикреплен один из научных сотрудников лаборатории, важнейшей задачей которого являлось составление совместно с учителями и воспитателями педагогических характеристик на всех учащихся данного класса.

Материалом для составления этих педагогических характеристик служили те наблюдения и факты, которые были известны учителям и воспитателям на основе их постоянного общения с учениками своего класса. Функция психолога заключалась в том, чтобы в процессе этой работы научить педагогический коллектив данного класса разбираться в имеющихся фактах и делать выводы об особенностях каждого ребенка и о причинах, вызвавших формирование этих особенностей.*

Совместная работа сотрудников лаборатории с учителями и воспитателями заключалась в том, что они сообща систематизировали, сопоставляли и обобщали все известные им факты, относящиеся к различным сторонам поведения и деятельности изучавшегося ими воспитанника и таким образом выявляли его индивидуальные особенности — его интеллектуальное развитие, отношение к учению, характер взаимоотношений с окружающими людьми, широту и направленность интересов и т. п.

Совместная работа учителей и воспитателей с психологом, как правило, начиналась с анализа учебной деятельности школьника; сопоставлялись и систематизировались, например, такие факты: как сидит ученик на уроках, как слушает объяснение учителя, может ли самостоятельно го-

---

* Функция эта в известной мере случайна и преходяща, так как знание законов психического развития ребенка и умение разобраться в каждом конкретном случае должно составлять важнейшее содержание педагогического образования. Однако отсутствие этих знаний у учителей вынудило нас заняться восполнением указанного недостатка.

товить уроки, есть ли у него интеллектуальная активность при работе над учебным материалом, проявляет ли он интерес к учению, умеет ли преодолевать трудности и т. д. На основе этого делалась попытка расшифровать, что лежит за такими общепринятыми, но мало что говорящими педагогу и психологу словами, как хорошая, плохая или средняя успеваемость. Например, если ребенок учится хорошо, то за счет чего он добивается успехов? Являются ли они результатом хорошего умственного развития ребенка, позволяющего ему легко понимать и усваивать учебный материал, или следствием ответственного отношения ребенка к учению, или наличия у него серьезных учебных интересов, или она может быть объяснена умением ребенка настойчиво и организованно работать, или, наконец, здесь имеет место то или иное сочетание указанных причин.

На основе сопоставления и анализа указанных фактов составлялась характеристика учебной деятельности данного ребенка, позволявшая поставить по отношению к нему соответствующую педагогическую задачу.

Приведем в качестве примера две характеристики учебной деятельности учащихся, взятые из общих педагогических характеристик воспитанников школы-интерната.

«Вера К. (I класс) учится хорошо. Девочка умная, развитая. Учение дается ей легко. Она очень сообразительна, быстро схватывает учебный материал, хорошо решает задачи, может сама придумать задачи в 3 — 4 действия и очень любит этим заниматься. Хорошо рассказывает, умеет сделать вывод из прочитанного, вывести правило.

Вместе с тем Вера очень непоседлива, неорганизованна и чрезмерно подвижна. Поэтому она часто делает ошибки при письме, отвлекается на уроке и пропускает объяснения учительницы.

Кроме того, Вера не любит преодолевать трудности. Это проявляется и в учении, и в рисовании, и при выполнении трудовых заданий.

Все отмеченные выше недостатки приводят к тому, что Вера учится слабее, чем могла бы учиться».

По отношению к учебной деятельности данного ребенка в характеристике была поставлена такая педагогическая задача: «Обратить особое внимание на тщательность и добросовестность выполнения учебной работы Верой. Учить ее заниматься организованно и усидчиво. Создать общественное мнение относительно ее успехов и неуспехов в преодолении указанных недостатков».

А вот выдержки из другой характеристики.

«Аня В. (V класс) учится преимущественно на тройки, нередко получает и двойки. Мало развита, уроки вызубривает. Редко может дать логически стройный ответ. Этого удается добиться только после длительных разъяснений. Ей трудно обратить прямую речь в косвенную. Пересказывает прочитанное очень плохо, вести рассуждение совсем не умеет. Запас слов ограниченный. Интереса к знаниям у Ани нет. Она очень мало читает, а если ей что-либо усиленно рекомендуют прочитать, говорит, что она об этом уже знает.

Любит в классе наводить порядок и может долго этим заниматься. Охотно записывает на доске задания для всех, охотно раздает тетради. По-видимому, Ане нравится работа, связанная с учением, но не требующая никакого умственного напряжения.

Плохие отметки ее огорчают, но работать она не умеет, и ей в силу невысокого умственного развития учиться трудно».

По отношению к учебной деятельности этой ученицы были поставлены следующие педагогические задачи: «Усиленно работать над ее умственным развитием. Для этого прежде всего приохотить ее к чтению, научить рассказывать прочитанное. Отучить от зазубривания и помочь ей выработать правильные способы учебной работы.

Аналогично изучались и факты, относящиеся к различным видам трудовой деятельности воспитанников школы-интерната — труду по самообслуживанию, в учебных мастерских и пр. Делалась попытка выяснить отношение ребенка к труду, умение работать, наличие у него способности к трудовому усилию и длительному трудовому напряжению и т. д.

Приведем один пример характеристики и этого вида деятельности.

«Ваня И. (I класс) любит трудиться физически и все дела по самообслуживанию выполняет хорошо. С удовольствием помогает в самообслуживании и другим детям. Почти ежедневно остается убирать класс вместо очередного дежурного или совместно с ним. Сам просит разрешить ему такую работу и огорчается, если это ему почему-либо не разрешают. Ваня с гордостью рассказывает, что дома он всю работу всегда делал сам, что он все умеет делать и что он любит всякую работу. Его вещи всегда аккуратно сложены, в парте и в тумбочке у него порядок. В первое время был драчлив, недисциплинирован, капризен, но потом его поведение выровнялось. Очевидно, повлияло то, что он завоевал себе прочное место в коллективе тем, что умел все хорошо делать и любил труд. Воспитатели постоянно ставили его в этом отношении в пример другим детям, ему часто предлагали показать им, как надо выполнить ту или иную работу. Именно ему поручали наиболее ответственные дела, связанные с уборкой помещения, наведением порядка и пр.»

В педагогических задачах, намеченных по отношению к данному ребенку, естественно, обращено было внимание на те виды деятельности и на те стороны формирования его личности, которые больше требовали к себе внимания; о трудовой деятельности мальчика было сказано лишь следующее: «Поддерживать отношение Вани к физическому труду, про-

должая фиксировать внимание других детей на достигнутых им успехах при выполнении им трудовых поручений».

Учителями и воспитателями совместно с сотрудниками лаборатории систематизировались и обобщались также факты, характеризующие взаимоотношения воспитанника с коллективом, при этом больше всего обращалось внимание на то, какое место он занимает в коллективе, как складываются его взаимоотношения с детьми, как он относится к общественной жизни класса и как сам в этой общественной жизни участвует.

Кроме того, мы всегда стремились выявить наличие у ребенка определенных привычных форм поведения, черт характера, влияющих на положение его в коллективе, взаимоотношения с товарищами и т. д.

Приведем пример, иллюстрирующий сказанное.

«Гриша М. (VI класс) — мальчик очень скромный, добрый, спокойный, вежливый. К товарищам отношение ровное, в коллективе к нему относятся хорошо.

Однако Гриша почти ни о чем и ни о ком своего мнения не имеет, а в тех случаях, когда имеет, не высказывает его. К общественным делам класса равнодушен. На собрании, когда разгораются страсти и почти все высказываются, он молчит. Гриша может голосовать «за компанию», но не из озорства и не из трусости, а от недостаточной заинтересованности делами коллектива. Это является результатом отсутствия у мальчика опыта общественной жизни, которого он почему-то не приобрел в школе, где учился до поступления в школу-интернат».

Для преодоления указанного недостатка по отношению к этому подростку была поставлена следующая педагогическая задача: «Стимулировать общественную активность Гриши и на этой основе формировать у него опыт общественных отношений. Целесообразно поручить ему такую работу, которая требовала бы от него широкого контакта с другими детьми, умения считаться с интересами коллектива, необходимости самостоятельно принимать решения. Однако, учитывая отсутствие у мальчика опыта общественной работы и его общественную пассивность, надо начинать с небольших и интересных для него общественных поручений. Кроме того, на первых порах следует оказывать ему помощь в этой работе, чтобы у него не мог накопиться опыт плохого выполнения общественных дел».

Итак, мы показали, как составлялись основные разделы краткой педагогической характеристики.

Приведем теперь полную педагогическую характеристику, составленную согласно требованиям, которые к ней предъявлялись.*

---

* Давая примеры наших характеристик как в отношении отдельных сторон личности ребенка, так и в отношении его личности в целом, мы отнюдь не считаем их образцовыми. Это лишь первый, еще очень несо-

«Ира А., ученица I класса.

Ира учится хорошо, несмотря на частые пропуски по болезни (хронический тонзиллит). Девочка хорошо умственно развита для своего возраста. Во время учебных занятий активна: любит сама делать выводы, часто по собственному желанию забегая вперед, решает арифметические задачи. Ей интересно узнавать новое в процессе учебной работы (новые задачи, правила и пр.). Она любознательна, хорошо пересказывает прочитанное. Учиться ей легко и учится она неплохо, однако могла бы учиться лучше, если бы больше старалась. На уроках иногда отвлекается, о чем-то думает, читает меньше, чем другие дети. Пришлось вести с ней специальную работу по привлечению к чтению. (В IV четверти стала читать значительно больше.) Не всегда старательно выполняет домашние задания. Не стремится к отличным отметкам, равнодушно относится к получению троек.

Ира послушна, легко подчиняется режиму, исполнительна, покладиста. К воспитателям относится неплохо, но меньше стремится к контакту со взрослыми, чем многие дети.

В детском коллективе ведет себя хорошо. Ни с кем не ссорится, всем всегда довольна. Настроение ровное, спокойное.

Любит чистоту и порядок, но самостоятельно за трудовые дела (убрать что-нибудь, подмести, помыть) не берется. Раньше у нее часто было стремление, ссылаясь на болезнь, освободиться от трудовых обязанностей (связанных с самообслуживанием и др.). Воспитательницы ей обычно (если она была здорова) это не разрешали или в тех случаях, когда освобождали от работы, указывали на неправильность такого поведения. В настоящее время она не болеет и окрепла физически. Все свои трудовые поручения выполняет, но любви к труду и стремления трудиться не проявляет. У нее вообще следует отметить стремление избежать трудностей и напряжения как в физической, так и в умственной работе.

Интернат любит, привыкла к нему, родители у нее умерли, домой она не стремится».

В качестве педагогической задачи было выдвинуто следующее.

«1) изменить отношение к труду, физическому и учебному;

2) приучить к чтению художественной литературы.

Для изменения отношения к труду: а) следить, чтобы у нее были систематические трудовые поручения, требовать всегда тщательного и хорошего их выполнения, поручить общественную работу, связанную с трудом (например, участие в бытовом комбинате), с общественным контролем за ее выполнением; б) особенное внимание обращать на качество выполнения девочкой учебных заданий, создавать общественное мнение о качестве ее работы (показывать всему классу ее тетради и поощрять перед всеми ей хорошую работу, добиться, чтобы хоть один раз ее тетрадь попала на выставку, и т. д.); требовать всегда тщательного и хорошего выполнения учебных заданий, не пропускать небрежно выполненных учебных работ.

Для того чтобы привить девочке любовь к чтению, давать ей интересные задания, связанные с чтением художественной литературы, например прочитать, а потом рассказать всем детям прочитанное. Попробовать давать ей книги научно-популярного содержания. Возможно, что чтение

вершенный опыт составления характеристик в соответствии с выдвинутыми требованиями, который должен в дальнейшем развиваться и совершенствоваться.

научно-популярной литературы увлечет ее раньше, чем чтение художественной».

В приведенных характеристиках отсутствует анализ продвижения ребенка (изменений в его успеваемости, умственном развитии, поведении и т. д.) и не дана оценка применявшихся к данному ребенку педагогических мероприятий с точки зрения их эффективности, поскольку это были лишь первые характеристики, составленные в соответствии с выдвинутыми требованиями. Однако и во многих повторных характеристиках отсутствует такой анализ и такая оценка. Объясняется это тем, что в работе с детьми, основанной на составленных нами педагогических характеристиках, обнаружились такие трудности, которые мы не сумели пока преодолеть. В результате лишь отдельные учителя и воспитатели и лишь по отношению к отдельным детям смогли осуществить намеченные в характеристике мероприятия. Поэтому повторные характеристики в большинстве случаев не могли опираться на анализ предыдущих и служить их продолжением.

Одна из наиболее существенных трудностей заключалась в том, что нам далеко не всегда удавалось понять причины возникновения тех или иных особенностей ребенка. А это, в свою очередь, мешало постановке педагогической задачи. Чаще всего в таких случаях приходилось воздействовать не на причину, а на само явление, что хотя и приводило иногда к положительным результатам, но все же не могло дать полного воспитательного эффекта. В связи с этим в некоторых педагогических характеристиках приходилось даже вместо постановки педагогической задачи ставить задачу дальнейшего изучения ребенка.

Самые большие трудности в нахождении причин нежелательного явления встречались в тех случаях, когда речь шла не о плохой успеваемости или невысоком умственном развитии ребенка, а о недостатках в формировании его характера. Как правило, очень трудно было установить, откуда появились у ребенка лень, медлительность, неряшливость, равнодушное отношение к товарищам, к своим собственным успехам и многие другие отрицательные черты. Это зависит не только от того, что развитие личности — значительно более сложный процесс, чем развитие интеллектуальной сферы ребенка, но и от того, что эта область психологии еще очень мало изучена.

Однако надо сказать, что работа по перевоспитанию характера, если она ведется упорно и систематически, все же приносит хорошие результаты даже в тех случаях, когда причины неправильного формирования характера остаются невыясненными. Это, по-видимому, объясняется тем, что, как показали наши исследования, в основе многих отрицательных проявлений личности лежат просто неправильно сложившиеся привычки поведения.

Другая трудность при составлении характеристик заключалась в том, что не всегда удавалось конкретизировать педагогическую задачу, или, иначе говоря, найти конкретные педагогические приемы борьбы с тем или иным недостатком ребенка.

Но самые большие трудности были связаны с реализацией поставленных в характеристиках задач.

Оказалось, что даже самые заинтересованные в этой работе учителя и воспитатели не смогли осуществить всех намеченных по отношению к каждому ребенку мероприятий. Это объясняется тем, что такая индивидуализированная работа с детьми требует очень много времени, а у воспитателей, как известно, в связи с их перегрузкой мелкими хозяйственными заботами, меньше всего времени остается именно на воспитательную работу. Но даже в том случае, если в школе-интернате будет хорошо организован детский коллектив и дети сами будут включены в организацию своей собственной жизни и своего поведения, педагогам все равно не будет хватать времени на то, чтобы при наличии 30-35 человек в классе так работать с каждым ребенком, как это намечено в характеристиках.

В связи с этой трудностью воспитатели VI класса выдвинули идею групповой работы с учащимися. Смысл этой работы заключается в том, что она ведется не с каждым учеником отдельно, а с группой детей, страдающих одними и теми же недостатками. Например, в классе оказалось несколько человек, главным недостатком которых было плохое общее развитие и низкая культура речи. Участие этих детей в литературных конференциях, устраиваемых для всех учащихся класса, приносило им мало пользы, так как сильные учащиеся легко «забивали» слабых. Поэтому решено было для них всех устраивать групповое чтение художественной и научно-популярной литературы и обсуждение прочитанного. Аналогично могут быть разрабо-

таны мероприятия, направленные на воспитание отношения к труду, на обучение детей навыкам учебной работы и пр. Такая форма осуществления индивидуального подхода, несомненно, облегчает разрешение указанной трудности, хотя и не снимает ее целиком. Все равно остается значительная часть детей, с которыми надо работать совершенно индивидуально.

В осуществлении всех педагогических мер, которые были намечены по отношению к ребенку, встречалось и другое препятствие. Оказалось, что работать сразу во многих направлениях трудно не только для воспитателя, но и для самого ребенка.

На основании психологических исследований мы исходили из положения, что в работе с детьми, особенно когда речь идет о перевоспитании ребенка, необходимо самих детей включить в процесс самовоспитания. Установлено, что до тех пор, пока требования к ребенку не станут его собственными требованиями к себе, или, во всяком случае, до тех пор, пока он внутренне не «примет» этих требований, очень трудно добиться его перевоспитания. Совершенно понятно, что ребенок не может вести борьбу сразу с несколькими своими недостатками. Поэтому необходимо было найти и выбрать такую педагогическую задачу, которая являлась бы центральной, «узловой» на данный период. Иногда это была плохая успеваемость, иногда отсутствие правильного отношения к труду, иногда неумение жить в коллективе и т. д.

Наконец, большая трудность возникла также и при оценке продвижения ребенка в его психическом развитии. Для такой оценки у нас не оказалось достаточных объективных критериев. Преодоление этой трудности возможно только на основе разработки методик, которые позволяли бы путем специальных испытаний объективно установить продвижение ребенка не только в знаниях, но и в его умственном развитии, в формировании его нравственной сферы, его характера, навыков и привычек поведения.

Однако, несмотря на все имеющиеся в составленных нами характеристиках недостатки и относительно небольшое количество повторных характеристик, составленных согласно выдвинутым требованиям, мы все же убедились в том, что они в значительной степени облегчают работу с отдельными детьми и вносят в нее большую целенаправ-

ленность и систематичность. Кроме того, анализ всех полученных нами педагогических характеристик обнаружил довольно интересные особенности детского развития, имеющиеся сейчас в школе-интернате и заставляющие задуматься над некоторыми вопросами организации жизни и воспитания детей в этих учебно-воспитательных учреждениях.

* * *

Сравнение первых характеристик с характеристиками, составленными на тех же воспитанников через год, дает возможность выявить некоторые тенденции в изменениях, происшедших с детьми за год их пребывания в школе-интернате.

Сравнительный анализ характеристик показывает, что больше всего дети продвинулись в успеваемости. К концу второго года пребывания в школе-интернате успеваемость их во всех классах повысилась с 62 до 86% (в настоящее время она равна уже 96%). Однако это продвижение в успеваемости было связано главным образом с ликвидацией двоек, и только отдельные дети перешли из категории слабо успевающих в категорию хорошо успевающих школьников.

Интересные тенденции при сравнении характеристик детей за первый и второй год их пребывания в школе-интернате были обнаружены в их умственном развитии.*

Выяснилось, что дети со средним умственным развитием продвинулись больше всего (у 78% этих детей в характеристиках отмечается продвижение).

Дети со слабым развитием продвинулись значительно меньше (учителя и воспитатели отмечали такое продвижение лишь у 45% этих детей). По-видимому, здесь имело значение следующее обстоятельство: слабые по своему умственному развитию школьники, как правило, были одновременно и неуспевающими; в связи с этим они большую часть времени тратили на дополнительные учебные заня-

* Так как мы не пользовались какими-либо специальными методами определения умственного развития детей, а основывались на суждениях учителей, то наши выводы не претендуют на абсолютную точность. Именно поэтому мы предпочитаем говорить не о закономерностях, а о тенденциях развития, выявившихся в связи с анализом полученного в характеристиках материала.

тия, а это, отнимая у них почти все свободное время, ограничивало их чтение, общение с окружающими, участие во внеклассных занятиях, то есть ограничивало их в том, что имеет важнейшее значение для расширения кругозора детей и их продвижения в общем умственном развитии.

Воспитательница II класса А. Ф. Червоткина отмечала: «Дети в моем классе продвинулись меньше в своем развитии, чем мне хотелось бы. Я думаю, что мы очень много держим ребят на приготовлении уроков. Для того чтобы они развивались лучше, надо бы еще в 1 классе проводить с ними побольше дидактических игр, вечеров сказок, загадок; надо ставить с ними побольше инсценировок, проводить чтение вслух, заставлять их самих почаще рассказывать».

Эти соображения должны быть учтены в школах-интернатах. Нельзя в погоне за быстрым повышением успеваемости забывать о потребностях ребенка, связанных с его общим умственным развитием, да и вообще о его потребностях в отдыхе, свободном времени, прогулках, играх и пр.

Сравнительный анализ характеристик обнаружил также, что меньше всего в общем умственном развитии продвинулись дети, получившие первоначально характеристику наиболее развитых. Причина, по-видимому, заключается в том, что для развития этих детей надо было чаще выходить за пределы школы-интерната, что также осуществлялось недостаточно. Учителя отмечали, что для слабо развитых воспитанников, мало видевших, мало знающих, школа-интернат дает много. Они общаются с более развитыми детьми, здесь есть подходящие для них книги, они смотрят телевизор. Но для сильных, хорошо развитых воспитанников надо было бы больше впечатлений, надо больше водить их в театр, в музеи, на выставки.

Таким образом, анализируя продвижение детей в их общем умственном развитии, мы получили данные о неравномерности этого процесса и о его зависимости от того, на каком уровне развития находится ребенок, продвижение которого мы изучаем.

По-видимому, неравномерность продвижения детей с разным уровнем умственного развития — факт совершенно закономерный. Ведь несомненно, что максимальный темп продвижения у каждой категории детей мог бы быть лишь в том случае, если бы к каждой из этих категорий был осуществлен индивидуальный подход. Если же педаго-

гические воздействия осуществляются фронтально, то нет ничего удивительного в том, что по отношению к детям с разным развитием одни и те же воздействия дают разный педагогический эффект.

Таким образом, найденная при изучении кратких характеристик тенденция неравномерного продвижения детей, относящихся к разным по уровню умственного развития категориям, ставит перед школами-интернатами задачу дифференцированного подхода к этим категориям.

* * *

В связи с характеристикой умственного развития воспитанников школы-интерната остановимся на материалах, полученных при помощи специально разрабатываемого в нашей лаборатории метода изучения умственного кругозора ребенка.

Этот метод был направлен на то, чтобы выявить объем имеющихся у ребенка знаний об окружающем, или, иначе говоря, определить широту его кругозора. Вопросы были составлены таким образом, чтобы ответы на них не требовали обязательно школьных знаний, а основывались бы на знаниях, полученных из книг, бесед со взрослыми и непосредственного знакомства с жизнью.

Вопросы формулировались в такой общей форме, которая давала возможность детям широко и свободно выявлять любые имеющиеся у них в данной области знания (например: «Расскажи, что ты знаешь о лесе, о море, 0 жизни в совхозах и колхозах?» и т. п.). Это позволяло в известной мере избежать случайности в выявлении представления ребенка об окружающем, которая легко могла бы иметь место при узких, конкретных вопросах.

Широта вопросов имела и другие преимущества: она позволяла задавать одни и те же вопросы детям разных возрастов, а также одним и тем же детям в разные периоды их развития. Благодаря этому мы могли получить сравнительную характеристику объема знаний об окружающем у школьников разных классов, а также выявить изменения, происходящие в этом отношении у одного и того же ребенка.

При помощи данного метода выявлялись знания детей в следующих областях: общественно-исторические пред-

ставления, знакомство с производством, с природой, знания о научных открытиях и изобретениях, знакомство с литературой и искусством.

Опыт использования этой методики показал, что она требует еще значительной доработки и, главным образом, сокращения, уточнения и ограничения вопросов. Однако и в таком виде методика дала нам материал, обнаруживший некоторые особенности представлений детей об окружающем и направленности их интересов.

При обработке полученного материала учитывалось: во-первых, количество сообщений по каждому вопросу (например, какое количество животных или растений было названо ребенком, когда он рассказывал о лесе); во-вторых, количество затронутых в ответах областей, к которым относились сообщаемые ребенком сведения (например, говорил ли он только о животных, населяющих лес, или также и о растениях, о рельефе местности, или даже о промышленном использовании леса, или его изображении в художественной литературе). Первый способ обработки материала позволял сравнивать высказывания детей по богатству и содержательности их знаний, второй — их многообразию и широте.

Все данные по отдельным вопросам объединялись для получения общего количественного показателя. Но при анализе материала мы учитывали главным образом качественные особенности знаний того или иного ребенка: их правильность, точность, систематичность и пр.

В результате мы получили более полную характеристику объема знаний воспитанников школы-интерната об окружающем, их общего умственного развития и широты их познавательных интересов, чем в том случае, когда мы судили об этом на основании наблюдений.

Что же обнаружил полученный этим методом материал?

Прежде всего можно отметить наличие несовпадения между успеваемостью школьников и качеством их ответов на задаваемые вопросы. Конечно, такое несовпадение встречается не часто, но все же оно достаточно характерно.*

* Этот факт имеет существенное значение, так как он свидетельствует о том, что разработанный нами опросник действительно выявляет широту кругозора ребенка, его ориентировку в окружающей действительности,

Далее, проведенное изучение выявило значительную неравномерность в знаниях разных воспитанников одного и того же возраста. Есть школьники, которые дают в общем хорошие ответы на большинство задаваемых вопросов. Они обнаруживают осведомленность в различных областях действительности, проявляют любознательность к разным сторонам жизни. Однако есть и такие, которые поражают своими не только ограниченными, но чрезвычайно сбивчивыми знаниями. Трудно, не ознакомившись с ответами таких детей, представить себе ту меру путаницы, которая обнаруживается в их знаниях.

Для иллюстрации приведем ответы двух учащихся V класса на один и тот же вопрос. Один из них (очень слабо успевающий ученик) на вопрос о том, что он знает о лесе, не только хорошо рассказал о том, каким бывает лес в разные времена года (об этом говорят многие дети), какие там есть деревья, кустарники, ягоды, грибы, какие там водятся звери, птицы, насекомые, но рассказал также и о том, какую практическую пользу можно извлечь из леса: «Из леса теперь делают бумагу, ткани разные, шелк. Большие сосны, ели идут на корабли, на мачты. Ну, и отапливаются часто лесом». Наряду с этим другой ученик (тоже слабо успевающий) сказал: «В лесу водятся медведь, лиса, рыб много. Есть там такая рыба, называется она уха». Больше он ничего не смог добавить и стал спорить с экспериментатором, когда тот попытался объяснить ему, что уха не рыба, а суп, приготовленный из рыбы. «Нет, — сказал он, — рыба такая есть — уха, я знаю».

Еще более разительно эта неравномерность в знаниях детей обнаруживается, когда мы сравниваем ответы школьников разных классов. Есть случаи, когда ученики VI-VII классов обнаруживают куда меньшую осведомленность, чем ученики V и даже IV классов.

Вот один из таких примеров, относящихся к знаниям учеников о прошлом нашей страны. На вопрос о войнах ученик V класса рассказал следующее: «Была отечественная война с французами. Все народы России поднялись на борьбу с угнетателями, чтобы освободить свою землю. Еще была гражданская война...» Наряду с этим на тот же вопрос ученик VII класса совсем ничего не сумел ответить, а на дополнительный вопрос о Великой Отечественной войне не знал, какие союзники были у нас в этой войне.

а не просто служит проверкой прочности усвоенных им в школе знаний. Конечно, на многие вопросы дети могут ответить, опираясь и на школьные знания, однако в этом случае надо, чтобы эти знания были усвоены ими не формально, чтобы они имели практическое значение для ребенка, легко им актуализировались во внеучебных, жизненных обстоятельствах.

Такая неравномерность в осведомленности разных детей об окружающей действительности свидетельствует о наличии неиспользованных возрастных и индивидуальных возможностей ряда детей, а также о том, что обучение этих детей пока еще не носило достаточно развивающего характера. Все это заставляет очень остро ставить вопрос об индивидуализации работы с разными группами школьников. Естественно, когда такая неравномерность знаний характеризует детей, лишь поступающих в школу-интернат: ведь до этого им приходилось жить в самых разнообразных по своему культурному уровню и интересам семьях. Но приводимые нами данные получены в беседе с детьми, прожившими в интернате около двух лет, в течение которых неравномерность знаний все же не была преодолена. Это свидетельствует о необходимости специальной педагогической работы, направленной на ликвидацию указанного недостатка.

Анализ материалов выявил также и несоразмерно различный уровень ответов у одного и того же ребенка на вопросы, относящиеся к разным сторонам жизни. Если одни из них вызывают у ребенка целый поток слов, впечатлений, рассказов, то другие заставляют его теряться, и он с трудом выжимает из себя незначительное количество каких-то бедных по содержанию или даже путаных сведений.

Например, ученица VI класса так рассказывает о природе: «Весной в лесу очень хорошо! Свежо, цветы там ранние, они называются подснежники. Весной листья зеленые, деревья красивые-красивые. Летом лес еще красивее! Еще больше листьев, цветов очень много, птицы поют. А осенью лес становится желтый, некоторые птицы улетают. Комары, мухи, все насекомые засыпают на всю зиму. Ежики тоже засыпают... Зимой лес стоит голый, птиц там мало. Только воробьи, снегири, синички и вороны — остальные птички улетают. А зато весной полянки покрываются зеленым ковром и опять все оживает. У нас в деревне очень много молодых насаждений, посадили очень много молодых лесов. На лес напал шелкопряд, и мы, все пионеры, вышли на борьбу с ним. Личинки шелкопряда смазывали керосином, и шелкопряд от этого погибал...» Эта ученица могла бы, по-видимому, и еще многое сказать о лесе. Наряду с этим на вопрос о том, что она знает о море, девочка сказала: «Всего на свете четыре моря: Тихий океан, Атлантический, Северно-Ледовитый и Индийское море. Самое большое море Тихое. Тихим его назвали потому, что оно очень большое и очень тихое».

Если проанализировать, о каких сторонах действительности дети имеют наиболее многообразные и живые представления, то окажется, что это те стороны, которые так

или иначе входили в их личный опыт. Например, девочка, высказывания которой о лесе мы только что приводили и которая не менее развернуто, красочно и живо рассказывала о поле, жизни и работе в колхозах и совхозах, довольно долго жила в деревне. Если какой-нибудь воспитанник обнаруживает хорошую осведомленность, например, о фабриках и заводах, то чаще всего оказывается, что либо его родные или близкие работают на заводе, либо он живет поблизости от того или иного завода или фабрики, либо дружит с детьми рабочих и т. п. В то же время только отдельные воспитанники школы-интерната с такой же живостью и отчетливостью могут рассказать о том, чего они сами никогда не видели, но с чем познакомились из книг. Отсюда следует, что для многих детей книга (и вообще слово) еще не стала в полной мере источником познания.

По-видимому, тем же самым неумением пользоваться словом как средством накопления личного опыта следует объяснить и то, что воспитанники школы-интерната оказались значительно лучше осведомленными о сельском хозяйстве, чем о промышленном производстве: ведь они в течение лета были в лагере и сами работали в колхозах и совхозах. Даже учащиеся IV класса довольно подробно, не путая, рассказывали о многих видах сельскохозяйственного производства. Говорили о посевах ржи, пшеницы, овса, кукурузы, хлопка, о животноводстве, разведении птиц, насаждении садов; указывали на изготовление некоторых сельскохозяйственных продуктов — масла, молока, сыра, муки и пр. Учащиеся VI и VII классов, помимо этого, рассказывали об удобрениях, подкормке, способах уборки урожая, очистке посевов от сорняков, сортировке зерна. Некоторые воспитанники рассказывают еще о постройках электростанций, молочных ферм, жилых домов для колхозников и пр. В то же время почти все опрошенные воспитанники школы-интерната очень мало что могли сказать о промышленности. Например, на вопрос о том, что они знают о машинах, большинство детей IV — V классов называют 3-4 сельскохозяйственные машины, а затем начинают перечислять разные марки автомобилей. Несколько лучше обстоит дело в VI — VII классах, но и здесь их знания о промышленном производстве разительно отстают от знаний о сельском хозяйстве.

Отсутствием умения пользоваться книгой для приобретения знаний объясняется, по-видимому, и то, что изучавшиеся нами школьники мало знают о прошлом нашей страны и о том, что лежит-за ее пределами. Многие из учащихся даже V-VII классов путают эпохи и века, не знают таких слов, как «самодержавие», смешивают между собой лиц, живших в разные исторические периоды. Например, один ученик V класса сказал, что Гитлер был «участником войны 1917 года»; другой ученик (того же класса) утверждал, что после Великой Отечественной войны «прошло пять веков», а на вопрос, что такое век, не смущаясь ответил: «Сто лет». В VII классе ученик, рассказывая о «каком-то восстании», говорил, что «им руководили Разин, Пугачев и Шуйский», а другой семиклассник сообщил, что «крепостные получали очень маленькую зарплату и платили налоги буржуям».

Данные относительно общего развития воспитанников школы-интерната собраны путем еще недостаточно отработанной методики и получены в беседах с ограниченным количеством детей (по 10 человек от каждого класса). Тем не менее анализ даже этого материала заставляет ставить некоторые задачи перед организацией учебно-воспитательного процесса в школах-интернатах, в частности: задачу дифференцированного подхода к учащимся, приучения их к книге и к умению пользоваться ею для получения сведений об окружающем; задачу расширения непосредственного опыта детей, уточнения и упорядочения их представлений, развития способов их умственной работы. Наконец, этот материал показывает, в каких именно областях действительности имеются особенно значительные пробелы в знаниях учащихся (промышленность, искусство, знание научных открытий и изобретений, знание прошлого нашей страны и некоторые другие).

Полученный нами материал убедительно свидетельствует о том, что необходимо проведение специальной учебно-воспитательной работы по расширению кругозора детей, так как без этой работы недостатки в их знаниях об окружающем не могут быть ликвидированы.

* * *

Анализ педагогических характеристик дал известный материал и в отношении формирования личности детей в первый период их пребывания в школе-интернате.

И здесь, так же как и в развитии мышления, мы обнаружили в основном положительное влияние школы-интерната. Воспитанники стали более вежливыми, спокойными, сдержанными, аккуратными; они начали заботиться о своем внешнем виде, овладели многими. культурными и гигиеническими навыками. Постоянное пребывание в детском коллективе под руководством воспитателя способствовало накоплению опыта совместной жизни и деятельности детей, появлению у них интереса к общественным делам; некоторые начали овладевать организаторскими умениями и навыками.

Вместе с тем характеристики выявили и некоторые неблагоприятные тенденции в формировании у детей отдельных свойств и качеств их личности. Эти тенденции появились в результате своеобразной ситуации развития, сложившейся в школе-интернате в первый период его организации и своевременно не учтенной в новых условиях работы с детьми.

Уже в первых характеристиках, написанных на детей школы-интерната, обращает на себя внимание отсутствие указаний на недисциплинированность учащихся. Конечно, в каждом классе было некоторое количество детей, о которых сообщалось, что они ведут себя плохо, дерутся, не подчиняются требованиям учителя; но в большинстве характеристик, напротив, можно было увидеть в общем положительную оценку поведения воспитанника: «слушается», «дисциплины не нарушает», «старается вести себя лучше» и т. п. Однако в тех же самых характеристиках говорилось о трудности этих детей для воспитания («мальчик очень труден для воспитания», «воспитанию поддается с трудом» и т.п.).

Оказалось, что дети в школе-интернате трудны не столько своим непослушанием, сколько некоторыми специфическими формами поведения, которые стали появляться у них в связи с пребыванием в школе-интернатею

К таким формам поведения относится прежде всего стремление некоторых воспитанников делать запрещенное исподтишка или же не выполнять требуемого в случаях недостаточного контроля. В характеристиках довольно ча-

сто встречаются такие замечания: «любит шалить, когда его не видят», «на глазах ведет себя хорошо, но вообще может быть грубым с товарищами и посторонними», «старается исподтишка сделать плохое» и т. п.

Причина возникновения этой неприятной тенденции может быть понята следующим образом.

Многие из детей до поступления в школу-интернат находились в плохих материальных и бытовых условиях, и жизнь их большей частью была трудной. В школе-интернате они попали в хорошие условия, которыми, естественно, очень дорожили. Однако в школе-интернате к ним были предъявлены определенные требования (хорошо учиться, быть аккуратными, вежливыми, уметь жить в коллективе и пр.), выполнение которых предполагает наличие соответствующих навыков, умений и привычек поведения, которых у этих детей не было в силу особенностей их предшествующего опыта. Это создало своеобразную ситуацию развития, заключающуюся в том, что у детей оказались отсутствующими качества, необходимые для того, чтобы ответить требованиям тех обстоятельств жизни, в которые они попали и которые очень боялись потерять.

Казалось бы, в этой ситуации нет ничего мешающего нормальному развитию ребенка. Известно, что одним из определяющих условий развития любого психического качества, любой способности ребенка является наличие у него потребности в этом качестве или в этой способности. Например, в тех случаях, когда мы хотим сформировать у детей дисциплинированность как качество личности, мы должны поставить их в такое положение, когда дисциплинированное поведение окажется необходимым условием достижения желаемой ими цели, или, иначе говоря, мы должны поставить детей в такое положение, когда у них возникнет потребность в дисциплине.

Если с этой меркой подойти к анализу ситуации развития, создавшейся в школе-интернате, то может показаться, что мы имеем здесь наиболее благоприятные условия для формирования положительных качеств личности ребенка. Ведь создалась жизненная необходимость в овладении положительными качествами, составляющими содержание требований, которые предъявляет школа-интернат к своим воспитанникам.

Однако в этом жизненном педагогическом эксперименте отчетливо обнаружилось то положение, что для овладения новыми психическими качествами потребность в них является хотя и обязательным, но не единственным условием. По-видимому, другим не менее значительным условием является наличие у ребенка определенной степени подготовленности к овладению качеством, потребность в котором у него возникла, не говоря уже о том, что и сама потребность часто возникает также лишь при наличии соответствующей подготовленности.

Что собой представляет эта подготовленность психологически, еще не ясно. Несомненно только то, что она появляется в результате накопления ребенком соответствующего опыта отношений, поступков, переживаний, привычек, составляющих необходимую «почву» для возможности формирования нового качества.

Возьмем ребенка, у которого не воспитаны, скажем, такие качества, как умение считаться с близкими людьми, заботиться о них. Однако если у этого ребенка есть понимание того, что от него требуют, умение себя сдерживать, а также привязанность к своим близким, то мы можем поставить по отношению к нему задачу воспитания отсутствующих у него качеств. Это можно сделать потому, что у этого ребенка есть, с одной стороны, потребность овладеть указанными качествами (вытекающая из любви к своим близким), а с другой — те способы поведения (умение себя сдерживать, контролировать), которые необходимы для их формирования. Ведь совершенно очевидно, что если показать ребенку, каким способом он может доставить любимым людям удовольствие или избавить их от неприятности, и если эти способы будут ему доступны, то нет сомнения, что он ими овладеет. Но если у ребенка отсутствует соответствующая «почва» и нет хотя бы одного из условий, например любви к близким, то раньше, чем формировать у него такие качества, как внимание и заботливость по отношению к ним, надо поставить задачу — путем определенной организации взаимоотношений ребенка с этими близкими возбудить у него любовь и привязанность к ним, а потом уже начинать воспитывать у него такие качества, как заботливость и умение считаться с людьми.

Приведем еще пример: мы хотим воспитать у ребенка правдивость. Но если прежний опыт ребенка убедительно

доказал ему, что ложь помогает избавиться от неприятностей, а правда, напротив, может приводить к ним, другими словами, если с ложью у него часто связывались положительные переживания, а с правдивостью отрицательные, то, раньше чем поставить перед ребенком задачу научиться говорить правду, надо создать условия для того, чтобы он накопил другой опыт переживаний.

Положение, о котором идет речь, было очень интересно подтверждено рядом фактов, которые получила Л. С. Славина в процессе длительного изучения некоторых воспитанников школы-интерната.

Опыт, в результате которого были получены эти факты, заключался в следующем. Ребенку, с которым уже был установлен контакт в процессе беседы, предлагались карточки, на которых были перечислены хорошие и плохие поступки по одному на карточке. Например: «Без спроса беру чужие вещи», «Помогаю товарищам», «Защищаю слабых», «Прилежно готовлю уроки» и т. п.

В начале опыта экспериментатор проверял, правильно ли ребенок понимает то, что написано на карточках. После этого он предлагал ученику положить в одну сторону карточки, на которых обозначены плохие поступки, а в другую сторону те, в которых обозначены хорошие. Как правило, дети даже 1 класса оценивали поступки правильно и безошибочно выполняли указанное задание. Затем начиналась вторая часть опыта. Экспериментатор предлагал ребенку положить в одну сторону те карточки, в которых были обозначены поступки, свойственные ему, а в другую те, которые, с его точки зрения, были ему несвойственны. Часто дети говорили, что они не могут разложить карточки потому, что не знают, какие качества у них есть, а каких нет. В этих случаях экспериментатор предлагал ребенку разделить карточки не на две, а на три группы, причем в третью группу отложить карточки с описанием тех поступков, о которых ребенок не имеет суждения. Надо отметить, что и с этим заданием дети справляются относительно легко; они в общем достаточно хорошо знают свои и хорошие, и плохие поступки.

После того как ученик выполнял это задание, начиналась основная часть эксперимента. Из группы свойственных ему поступков ребенок должен быть вынуть карточки с описанием поступков, от которых он хотел бы избавиться, а из группы ему несвойственных поступков — те, кото-

рыми он хотел бы овладеть. Последняя часть опыта выявила, что далеко не от всех своих отрицательных черт и поступков дети хотят избавиться, хотя хорошо знают, что они плохие. Например, один из воспитанников школы-интерната очень хотел научиться прилежно готовить уроки, делать все быстро, опрятно одеваться и пр., но сказал, что не хочет научиться говорить правду и делиться своими вещами. Он аргументировал, это тем, что «тогда чаще будут наказывать» и что ему самому хочется иметь свои вещи. Совершенно очевидно, что нечего даже пытаться воспитать у этого ребенка правдивость и отучить от жадности вопреки его собственному желанию и предварительно не перестроив имеющийся у него опыт.

Возвращаясь к анализу педагогических характеристик, можно констатировать, что в ситуации развития, сложившейся в школе-интернате, существуют некоторые трудности, преодоление которых возможно лишь в результате специальной педагогической работы. Главное заключается в том, что в школе-интернате, в силу особого состава детей, не получивших ранее нужного воспитания, нельзя ограничиваться лишь предъявлением к ним определенных требований. Такое категорическое предъявление требований в условиях, когда дети очень хотят, но не всегда могут их выполнить, создает возможность формирования у них различных «приспособительных» и часто отрицательных качеств, помогающих им любыми средствами удержаться в школе-интернате. Именно это и порождает у них такие черты, как лицемерие, стремление делать недозволенное потихоньку и пр.

По-видимому, раньше чем предъявлять трудновыполнимые для воспитанников школы-интерната требования или одновременно с этим предъявлением, надо так организовать жизнь и деятельность детей школы-интерната, чтобы у них накапливался новый опыт отношений, перестраивающий тот, который сложился до поступления в школу-интернат. Кроме того, надо специально учить их правильным способам поведения, лежащим в основе закрепления требуемых качеств. Отсутствие того и другого создает неправильные тенденции в воспитании личности детей, живущих в школе-интернате, стимулируя вместе с имевшимися у них ранее отрицательными качествами формирование новых, не менее отрицательных.

Данные педагогических характеристик обнаруживают и еще одну неблагоприятную тенденцию в формировании личности отдельных детей, также связанную с некоторыми особенностями первого периода их пребывания в школе-интернате.

В педагогических характеристиках довольно часто встречаются указания на зазнайство детей, на их недопустимо пренебрежительный тон в отношении товарищей, на желание выдвинуться, командовать; некоторые из них открыто стремятся к самоутверждению, пытаются любыми средствами завоевать себе позицию в коллективе (дерзким поведением, шутовством, физической силой); некоторые пускаются даже на хитрость, добиваясь избрания их в качестве руководителей детского коллектива.

Как же могла возникнуть у некоторых детей такая нездоровая тенденция?

Сопоставляя между собой данные внутри одной и той же характеристики, а также данные разных характеристик на одного и того же ребенка, привлекая ряд известных фактов о жизни и взаимоотношениях детей в коллективе, можно высказать следующее предположение об источниках и причинах этого явления.

Во-первых, было установлено, что зазнайство и пренебрежительный тон в отношении к окружающим возникли у детей не сразу, а стали появляться и укрепляться постепенно, в процессе их общения с другими детьми. Судя по педагогическим характеристикам, с которыми они поступили в школу-интернат, такое поведение не было им свойственно раньше. Во-вторых, появление этих качеств отмечалось, как правило, у детей с хорошим умственным развитием и хорошей успеваемостью.

Таким образом, чувство превосходства со всеми вытекающими отсюда отрицательными особенностями поведения формировалось у тех детей, которые действительно в определенных отношениях выделялись из остальной массы воспитанников школы-интерната. Для того чтобы пресечь эту тенденцию, педагогу необходимо было увидеть у других детей их сильные стороны (например, практические умения и навыки, различные специальные способности, положительные качества личности в виде организованности, аккуратности и пр.) и, опираясь на них, найти для каждого воспитанника нужное место в коллективе; надо было вместе с тем работать и с сильными учащимися, ставя

перед ними новые задачи самовоспитания и одновременно направляя их усилия на помощь коллективу. Однако недостаточное знание детей и отсутствие индивидуального подхода к ним не позволили своевременно выделить указанную педагогическую задачу и организовать усилия учителей и воспитателей на ее решение. Получалось такое положение, что именно те дети, которые и так уже почувствовали превосходство в своем умственном развитии, чаще всего выделялись учителями и воспитателями в качестве организаторов детского коллектива. Однако в результате такой практики наиболее развитые дети оказались еще более выделенными из коллектива, а часто даже противопоставленными ему. Вспомним, что Л. С. Макаренко в своей индивидуальной работе с воспитанником Тубиным совсем иначе решал аналогичную педагогическую проблему. Ведь он заставил Тубина добиваться положения в коллективе путем упорного труда и дисциплины, намеренно закрыв ему возможность использовать для этого свои знания и умения в области электричества, обеспечивавшие ему до сих пор выгодное положение среди окружающих. Встретившись с Тубиным через 14 лет, А. С. Макаренко говорил ему: «К тебе нужен был особый подход, и я нашел его. Пустить тебя к электричеству? Да ты всей ухваткой, всеми способностями стал бы над коллективом... Ты легко и безболезненно прожил бы несколько лет в колонии и остался бы таким, каким пришел, если не хуже»

Использование наиболее сильных в интеллектуальном отношении учащихся в качестве руководителей детского коллектива вредило не только самим этим учащимся, но и правильной организации всего коллектива. Поведение «руководителей», их чувство собственного превосходства, покрикивание на товарищей вызвало у остальных протест, выделило и противопоставило актив всей остальной массе воспитанников. Напомним об опыте А. С. Макаренко. Ведь он считал, что даже воспитатель должен быть для детей лишь старшим членом коллектива, и в этом заключена глубочайшая педагогическая мудрость его учения; в данном же случае воспитатели не сумели стать старшими членами коллектива, и поэтому дети, которые оказались в положении их помощников, оторвались от товарищей и уже не могли быть проводниками требований воспитателей.

Проблема развития мотивационной сферы ребенка*

1

Мотивационная сфера человека до сих пор очень мало изучена в психологии. Это не может быть объяснено отсутствием интереса к данному предмету: начиная с древних времен и до наших дней вопрос о внутренних побудителях поведения человека неуклонно занимал ученых и философов и приводил их к построению различных умозрительных гипотез. Недостаточное количество конкретных психологических исследований в этой области должно найти свое объяснение в теоретических неясностях, связанных с этой проблемой.

Прежде всего следует отметить, что исследования потребностей и мотивов не могли развиваться в рамках ассоциативной эмпирической психологии. В этой психологии царило представление о том, что всеми психическими процессами управляют определенные законы ассоциации. При таком механистическом понимании движущих сил психической жизни и поведения человека проблема активности самого субъекта по существу была снята.

Господство ассоциативной эмпирической психологии, как известно, длилось очень долго; еще и сейчас нельзя считать ее влияние полностью преодоленным. Критика эмпирической психологии, начавшаяся на рубеже XX столетия, пошла главным образом по линии преодоления ее идеализма и атомизма, но не ее механицизма. Гештальтпсихология избрала для своих исследований главным образом область познавательных процессов. Рефлексология, реактология, бихевиоризм сосредоточили внимание на внешних стимулах поведения человека.

Первыми, кто пытался преодолеть, правда с идеалистических позиций, механицизм ассоциативной психологии и

---

* Изучение мотивации детей и подростков. — М., 1972.

поставить проблему активности человеческого «я», были психологи Вюрцбургской школы (Н. Ах, О. Кюльпе и др.).

В своих исследованиях мышления они, пользуясь интроспективным методом, но все же экспериментально показали, что представления и понятия связываются между собой в единый акт мышления не по механическим законам ассоциаций, а управляются той задачей, на которую мышление направлено. В результате проведенных экспериментов они пришли к выводу, что течение представлений во время акта мышления может не зависеть от внешних раздражителей и от ассоциативных влияний, если мыслительным процессом управляют так называемые «детерминирующие тенденции». Последние определяются намерениями субъекта или стоящими перед ним задачами. Экспериментальные исследования психологов Вюрцбургской школы показали, что роль детерминирующих тенденций не может быть объяснена законами ассоциаций. Более того, наличие детерминирующей тенденции может даже преодолеть обычный ход ассоциативного подхода. Для объяснения фактов, полученных в экспериментах, Кюльпе вводит понятие «я», утверждая, что активность этого «я» выступает на первый план мыслительного процесса, а установленные в ассоциативной психологии механизмы, по которым якобы всегда связываются между собой представления и понятия, отодвигаются на второй план [10].

В дальнейшем попытка преодоления механистического понимания психологических источников человеческой активности была сделана в экспериментальных исследованиях К. Левина и его учеников.

Как известно, Курт Левин проводил свои экспериментальные исследования с позиции так называемой структурной теории (гештальтпсихологии), методологическая несостоятельность которой многократно отмечалась...

Главный недостаток общей концепции К. Левина заключается в игнорировании содержательной стороны психических процессов и формальном подходе к их анализу. Тем не менее Левиным и его учениками были найдены удачные экспериментальные приемы исследования потребностей человека, его намерений, его воли и установлены некоторые интересные психологические факты и конкретные закономерности. Поэтому мы в своих исследованиях (в частности, в исследованиях Л. С. Славиной и Е. И.

Савонько) иногда опираемся на полученные в школе Левина факты, используем некоторые выдвинутые им понятия, давая им свое теоретическое обоснование. В теоретическом введении к своей основной работе в этой области («Намерения, воля и потребность» [11]) Левин противопоставляет свой подход подходу ассоциативной психологии, считая, что традиционная психология по самому своему существу не могла найти доступ к проблеме потребностей и аффектов, то есть тех переживаний, которые всегда связаны с потребностными состояниями субъекта. Между тем именно эти процессы, по его мнению, составляют «центральный слой психического».

Исследования К. Левина и его школы очень интересны. Можно считать, что именно они положили начало изучению в психологии потребностей человека. Однако стремление Левина ограничить свои исследования лишь теми потребностями, которые создавались искусственно, в рамках лабораторного эксперимента, привело к тому, что он смог изучить лишь их динамическую сторону, так как искусственно создаваемые потребности были лишены для испытуемых подлинного смысла, Это, в свою очередь, помешало Левину сделать решающий шаг в разработке указанной области.

Отставание в исследовании мотивационной сферы человека, как нам кажется, объясняется также и следующим: придавая большое значение тому факту, что в процессе исторического развития на смену инстинктам и потребностям (являющимся двигателями поведения животных) пришло сознание (разум, интеллект), ставшее главным регулятором человеческой активности, многие психологи отказались от исследования потребностей и инстинктов у человека. Они стали предметом преимущественно зоопсихологических исследований, а исследования психологии человека сосредоточились прежде всего на познавательных процессах — восприятии, памяти, мышлении и отчасти (в гораздо меньшей мере) на волевой сфере, то есть опять-таки на сознательном управлении человеком своим поведением. Это, кстати сказать, не мешало многим психологам, особенно за рубежом, теоретизировать по поводу инстинктов у человека, относя к ним и социально приобретаемые потребности и стремления. Характерным в этом

отношении являются работы Мак-Дауголла [6], Толмена (Tolmen) [9] и др.

Таким образом, вместо того, чтобы сделать предметом изучения развитие самих потребностей и переход их в новое качество, что позволило бы понять и психологические механизмы возникновения активности самого сознания, потребности отнесли в раздел психофизиологических явлений, связанных лишь с нуждами организма, и по существу выбросили их за пределы исследований человеческой психологии. Правда, часто говорится и о «высших духовных потребностях» человека, и о его интересах, но экспериментальному изучению подвергались только последние, да и то в очень ограниченной степени.

Характерным для состояния рассматриваемого вопроса является отношение к этой проблеме Н. Ф. Добрынина. Он считает, что потребности вообще не должны быть предметом психологического исследования, так как органические потребности есть предмет физиологии, а духовные — предмет социальных наук [7]. Однако проблема потребностей и их связи с сознанием человека — нравственными мотивами, сознательными целями и намерениями — постоянно занимала некоторых отечественных психологов.

...Еще в 1921 г. А. Р. Лурия в предисловии к переведенной им книге известного немецкого экономиста и социолога Л. Брентано [2] писал: «В новейшее время вопрос о потребностях как стимулах, движущих человеком, толкающих его на различные поступки, обусловливающих его поведение и таким образом влияющих на большие социальные явления и исторические события, — этот вопрос начинает привлекать широкое внимание». И далее он утверждает, что без изучения этого кардинального вопроса «психологи будут по-прежнему старательно изучать отдельные стороны и элементы психической жизни, не охватывая ее в целом и опуская руки перед задачами изучения содержания индивидуальной психики, поведения человека и его мотивов...»

Но долгое время интерес к указанной проблеме носил преимущественно теоретический характер. В 1956 г. на страницах журнала «Вопросы психологии» развернулась теоретическая дискуссия, касавшаяся вопроса о роли потребностей и поведении человека и их отношения к другим побудителям человеческой активности.

Первым выступил А. В. Веденов, который подчеркнул значение обсуждаемой проблемы, так как то или иное ее решение определяет философскую позицию (идеалистическую или материалистическую) автора. Он резко критиковал психологов, связывающих проблему активности человеческого сознания с проблемой потребностей, и высказал мысль о том, что неправильно ставить в зависимость от потребностей все побудители человеческого поведения.

И надо сказать, что Веденов был бы прав, если рассматривать потребности как нечто первичное и неизменное (и к ним сводить все духовные потребности человека). Действительно, нельзя согласиться, например, с Фрейдом, что за любым поступком человека, побуждаемым моральным чувством, или сознательно поставленной целью лежат биологические потребности. Точно также нельзя сводить духовные потребности человека к личным, эгоистическим, как это делали французские материалисты XVIII в., развивая теорию разумного эгоизма. Но, вместо того чтобы поставить и решить проблему развития потребностей и показать необходимость (закономерность) их перехода в новый вид побудителей человеческого поведения, Веденов попросту отказывается признать связь между потребностями и сознательными побуждениями человека, противопоставляя таким образом сознание его аффективно-потребностной сфере. Он правильно называет в качестве специфических побудителей человеческого поведения нравственные чувства, разум и волю, но их побудительную силу трактует интеллектуалистически; он считает возможным ограничить свое объяснение тем, что человек действует на основании осознанной им необходимости.

Кроме того, и сами потребности Веденов понимает очень ограниченно, полагая, что потребности человека, хотя и приобретают социальный характер, остаются в рамках чисто личных, эгоистических побуждений.

Мы изложили взгляды Веденова, высказанные им в указанной дискуссионной статье. Однако он, по-видимому, сам чувствовал их недостаточную убедительность и поэтому в другой, более поздней своей статье [4] выдвигает совсем иную, можно даже сказать противоположную концепцию... Веденов развивает мысль о том, что человек с момента рождения по своей физической структуре способен стать личностью, то есть способен к целеустремленной

созидательной деятельности, к творчеству. «Дети рождаются со всеми свойствами будущей человеческой личности, — пишет он, — они не только люди по своей физической организации, но и личности по характеру присущей им жизнедеятельности» [4, стр. 11].

Конечно, Веденов считает, что все природные задатки человека должны быть развиты воспитанием, тем не менее его высокие духовные потребности... он считает врожденными... либо отрицает их как потребности, заменяя их разумом и сознанием.

На высказывания Веренова откликнулись Г. А. Фортунатов и А. В. Петровский, дав им серьезную методологическую критику [21]... вместе с тем не дали собственно психологической теории этого вопроса. Они лишь указали, что наряду с узко личными потребностями у человека благодаря воспитанию формируются и такие потребности, которые, являясь потребностями общества, переживаются им как чувство долга. Если же эти общественные потребности не удовлетворяются, у человека возникают отрицательные эмоции, так же как и при неудовлетворении личных потребностей.

Все эти положения являются правильными, но психологическую проблему развития потребностей они все же не решают. Вообще в психологии развитие потребностей, как правило, сводилось лишь к их количественному росту и к появлению так называемых духовных потребностей, психологический механизм возникновения которых по существу не раскрывался. Такое понимание нашло свое отражение буквально во всех учебниках и учебных пособиях по психологии и педагогике.

Ближе всех к решению указанной проблемы подходит А. Н. Леонтьев. Наиболее полно и вместе с тем сжато он резюмировал свои взгляды по указанному вопросу в докладе на XVIII Международном психологическом конгрессе [13]. В этом докладе он предложил совершенно оригинальный подход к решению проблемы развития потребностей и их отношения к сознанию.

Его подход основывается на понимании мотивов как объектов (воспринимаемых, представляемых, мыслимых), в которых конкретизируются потребности. Эти объекты и составляют предметное содержание тех потребностей, которые в них воплощены. Таким образом и происходит оп-

редмечивание человеческих потребностей. Мотив, по определению Леонтьева, — это объект, который отвечает той или иной потребности и который побуждает и направляет деятельность человека.

В соответствии с этим развитие потребностей А. Н. Леонтьев понимает как результат изменения и расширения объектов, с помощью которых они удовлетворяются. Для удовлетворения своих потребностей люди не только используют натуральные предметы, но и обрабатывают их и производят новые; а это изменяет содержание естественных потребностей людей и порождает у них новые потребности. Эти новые потребности, по утверждению Леонтьева, не могут быть выведены из биологических потребностей или сведены к ним. Даже потребность в пище, удовлетворяемая посредством специально обработанных продуктов, — это уже другая, качественно новая потребность. Тем более это относится к более сложным материальным и духовным потребностям. Последние, как говорит Леонтьев, «возникают только потому, что начинают производиться их объекты» (13, стр. 6).

Опираясь на высказанные положения, Леонтьев отрицает принятое в психологии описание развития потребностей в терминах «субъективных состояний»: желания, влечения, аффекты и т. д. «Эти состояния выражают лишь динамический аспект потребностей, — пишет Леонтьев, — но ничего не говорят об их содержании» (13, стр. 6). В действительности же, с точки зрения Леонтьева, развитие потребностей может быть описано только в терминах изменения их объектов; это, по его мнению, и преобразует проблему потребностей в проблему мотивов деятельности.

Так решается Леонтьевым проблема развития потребностей и возникновения специфических человеческих мотивов поведения.

Нам представляется интересным и продуктивным положение Леонтьева относительно опредмечивания потребностей и возникновения новых через усвоение («присвоение») тех объектов, в которых они кристаллизуются. Вместе с тем в этом рассуждении оказывается, на наш взгляд, пропущенным, может быть, самое главное психологическое звено. Остается нераскрытым и непонятным, в силу каких психологических механизмов человек начинает создавать новые предметы, потребности в которых он еще не

испытывает. Что толкает его на производство таких предметов? Конечно, в онтогенетическом плане мы можем наблюдать такое явление, когда у ребенка возникают новые потребности в силу овладения теми или иными предметами культуры. Но даже здесь, как показывают экспериментальные данные, далеко не всякое овладение ведет к возникновению соответствующей потребности. Рождение новой потребности не совершается автоматически в процессе овладения соответствующими предметами. Например, ребенок может хорошо научиться читать, может знать многие литературные произведения и не испытывать потребности ни в чтении, ни в обогащении своих знаний.

Вообще в концепции Леонтьева, так же как и в рассуждениях многих других психологов, оказался вынесенным за скобки анализ собственно психологического процесса развития потребностей, то есть процесса их перехода в качественно новые формы. Эту проблему он пытается разрешить в абстрактно-теоретическом плане, прибегая к данным истмата там, где ему не хватает конкретных психологических данных. И это понятно, так как экспериментальных исследований в этой области, на результаты которых он мог бы опереться, еще очень мало.

Отсутствие в теоретических построениях Леонтьева подлинного решения психологической проблемы развития потребностей не дало ему возможности найти, с нашей точки зрения, правильного решения и другой центральной психологической проблемы — проблемы соотношения аффекта и сознания.

Мотивы, с его точки зрения, выполняют двоякую функцию. Первая состоит в том, что они побуждают и направляют деятельность, вторая — в том, что они придают деятельности субъективный, личностный смысл; следовательно, смысл деятельности определяется ее мотивом. Различение понятий «значение» и «смысл» является, с точки зрения Леонтьева, решающим для понимания соотношения мотивов и сознания. Значения, носителем которых является язык, кристаллизующий в себе общественно-исторический опыт человека, представляют собой основную единицу сознания. Каждый отдельный человек не создает значений, а усваивает их. Поэтому система значений выступает как знание — как «сознание». Однако смысл и значение, по словам Леонтьва, не существуют раздельно, их

соотношение характеризует внутреннюю структуру сознания. Смысл, порождаемый бытием человека, его жизнью, не прибавляется к значениям, а воплощается в них. Такое понимание соотношения смысла и значения позволяет, по мнению Леонтьева, преодолеть односторонний интеллектуализм в понимании сознания и тем самым преодолеть и те психологические концепции, которые исходят из признания двух разных действующих друг на друга сфер: сферы сознательной мысли и сферы потребностей и мотивов. «Конечно, — пишет Леонтьев, — следует отличать эти сферы. Они, однако, образуют единую структуру — внутреннюю структуру самого сознания» (13, стр. 11). И здесь, как нам кажется, проблема связи аффекта и интеллекта не получила своего конкретно-психологического решения Это общие рассуждения о структуре сознания оставляют открытыми многие собственно психологические вопросы: почему, например, цели, сознательно поставленные человеком, в одних случаях выполняют свою побудительную функцию, а в других — нет; как, в силу каких психологических механизмов человек в отличие от животного может действовать вопреки своим непосредственным побуждениям, но в соответствии с сознательно принятым намерением; что собой представляет психологически человеческая воля и т. д. Отсутствие ответа на все эти конкретно-психологические проблемы объясняется тем, что до настоящего времени вопрос о генезе специфически человеческих побудителей поведения является нерешенным.

В самых последних психологических исследованиях по этому вопросу — в научных трудах Новосибирского государственного педагогического института [23] — Ю. В. Шаров снова поднимает вопрос об источниках активности человеческого сознания и о соотношении материальных и духовных потребностей человека.

В своей вводной статье к сборнику, разобрав целый ряд точек зрения на этот вопрос, он приходит к заключению, что проблема рождения идеальных побуждений личности остается совершенно неясной и требует самого серьезного исследования.

Под руководством Шарова были проведены многочисленные исследования по проблемам формирования духовных потребностей человека (и прежде всего его познавательных интересов), но тем не менее подойти к решению

этой проблемы ему также не удалось. Он не сумел показать, как и откуда возникает побудительная сила человеческого сознания. Более того, он относит к биологизаторам всех психологов, которые пытались понять возникновение высших духовных потребностей человека из качественного преобразования более элементарных, первичных потребностей. Такая постановка вопроса, по его мнению, приводит к снижению роли сознания, при этом он забывает им же самим приведенное положение Энгельса о том, что люди привыкли объяснять свои действия из своего мышления, вместо того чтобы объяснить их из своих потребностей (которые при этом, конечно, отражаются в голове, осознаются).

2

Из анализа точек зрения различных авторов, пытавшихся теоретически решить проблему потребностей и их отношения к сознанию, явствует, что для решения этой проблемы им не хватает конкретного психологического материала, получаемого путем соответствующих исследований.

Как мы уже говорили, развертыванию такого рода исследований мешало также отсутствие адекватных методов. Ни потребности, ни мотивы невозможно выделить и изучить путем наблюдения, а экспериментальный материал казался неприменимым для изучения такой сложной и интимной стороны человеческой личности.

Правда, К. Левин отрицает указанную причину. Он считает, что любая область психического может стать предметом чисто экспериментальной разработки. Он возражает тем авторам (в частности, Мюнстербергу), которые считали, что невозможно воспроизвести в эксперименте, например, критические волевые решения, так как для этого пришлось бы вмешиваться в частную (семейную или профессиональную) жизнь человека. Он полагает, что эксперимент и не должен воссоздавать явление во всей его жизненной полноте. И возражения против экспериментальных исследований воли и аффекта также, по его мнению, несостоятельны, как было бы несостоятельно возражение против экспериментального изучения электричест-

ва на том лишь основании, что в лабораторных условиях нельзя воспроизвести грозу.

У Левина есть своя точка зрения на эксперимент и на его отношение к естественным, жизненным фактам. Жизненный факт, согласно его мысли, сам по себе многозначен, и ни одна теория не может вобрать в себя все многообразие жизненных фактов. Поэтому экспериментатор имеет право противостоять этим фактам, оставлять их за бортом своего исследования до тех пор, пока они не смогут быть изучены во всей своей глубокой многозначности. Следовательно, в процессе исследования Левин разрешает игнорировать те или иные явления, не считатъся с ними, опираясь лишь на свои экспериментальные данные и на свою теорию. Более того, он считает необходимым «оголять» факты, выделяя в них лишь те стороны, которые обнаруживают их существенную психологическую структуру. Но это до поры до времени Чем дальше проникает эксперимент в сущность явления, чем глубже и вернее строится теория, тем большую систему жизненных фактов может она охватить и объяснить. И правильность научной теории определяется, с его точки зрения, широтой тех жизненных фактов, которые она может в себя «вобрать», то есть систематизировать и объяснить.

Утверждение К. Левина, что экспериментальному изучению может быть подвергнута любая область психической жизни человека, в том числе его потребности, нам кажется правильным, что следует особенно подчеркнуть, так как эта мысль до сих пор оспаривается в психологии (см. дискуссию о предмете психологии в ж. «Вопросы психологии», начиная с 4-го номера 1971 г.). Тем не менее провозглашенное Левиным право противостоять до поры до времени сложной совокупности жизненных фактов привело, как нам кажется, его экспериментальные исследования к известному тупику.

Дело в том, что, изучая потребности человека, его намерения и волю, Левин пытался «игнорировать» опыт человека, особенности его личности, уже имеющиеся у него потребности и стремления. Он создавал искусственные напряжения, порождаемые условиями лабораторного эксперимента, и прослеживал их судьбу в условиях все той же экспериментальной ситуации. Поэтому создаваемые им потребности («квазипотребности») были лишены жизнен-

ного содержания, и Левин изучал лишь их общие динамические качества — необходимость разрешения вызванных ими напряжений, процесс насыщения, действия замещения и т. д. и т. п. Все установленные им закономерности по существу не являются собственно психологическими — он «оголил» их до закономерностей почти физикальных. В исследованиях же уровня притязаний он так и не смог снять в эксперименте подлинные притязания личности, которые мешали понять закономерности экспериментально создаваемого уровня притязаний и привели его к необходимости включать в качестве объяснения получаемых в эксперименте фактов совсем не экспериментальную потребность субъекта — «как можно выше держать уровень своего «я». Может быть, именно в неправильном соотношении между жизненными явлениями и экспериментальной моделью, созданной Левиным, заключена причина того, что он не смог «перебросить мост» между истинными потребностями человека и создаваемыми в эксперименте «квазипотребностями».

В отличие от позиции Левина, нам представляется важным функциональный подход в экспериментальном изучении потребностей и мотивов. Надо изучать реальные, формирующиеся в процессе жизни и деятельности человека потребности и мотивы, моделировать их в эксперименте, а затем снова возвращаться к анализу их роли в поведении и деятельности индивида и устанавливать их функцию в формировании его личности. А для такого подхода совсем не просто найти и разработать адекватную экспериментальную методику.

Экспериментальное изучение потребностей и мотивов было начато в отечественной психологии А. Н. Леонтьевым и его учениками (Л. И. Божович, А. В. Запорожец и др.). В тридцатых годах оно осуществлялось в г. Харькове, а затем было продолжено в Москве.

Интерес к этой проблеме возник у Леонтьева в связи с его работой по теории развития человеческого сознания. Как мы уже говорили, в своей концепции Леонтьев выделил в качестве единицы человеческого сознания «смысл», который он определяет как отражение в голове человека объективного отношения того, что побуждает его действовать, к тому, на что его действие направлено (12; стр. 225). Следовательно, то, как будет субъект действовать с пред-

метом, будет зависеть, с точки зрения Леонтьева, не только от того, что представляет собой этот предмет объективно, но и от того, в каком отношении он стоит к субъекту, каким его потребностям он отвечает. Развивая эту мысль, Леонтьев по существу приходит к выводу о том, что только «смысл» является истинным предметом психологического исследования.

Такого рода общий теоретический вывод, естественно, сосредоточил внимание Леонтьева на изучении мотивов, придающих смысл человеческой деятельности и, таким образом, влияющих на ее протекание.

Экспериментальные исследования мотивов, руководимые Леонтьевым, проводились на детях дошкольного возраста и преследовали цель показать, как меняется деятельность испытуемых под влиянием изменения мотивов, побуждающих эту деятельность.

В этих исследованиях использовался экспериментальный метод, проводившийся в естественных для ребенка условиях. Например, в одних случаях ребенку предлагалось сохранять определенную позу по заданию экспериментатора, в другом случае он должен был сохранять эту же позу в условиях игры (опыты В. Мануйленко) [15]. В опытах З. М. Истоминой [8а] экспериментально менялись мотивы запоминания и прослеживались в связи с этим изменения в деятельности памяти. В исследованиях, проведенных под руководством А. В. Запорожца, была обнаружена зависимость протекания мыслительных процессов ребенка от мотивов его деятельности [8].

Эти исследования имели большое влияние на дальнейшее развитие... психологии. Была теоретически и экспериментально утверждена мысль о фундаментальном значении для понимания человеческой психики и ее развития мотивов, побуждающих деятельность человека. Почти во все области психологического исследования стал проникать принцип «личностного подхода». Он стал осуществляться в работах по педагогической психологии (исследования Н. Ф. Добрынина и его сотрудников), в работах по патопсихологии (руководимых Б. В. Зейгерник), в исследованиях психологии несовершеннолетних правонарушителей (проводящихся Г. Г. Бочкаревой и др.). Тем не менее в поле внимания психологов оставалась главным образом функция мотива, его роль в поведении и деятельности

субъекта, но не сама мотивационная сфера, ее психологическая характеристика, ее строение, ее генезис и ее развитие.

Правда, в работах Леонтьева, вернее, в его теоретических обобщениях, ставилась проблема иерархизации мотивов и даже были отдельные попытки ее изучения (см., например, диссертационное исследование К. М. Гуревича, в котором удалось установить некоторые очень интересные конкретно-психологические факты относительно своеобразия мотивации поведения у детей-дошкольников) [5].

Были также отдельные исследования, направленные на изучение того, как и когда в детском возрасте возникают и становятся доминирующими моральные мотивы поведения (диссертационные исследования Н. М. Матюшиной, Р. Н. Ибрагимовой и др.), однако все эти исследования не представляют собой систематической разработки указанных проблем, и потому их значение ограничено.

Необходимо также указать и на попытку Леонтьева экспериментально раскрыть механизм расширения мотивационной сферы ребенка. Кратко эта гипотеза заключается в следующем. Если ребенку для достижения желаемой цели необходимо осуществить какую-либо деятельность, то в процессе этой деятельности мотив, первоначально заключенный в цели деятельности, как бы «сдвигается» на ее средства; тем самым у ребенка возникают новые по содержанию мотивы. В частности, таким путем, с точки зрения Леонтьева, можно, опираясь на практический интерес, возбудить интерес к теоретическим вопросам. В подтверждение этой гипотезы Леонтьев провел специальный эксперимент. Он предложил участникам кружка по авиамоделированию, школьникам, которые, как правило, не любили посещать теоретические занятия этого кружка, не только конструировать модели, но и проводить соревнования по их летным качествам. В результате такой постановки задачи многие школьники, ранее уклонявшиеся от этих занятий, стали их активными участниками. Теоретические занятия в кружке знакомили их с законами аэродинамики, необходимыми для правильного конструирования моделей самолетов и, следовательно, для выигрыша в соревновании. Это и вызвало их интерес к соответствующим теоретическим знаниям. Казалось бы, гипотеза Леонтьева была подтверждена.

Однако А. Н. Леонтьев не приводит убедительных доказательств того, что возникший у школьников интерес к занятиям по аэродинамике носит, собственно, теоретический характер; возможно, что он так и остался чисто практическим. Кроме того, Леонтьев не прослеживал дальнейшую судьбу возникшего интереса у этих детей, но любой учитель твердо знает, что далеко не у всех школьников раз возникший интерес затем закрепляется. Иначе говоря, Леонтьев раскрыл одно из условий, способствующих рождению новых мотивов, но не раскрыл ни причин, не процесса их формирования. Но кроме того, исследование пошло не по линии изучения развития мотивов, то есть их качественного изменения и преобразования, а по линии изучения того, как расширяется и обогащается мотивационная сфера по содержанию. И это понятно: ведь объекты, в которых находят свое воплощение потребности и которые Леонтьев называет мотивами, не могут претерпевать развития в том смысле, о каком здесь идет речь. Они могут быть лишь показателями уровня развития тех потребностей человека, удовлетворению которых они служат. Однако с этой точки зрения они не были подвергнуты анализу; более того, говоря о мотивах, Леонтьев, как правило, абстрагируется от воплощенных в них потребностей.

3

Дальнейшее экспериментальное изучение потребностей и мотивов проводилось и нами в лаборатории формирования личности в Институте общей и педагогической психологии АПН СССР. Начало этому циклу работ положили исследования мотивов учебной деятельности школьников, проводившиеся в 1945 — 1949 гг. и опубликованные в соответствующем сборнике «Известий АПН» [1].

Первоначально в этих исследованиях мы еще придерживались тех же взглядов на потребности и мотивы, которые развивал А. Н. Леонтьев. Однако уже в первом нашем исследовании рабочее определение мотива нам пришлось дать несколько иное, так как оперировать термином «мотив», понимая под ним всегда некоторый объективный предмет, было невозможно. В исследовании мотивов учебной деятельности школьников мы временно

(в качестве рабочего понятия) определили мотив как то, ради чего осуществляется деятельность в отличие от цели, на которую эта деятельность направлена. Например, школьники решают задачу. Цель у них одна — ее решение, а мотивы могут быть разные: у одного — отметка, у другого — одобрение учителя, у третьего — обещанный подарок, у четвертого — непосредственный интерес к самой задаче. Из этого видно, что мы не были (так же как и сам Леонтьев и все другие его ученики) достаточно последовательны в употреблении понятия «мотив». Мы называли мотивом и отметку, то есть некоторый по своему существу не психологический объект, стимулирующий учебную деятельность ребенка, и интерес к учению, и потребность завоевать авторитет товарищей; мы называли мотивом игрушку, когда ребенок ради нее осуществлял непривлекательную для него деятельность, и то, что лежит за этим «мотивом» — непосредственный игровой интерес или стремление к одобрению родителей.

Такое изменение теоретического понимания мотива и его отношения к потребности, по-видимому, было в то время неизбежно.

Определение, данное Леонтьевым, носило слишком преднамеренный искусственный характер и потому не позволило пользоваться им адекватно. Пытаясь анализировать, какие именно потребности «кристаллизуются» в том или ином «мотиве» или, иначе говоря, что лежит за стремлением ребенка к тому или иному предмету, мы наталкивались на целый узел сложнейших потребностей, желаний и намерений ребенка, где трудно было понять, что является целью деятельности, а что ее мотивом. По существу мы называли мотивами все, что побуждает активность ребенка, в том числе и принятие им решения, и чувство долга, и сознание необходимости, которые нередко выполняют свою побудительную функцию даже вопреки имеющемуся у него непосредственному желанию. Излагая исследование мотивов учебной деятельности школьников, мы и сейчас будем называть мотивами все побудители этой деятельности.

Следует указать на тот новый аспект, который был внесен этой работой в изучение мотивов. В ней была поставлена задача сделать предметом изучения сами мотивы, их возникновение и развитие, их изменение и расширение по

возрастам, в то время как в предшествующих работах изучалось лишь влияние готового мотива на деятельность детей или на протекание их психических процессов.

Изучение мотивов учебной деятельности было выбрано потому, что именно эта деятельность является ведущей на протяжении всего школьного возраста, а следовательно, и мотивы, побуждающие ее, должны иметь существенное значение для детей в этот период психического развития.*

Отвлекаясь от всего содержания проведенных исследований, укажем лишь на те данные, которые имеют существенное значение для теоретического понимания характера качественных сдвигов в развитии мотивов учения, и на те факторы, которые их обусловливают.

В результате исследования было установлено, что учебная деятельность школьников побуждается целой системой разнообразных мотивов.

Для детей разного возраста и для каждого ребенка не все мотивы имеют одинаковую побудительную силу. Одни из них являются основными, ведущими, другие — второстепенными, побочными, не имеющими самостоятельного значения. Последние всегда так или иначе подчинены ведущим мотивам. В одних случаях таким ведущим мотивом может оказаться стремление завоевать место отличника в классе, в других случаях — желание получить высшее образование, в третьих — интерес к самим знаниям.

Все эти мотивы учения могут быть подразделены на две большие категории. Одни из них связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения; другие — с более широкими взаимоотношениями ребенка с окружающей средой. К первым относятся познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями; другие связаны с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений

Исследование обнаружило, что обе эти категории мотивов необходимы для успешного осуществления не только учебной, но и любой другой деятельности. Мотивы, иду-

---

* Ведущей деятельностью мы опять-таки вслед за Леонтьевым называем такую, в процессе которой осуществляются основные приобретения в психическом развитии ребенка.

щие от самой деятельности, оказывают непосредственное воздействие на субъекта, помогая ему преодолевать встречающиеся трудности, препятствующие целенаправленному и систематическому ее осуществлению Функция другого вида мотивов совсем иная — будучи порождены всем социальным контекстом, в котором протекает жизнь субъекта, они могут побуждать его деятельность посредством сознательно поставленных целей, принятых решений, иногда даже независимо от непосредственного отношения человека к самой деятельности.

Для нравственного воспитания учащихся далеко не безразлично, каково содержание широких социальных мотивов их учебной деятельности. Исследования показывают, что в одних случаях школьники воспринимают участие как свой общественный долг, как особую форму участия в общественном труде взрослых. В других — они рассматривают его лишь как средство получить в будущем выгодную работу и обеспечить свое материальное благополучие. Следовательно, широкие социальные мотивы могут воплощать в себе подлинно общественные потребности школьника, но могут представлять собой и личные, индивидуалистические или эгоистические, побуждения, а это, в свою очередь, определяет формирующийся моральный облик ученика.

В исследовании было также установлено, что и та и другая категория мотивов характеризуется специфическими особенностями на разных этапах развития ребенка. Анализ особенностей мотивации учения у школьников разных возрастов обнаружил закономерный ход изменений мотивов учения с возрастом и условия, способствующие этому изменению.

У детей, поступающих в школу, как показало исследование, широкие социальные мотивы выражают возникающую в старшем дошкольном возрасте потребность занять новое положение среди окружающих, а именно положение школьника, и стремление выполнять связанную с этим положением серьезную, общественно значимую деятельность.

Вместе с тем у детей, поступающих в школу, имеется и определенный уровень развития познавательных интересов. Первое время и те и другие мотивы обеспечивают добросовестное, можно даже сказать, ответственное отноше-

ние учащихся к учению в школе. В первом и втором классах такое отношение не только продолжает сохраняться, но даже усиливается и развивается.

Однако постепенно это положительное отношение маленьких школьников к учению начинают утрачиваться. Переломным моментом, как правило, является третий класс. Здесь уже многие дети начинают тяготиться школьными обязанностями, их старательность уменьшается, авторитет учителя заметно падает. Существенной причиной указанных изменений является прежде всего то, что к III-IV классам их потребность в позиции школьника является уже удовлетворенной и позиция школьника теряет для них свою эмоциональную привлекательность. В связи с этим и учитель также начинает занимать в жизни детей иное место. Он перестает быть центральной фигурой в классе, способной определять и поведение детей, и их взаимоотношения. Постепенно у школьников возникает собственная сфера жизни, появляется особенный интерес к мнению товарищей, независимо от того, как на то или иное смотрит учитель. На этом этапе развития уже не только мнение учителя, но и отношение детского коллектива обеспечивает переживание ребенком состояния большего или меньшего эмоционального благополучия.

Широкие социальные мотивы имеют настолько большое значение в этом возрасте, что в известной мере определяют и непосредственный интерес школьников к самой учебной деятельности. В первые 2-3 года учения в школе им интересно делать все, что предлагает учитель, все, что имеет характер серьезной общественно значимой деятельности.

Специальное изучение процесса формирования познавательных интересов, также проводившееся в нашей лаборатории [17а], позволило выявить их специфику на разных этапах возрастного развития школьников. В начале обучения познавательные интересы детей еще довольно неустойчивы. Для них характерна известная ситуативность: дети с интересом могут слушать рассказ учителя, но этот интерес исчезает вместе с его окончанием. Такого рода интересы можно характеризовать как эпизодические.

Как показывают исследования, в среднем школьном возрасте и широкие социальные мотивы, и учебные интересы приобретают иной характер [1], [17а].

Среди широких социальных мотивов ведущим становится стремление учащихся найти свое место среди товарищей в классном коллективе. Обнаружилось, что желание хорошо учиться у подростков определяется больше всего их стремлением оказаться на уровне требований, предъявляемых товарищами, завоевать качеством своего учебного труда их авторитет. И наоборот — самой частой причиной недисциплинированного поведения школьников этого возраста, их недоброжелательного отношения к окружающим, возникновения у них отрицательных черт характера является неуспех в учении.

Существенные изменения претерпевают и мотивы, непосредственно связанные с самой учебной деятельностью. Их развитие идет в нескольких направлениях. Во-первых, интерес к конкретным фактам, расширяющим кругозор учащихся, начинает отступать на второй план, уступая место интересу и закономерностям, управляющим явлениями природы. Во-вторых, интересы учащихся этого возраста становятся более устойчивыми, дифференцируются по областям знаний и приобретают личностный характер. Этот личностный характер выражается в том, что интерес перестает быть эпизодическим, а становится как бы присущим самому ребенку и независимо от ситуации начинает побуждать его к активному поиску путей и средств своего удовлетворения. Важно отметить и еще одну черту такого познавательного интереса — его возрастание в связи с удовлетворением. В самом деле, получение ответа на тот или иной вопрос расширяет представления школьника об интересующем его предмете; а это с еще большей отчетливостью обнаруживает для него ограниченность собственных знаний. Последнее вызывает у ребенка еще большую потребность в их дальнейшем обогащении. Таким образом, личностный познавательный интерес приобретает, образно говоря, ненасыщаемый характер.

В отличие от подростков, у которых широкие социальные мотивы учения связаны прежде всего с условиями их школьной жизни и содержанием усваиваемых знаний, у школьников старшего возраста мотивы учения начинают воплощать их потребности и стремления, связанные с будущей позицией в жизни и с их профессиональной трудовой деятельностью. Старшие школьники — это люди, обращенные в будущее, и все настоящее, в том числе и уче-

ние, выступает для них в свете этой основной направленности их личности. Выбор дальнейшего жизненного пути, самоопределение становятся для них тем мотивационным центром, который определяет их деятельность, поведение и их отношение к окружающему [1].

Подводя итог исследованиям широких социальных мотивов учения школьников и их учебных (познавательных) интересов, можно выдвинуть некоторые положения, относящиеся к теоретическому пониманию потребностей и мотивов и их развития.

Прежде всего стало очевидным, что побуждение к действию всегда исходит от потребности, а объект, который служит ее удовлетворению, определяет лишь характер и направление деятельности. При этом было установлено, что не только одна и та же потребность может воплощаться в разных объектах, но и в одном и том же объекте могут воплощаться самые разнообразные взаимодействующие, переплетающиеся, а иногда и противоречащие друг другу потребности. Например, отметка в качестве мотива учебной деятельности может воплощать в себе и потребность в одобрении учителя, и потребность быть на уровне своей собственной самооценки, и стремление завоевать авторитет товарищей, и желание облегчить себе поступление в высшее учебное заведение, и многие другие потребности. Отсюда ясно, что внешние объекты могут стимулировать активность человека лишь потому, что они отвечают имеющейся у него потребности или способны актуализировать ту, которую они удовлетворяли в предшествующем опыте человека.

В связи с этим изменение объектов, в которых воплощаются потребности, не составляет содержания развития потребностей, а является лишь показателем этого развития. Процесс же развития потребностей должен быть еще вскрыт и изучен. Однако на основании проведенного исследования некоторые из путей развития потребностей могут быть уже намечены.

Во-первых, это путь развития потребностей через изменение положения ребенка в жизни, в системе его взаимоотношений с окружающими людьми. На разных возрастных этапах ребенок занимает разное место в жизни, это определяет и разные требования, которые к нему предъявляет окружающая общественная среда. Ребенок же только

тогда может испытать необходимое ему эмоциональное благополучие, когда он способен ответить предъявляемым требованиям. Это и порождает потребности, специфические для каждого возрастного этапа. В изложенном исследовании развития мотивов учебной деятельности школьника было обнаружено, что за изменением мотивов скрываются сначала потребности, связанные с новой социальной позицией школьника, затем с позицией ребенка в коллективе сверстников и, наконец, с позицией будущего члена общества. По-видимому, такой путь развития потребностей характерен не только для ребенка. Потребности взрослого человека также претерпевают изменения в связи с изменениями, происходящими в его образе жизни и в нем самом — его опыте, знаниях, в уровне его психического развития.

Во-вторых, новые потребности возникают у ребенка в процессе его развития в связи с усвоением им новых форм поведения и деятельности, с овладением готовыми предметами культуры. Так, например, у многих детей, научившихся читать, возникает потребность в чтении, научившихся слушать музыку — потребность в музыке, научившихся быть аккуратными — потребность в аккуратности, овладевших тем или иным видом спортам — потребность в спортивной деятельности. Таким образом, путь развития потребностей, который был указан Леонтьевым, несомненно имеет место, только он не исчерпывает все направления развития потребностей и не раскрывает до конца его механизмы.

Третий вывод, который должен быть сделан на основании изложенного исследования, заключается в том, что помимо расширения круга потребностей и возникновения новых происходит развитие внутри каждой потребности от элементарных ее форм к более сложным, качественно своеобразным. Этот путь особенно отчетливо обнаружился на развитии познавательных потребностей, происходящем в процессе учебной деятельности учащихся: от элементарных форм эпизодического учебного интереса до сложных форм в принципе неисчерпаемой потребности в теоретических знаниях.

И, наконец, последний путь развития потребностей, который можно было усмотреть в материалах исследования мотивов учебной деятельности школьников, — это

путь развития структуры мотивационной сферы ребенка, то есть развитие соотношения взаимодействующих потребностей и мотивов.

Здесь имеет место изменение с возрастом и ведущих доминирующих потребностей, и своеобразной их иерархизации.

Дальнейшее изучение потребностей и мотивов в нашей лаборатории в той или иной мере охватило все указанные здесь направления в развитии мотивационной сферы ребенка.

Однако оно ими не ограничилось. В дальнейшем изложении мы остановимся на результатах исследований, осуществлявшихся нами после изучения мотивов учебной деятельности школьников...

4

Рассматривая исследования потребностей и мотивов, проводившиеся нашей лабораторией в последние годы, нам хотелось бы прежде всего остановиться на анализе психологического механизма развития, происходящего внутри одной и той же потребности, и превращения ее в качественно новые формы. Вскрытие такого механизма является тем более важным, что он приближает нас к решению основной теоретической проблемы, а именно проблемы возникновения специфически человеческих побудителей поведения, так называемых духовных потребностей.

Рассматривая развитие учебных интересов ребенка и переход их в интересы познавательные, мы попытались найти корни этой сложной специфически человеческой потребности. Анализ поведения детей в младенческом возрасте, тщательно описанный многими исследователями этого возраста (Н. М. Щелованом и его учениками, Н. И. Фигуриным, М. П. Денисовой, Р. Я. Лехтман-Абрамович, Г. Л. Розенгарт-Пупко, М. Ю. Кистяковской и др.), позволяет выдвинуть положение, что у детей при переходе их от периода новорожденности к младенческому возрасту возникает особая потребность, а именно потребность в новых впечатлениях.

Она выражается в появлении у детей зрительного сосредоточения, которое в свою очередь изменяет все их поведение и характер их эмоциональных переживаний.

М. Ю. Кистяковская на основании длительных клинических наблюдений утверждает, что зрительные впечатления, начиная с трех-пятинедельного возраста действуют на ребенка успокаивающе. Если ребенок этого возраста плачет, его можно успокоить, перенеся с кровати, например, на стол. Очутившись в другом, иногда лучше освещенном месте, ребенок начинает переводить глаза с одного предмета на другой и уже больше не кричит, а лежит тихо и спокойно. У ребенка с полутора-двух месяцев можно поддерживать спокойное бодрствование, не меняя места его пребывания, а тольке привлекая его взгляд к ярким, красочным или блестящим предметам; помещенным на удобную для рассматривания высоту. Когда ребенок перестает смотреть на игрушку, он нередко начинает плакать, однако стоит только вновь привлечь его взгляд к этой же или другой игрушке, как он опять успокаивается и длительно, сосредоточенно смотрит на нее. Согласно наблюдениям М. Ю. Кистяковской, под влиянием зрительных воздействий у ребенка впервые возникает радостное чувство. Он его проявляет при виде красочных, блестящих предметов, но больше всего, когда он смотрит в лицо и прислушивается к голосу разговаривающего с ним взрослого. По-видимому, человеческое лицо представляет для него наиболее сильный комплексный раздражитель.

В настоящее время накоплен уже достаточно большой фактический материал, свидетельствующий о том, что положительные эмоции у младенцев возникают и развиваются лишь под влиянием удовлетворения потребности во внешних впечатлениях. Удовлетворение же собственно биологических потребностей — в пище, кислороде и пр. — приводит лишь к успокоению ребенка, к состоянию удовлетворенности, но не вызывает радостных эмоций.

Н. М. Щелованов утверждает, что отсутствие впечатлений даже у вполне здорового, сытого, хорошо ухоженного ребенка вызывает крик, который прекращается лишь вместе с появлением новых впечатлений. И наоборот, если дети начинают плакать под влиянием боли или голода, то очень часто, если боль и голод не достигли слишком большой интенсивности, плач можно затормозить, показывая ребенку яркие, блестящие игрушки.

Значение потребности детей в новых впечатлениях Н. М. Щелованов раскрывает следующим образом. Известно,

что нервно-психическая деятельность и поведение детей, в частности, например, развитие их движений, не являются результатом только органического созревания нервной системы. Для того чтобы обеспечить нормальное нервно-психическое развитие ребенка, мало озаботиться только его питанием и правильным гигиеническмм уходом, надо дать ему необходимое воспитание. Воспитание в раннем детстве определяется системой воздействий, вызывающих определенные реакции детей и организующих их нервно-психическую деятельность. Н. М. Щелованов рассказывает, как «дефицит воспитания» даже при самом тщательном питании детей и уходе за ними приводит к задержке их развития в двигательном, умственном и даже физическом отношении. Он утверждает, что при «дефиците воспитания» резко возрастает детская смертность. По-видимому, потребность в новых впечатлениях порождается включением в жизнедеятельность ребенка коры головного мозга. Это делает понятным возникновение такой потребности. Ведь к моменту, когда кора головного мозга вступает в действие, она еще не закончила своего формирования ни в структурном (морфологическом), ни тем более в функциональном отношении. Известно также, что полноценное развитие органа, а тем более такого сложного органа, как полушария головного мозга, возможно лишь в результате его функционирования. Поэтому мозг нуждается в раздражителях, вызывающих его деятельность и тем самым обеспечивающих его морфологическое и функциональное развитие. Р. Я. Лехтман-Абрамович утверждает даже, что удовлетворение потребности во внешних впечатлениях «...так же необходимо для центральной нервной системы, для ее функционирования, как и удовлетворение потребности во сне и прочих органических потребностей ребенка» (14, стр. 6). Правда, мысль о том, что потребность во внешних впечатлениях является основой психического развития, специфического именно для человека, может быть оспорена аргументом, что наличие внешних раздражителей необходимо для развития и нервной системы животных. Однако здесь следует отметить, что для развития нервной системы животных достаточно тех раздражителей, которые они получают в естественных условиях своей жизни; что же касается коры головного мозга ребенка, то она уже с момента рождения представляет собой орган такой степе-

ни сложности, при которой он для своего развития нуждается в специальной организации раздражителей со стороны взрослого человека и в постоянном их усложнении. Иначе говоря, для развития сложных функциональных систем исторически сложившегося человеческого мозга нужны впечатления, имеющие познавательный характер.

Таким образом, потребность в новых впечатлениях первоначально является чисто органической потребностью, но очень скоро (скорее, чем другие органические потребности) она начинает приобретать некоторые специфические особенности, характерные для духовных потребностей человека.

Во-первых, удовлетворение этой потребности, вызывавшее сначала только ускорение (так же как удовлетворение других органических потребностей), затем начинает сопровождаться ярко выраженными положительными эмоциями. А это значит, что здесь имеет место стремление к достижению, а не стремление к избавлению от чего-то, что мешает нормальному существованию организма. Таким образом, в противоположность наиболее распространенным концепциям, в которых основной движущей силой психического развития ребенка признается состояние неудовлетворенности, беспокойства, страха и даже фрустрации, наличие потребности во внешних впечатлениях позволяет понять это развитие как результат активности ребенка, связанной с положительными переживаниями. Иначе говоря, движущей силой выступает не слабость ребенка перед окружающей средой, не стремление лишь приспособиться к ней, а напротив, стремление познать действительность и овладеть ею.

Во-вторых, потребность в новых впечатлениях становится как бы ненасыщаемой: чем больше ребенок получает впечатлений, тем в большей степени у него проявляются реакция сосредоточения и положительные эмоции. То и другое снимается только утомлением.

Как же можно понять возникновение указанных особенностей в развитии этой, в своем генезе, органической потребности?

Мы предлагаем для этого следующую гипотезу. Многие наблюдения (и в частности те, которые были сделаны Н. М. Щелованом, М. Ю. Кистяковской и др., уже излагавшиеся нами) показывают, что ребенок при удовлетворе-

нии потребности испытывает не только состояние довольства и успокоения, но при каких-то, пока еще не изученных достаточно условиях и сильные положительные эмоции. По-видимому, эти эмоциональные переживания связаны с поиском удовлетворения потребности и с самим процессом ее удовлетворения. Стремясь продолжить, оживить или усилить эти переживания, ребенок (да и взрослый человек) начинает либо совершенствовать предмет ее удовлетворения, либо искать новые способы этого удовлетворения. По существу именно здесь возникает качественно новая форма потребности (ее психическая форма), когда человека побуждает к действию не нужда в чем-либо, не недостаток, а стремление к новому переживанию — к овладению, к достижению. Так, в процессе удовлетворения почти любой первичной органической потребности у человека возникает новая психическая ее форма. Человек не просто хочет быть сытым, он хочет получить от еды удовольствие, в связи с этим он совершенствует продукты питания, определенным образом обставляет его процесс. Таким образом, психические, духовные потребности становятся ненасыщаемыми, приобретают возможность самодвижения. Правда, в тех случаях, когда такое самодвижение приобретают примитивные потребности, это самодвижение ведет не к прогрессу данных потребностей, а к их извращению, что может принести значительный вред человеку. Примером этого может служить возникновение и развитие гурманства, половые извращения, а также разного вида наркомании.

В 1971 г. в психиатрической клинике под руководством Б. В. Зейгарник было проведено исследование того процесса, который приводит к возникновению алкоголизма. На основе тщательного анализа истории болезни целого ряда алкоголиков было установлено, что первоначально все эти люди прибегали к вину исключительно ради того, чтобы пережить то состояние подъема, внутренней свободы, ощущение своей силы, которые возникают при опьянении. Поэтому чаще всего пристрастие к вину возникало у людей, страдающих чувством неполноценности, неудачников или людей, не удовлетворенных своей жизнью. Однако постепенно они все чаще и чаще прибегали к алкоголю, с каждым разом увеличивали его дозы. Последнее в свою оче-

редь влияло на организм больного, рождая у него совершенно новую органическую потребность в алкоголе.

Возникновение же самодвижения потребностей высокого духовного порядка, например, потребности в познании, в искусстве, в творчестве, в достижении моральных и общественных ценностей, необходимо для полноценного формирования личности человека. Более того, отсутствие роста этих потребностей, обеспечивающих активное функционирование человеческих способностей, обязательно ведет сначала к застою личности, а затем и к ее распаду. Напротив, при развитии духовных потребностей человека будет решена проблема внутренней стимуляции его активности и непрекращающегося совершенствования его личности.

Следовательно, полноценное формирование человеческой личности решающим образом зависит от того, какие именно по своему содержанию потребности приобретут у него форму самодвижения, и дело воспитания заключается в том, чтобы управлять этим процессом.

Это положение следует особенно подчеркнуть, потому что в настоящее время в педагогике вообще не поставлена проблема воспитания потребностей: она не выдвигается в качестве специальной задачи воспитания; такого раздела нет в педагогических учебниках, нет его и в программе воспитательной работы школы. Вследствие этого нет и хоть сколько-нибудь разработанной методики воспитания потребностей и мотивов.

5

В предыдущем параграфе мы изложили наше представление о том, как некоторые потребности через стремление человека вновь пережить связанные с их удовлетворением положительные переживания приобретают способность к самодвижению и саморазвитию.

Сейчас нам предстоит анализ иного пути развития потребностей, заключающийся в возникновении качественно новых по своему строению психологических образований, выполняющих функцию побудителей поведения, также специфичных только для человека.

Иначе говоря, нам надлежит изложить некоторые данные и соображения о том, каким образом сознательно поставленные человеком цели, образованные им намерения, принятые им решения приобретают побудительную силу, то есть становятся мотивами его поведения.

Известно, что поведение обычно осуществляется в направлении объективно наиболее сильной потребности. Однако обстоятельства часто диктуют необходимость действовать вопреки непосредственному побуждению человека. В этом случае исход может быть разным. Может победить непосредственная потребность, если она окажется достаточно сильной, и тогда поведение пойдет за этой победившей потребностью. Но человек может действовать и вопреки этой непосредственной потребности, действовать в соответствии со своим намерением, решением, поставленной целью, преодолевая те потребности и стремления, которые ему мешают.

Исследования нашей лаборатории, направленные на раскрытие психологической сущности намерения, обнаруживают чрезвычайно сложный характер и самого акта образования намерения, и психологических условий его выполнения.

Намерение представляет собой сложный опосредствованный по своей внутренней структуре акт поведения, побуждающий человека к достижению цели, не имеющей собственной побудительной силы. Цель же эта является обязательным промежуточным звеном, выполнение которого необходимо для удовлетворения имеющейся у него непосредственной потребности. Например, ребенок хочет получать хорошие оценки за свою учебную работу, но ему не особенно хочется учиться; тогда он принимает решение, скажем, каждый день систематически готовить уроки или тратить на учение, помимо школы, не менее 3 — 4 часов в день и т. п. Или другой пример: ребенок принимает решение сразу же выполнить домашние обязанности, чтобы осталось время пойти в кино или посмотреть телевизор.

Таким образом, намерение возникает на основе потребности, которая не может быть непосредственно удовлетворена, и питается за счет ее побудительной силы. Экспериментальные исследования К. Левина (и его последователей), хотя он назвал намерения квазипотребностями,

показали, что их побудительная сила может быть ничуть не меньшей, чем сила, идущая непосредственно от так называемых истинных (по терминологии того же К. Левина) потребностей. Более того, в указанных исследованиях было установлено, что «квазипотребности» обладают и другими динамическими свойствами, характерными для «истинных потребностей» — напряженностью, стремлением к удовлетворению, трудностью переключения и др. Следовательно, намерения являются результатом опосредствования потребностей человека его сознанием и тем самим выступают для него средством овладения и регулирования своими потребностями и своим поведением. Человек, побуждаемый имеющимся у него намерением, может действовать произвольно, направляя свое поведение и деятельность на достижение поставленной цели.

Материалы, полученные при изучении произвольного поведения дошкольников и детей младшего школьного возраста, показывают, что умение образовывать намерения и действовать в соответствии с ними возникает лишь на определенном этапе онтогенетического развития и требует руководства и воспитания.

Первоначально функция намерения гораздо более эффективна в случаях, когда ребенку надо воздержаться от какого-либо поступка, чем в случаях, когда ему требуется выполнение некоторой деятельности по достижению поставленной цели. Например, ребенок даже 4—5 лет, по предварительному уговору со взрослым, может воздержаться от той или иной свойственной ему реакции, от того или иного одноактного поступка. Так, он может, будучи в магазине, воздержаться от того, чтобы просить о покупке ему игрушки, или не заплакать, когда врач делает ему укол. Но даже подростки часто не могут осуществить намерения, если для этого им надо систематически и относительно долго выполнять неинтересную, трудную или неприятную работу.

Изучение условий принятия и осуществления намерения детьми разных возрастов, проводящееся в нашей лаборатории, раскрывает некоторые имеющие здесь место закономерности.

Прежде всего стало понятным, почему дети-дошкольники, осуществляя намерения, связанные с одноактным

поступком и одноактным воздержанием, не могут длительно действовать по намерению. Анализ показывает, что в первом и во втором случае действуют во многом разные психологические механизмы. В реакциях первого рода (например, воздержание от просьбы купить игрушку) по существу еще не заключено подлинно произвольное управление ни своими потребностями, ни своим поведением. В этот период для детей имеет огромную побудительную силу отношение к ним взрослых, их одобрение или их недовольство. Принятие намерения «не просить», «не плакать» и осуществление его поддерживается здесь сильнейшими непосредственными побуждениями — получить одобрение взрослого или хотя бы не вызвать его осуждения. Они-то и побеждают непосредственное желание ребенка (например, желание получить игрушку) и заставляют действовать вопреки этому желанию. Спрашивается, если так, то почему же эти мотивы не обеспечивают соответствующего поведения ребенка и без его собственного намерения? Исследование Л. С. Славиной... показало, что решающее значение здесь имеет то обстоятельство, что намерение образуется у ребенка до того, как актуализировалась та потребность, которая должна быть преодолена. Если же намерение образуется с запозданием, оно чаще всего не может сдержать напора уже действующей потребности. Следовательно, выигрыш в борьбе разнонаправленных мотивационных тенденций в этом случае будет на стороне той из них, которая оказалась сильнее. При этом сам ребенок не участвует сознательно и активно в регулировании этой борьбы, не организует свои мотивационные тенденции.

Совсем другой механизм лежит в основе действия по намерению, когда имеет место в полном смысле слова произвольная организация поведения у старших детей В этом случае, когда возникает конфликт между стремлением выполнить намерение и непосредственным желанием уклониться от его выполнения, подросток путем внутреннего плана рассуждения ищет выход из создавшегося положения. Он начинает или усиливать свое намерение, или пытается разумными доводами ослабить напор противоположных тенденций. Например, испытывая острое желание бросить приготовление уроков и пойти в кино, подросток,

стремясь усилить действие принятого им намерения, начинает обсуждать и учитывать все неприятные последствия этого поступка, обращается к чувству собственного достоинства, старается обесценить то удовольствие, которое он получит от кино («не такая уж хорошая картина», «можно посмотреть в другой раз»), и т. д. Могут быть и обратные случаи, когда его рассуждения идут в прямо противоположном направлении: он стремится ослабить силу намерения и помогает себе уклониться от его выполнения («уроки можно сделать потом, не так уж это важно», «фильм в другой раз не увидишь») и т. п. Правда, далеко не всегда подросток пристрастно подбирает аргументы. Очень часто он действительно старается разобраться в создавшейся ситуации, взвесив все «за» и «против», и учесть все обстоятельства, их последствия и их значимость и найти наиболее разумное решение.

Итак, сравнивая механизм принятия и осуществления намерения, характерный для младших школьников, с механизмом, типичным для подростков, мы можем сказать, что в то время как в первом случае борьба мотивов происходит стихийно, во втором случае и эта борьба, и окончательное решение опосредствуются сознательным выбором, который делает подросток на основе размышления и учета всех имеющих здесь место обстоятельств. Такого же типа сознательная регуляция своих побуждений продолжается и в момент осуществления намерения.

Однако осуществление намерения зависит не только от его выигрыша в борьбе с конкурирующими мотивационными тенденциями. Для того чтобы оно получило практическую реализацию, необходимо наличие сформированных у детей определенных приемов организации своего поведения, важнейшим из которых является умение планировать действия по осуществлению намерения. Если ребенок, образовавший определенное намерение, сразу же приступает к плану по его выполнению, умея при этом понять сложность задачи, учесть трудности, рассчитать время и свои силы и т. д., то и выполнение намерения происходит гораздо чаще. К этому еще следует добавить, что большое значение имеет овладение определенными навыками, возникновение у подростка необходимых привычек и наличие за-

крепившихся форм поведения, ставших относительно устойчивыми чертами характера.

Итак основываясь на полученных в исследовании данных. и теоретических соображениях, мы можем утверждать, что в онтогенезе потребности человека изменяются не только со стороны своего содержания и динамических свойств, но и со стороны своего строения. Они опосредствуются сознанием и начинают действовать через сознательно поставленные цели, принятые намерения и решения. В этом случае мы имеем дело уже не с потребностями, а с их новыми функциональными образованиями, представляющими собой некоторое нерасторжимое единство потребности и сознания, аффекта и интеллекта. Это позволяет, как нам кажется, понять процесс развития побудительных сил человеческого поведения как процесс превращения естественных (натуральных, по терминологии Л. С. Выготского) потребностей в их опосредствованные формы, свойственные только человеку, как общественному существу. Такое понимание развития потребностей позволяет рассматривать его как совершающееся по тем же общим (установленным еще Выготским) законам, по которым идет развитие и всех других психических процессов и функций: из непосредственных они становятся опосредствованными, из непроизвольных — произвольными, из неосознанных — сознательными.

6

В заключение анализа путей развития потребностей и мотивов остановимся кратко на развитии структуры мотивационной сферы. Она характеризуется сменой доминирующих мотивов по содержанию, возрастанием роли опосредствованных потребностей и все большей их иерархизацией. С возрастом растет также устойчивость возникшей мотивационной структуры, что увеличивает роль доминирующих мотивов в поведении и развитии ребенка.

В процессе жизни у ребенка постепенно формируются и становятся устойчивыми определенные мотивы его поведения и деятельности. Характер этих мотивов зависит прежде всего от биографии ребенка и его воспитания. Устойчиво доминирующие мотивы поведения приобретают для че-

ловека ведущее значение и тем самым подчиняют себе все другие его мотивы. Иерархическая структура мотивационной сферы в наиболее развитой ее форме предполагает усвоение определенных моральных ценностей — представлений, понятий, идей, ставших доминирующими мотивами поведения.

Как мы уже говорили, цели, поставленные человеком, сознательно принятые им решения и намерения способны подчинить себе непосредственные побуждения, что определяет деловой характер поведения человека. Но в тех случаях, когда усвоенные ценности сами приобретают силу непосредственных побуждений, они могут определять поведение людей независимо от сознательно принятых решений, непроизвольно подчиняя себе все другие его побуждения, в том числе и не осознаваемые им самим. В этом случае можно говорить о гармонической структуре мотивационной сферы человека, а следовательно, и о гармонической структуре его личности.

Иерархическая структура мотивационной сферы определяет направленность личности человека, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы по своему содержанию и строению стали доминирующими. Как показывает изучение, направленность личности со стороны своего содержания меняется с возрастом ребенка. Так, например, в дошкольном возрасте доминирующими являются мотивы, связанные с игрой, в школьном возрасте преобладающее значение приобретают учебные мотивы, у взрослого человека — мотивы профессиональной деятельности.

Что касается строения доминирующих мотивов, то с возрастом все большее и большее значение приобретают мотивы, опосредствованные сознанием. Однако возрастные особенности структуры мотивационной сферы, а тем более сам процесс ее развития, являются до сих пор еще мало изученными.

Исследованиями направленности личности в нашей лаборатории несколько лет назад начала заниматься М. С. Неймарк. Ею была разработана экспериментальная методика выявления направленности личности, которая позволила дифференцировать изучавшихся ею детей и подростков с точки зрения характера сформировавшихся у них в

процессе жизни и воспитания устойчиво доминирующих мотивов Так, например, если дети были поставлены в ситуацию, где им надо сделать выбор взаимоисключающей деятельности, направленной либо на личную, либо на общественную пользу, то одни выбирали деятельность, выгодную им лично, другие — деятельность, связанную с интересами коллектива.

На основании материалов, полученных в исследованиях М. С. Неймарк и других последовавших за ней психологов (В. Э. Чудновского, Т. Е. Конниковой), можно утверждать, что в период подросткового возраста (12 — 15 лет) часто уже складывается достаточно определенная, относительно устойчивая направленность личности. Сопоставление экспериментально выявленной направленности личности с поведением детей в жизненных ситуациях и характеристиками, которые им даются учителями и воспитателями, обнаружило, что наличие той или иной направленности очень важно для формирования личности подростка в целом; она определяет нравственную сторону его личности, а также многие особенности его поведения и деятельности.

В заключение нам хотелось бы внести известные уточнения в понимание некоторых побудителей поведения человека и их взаимоотношений.

Из предшествующего изложения ясно, что мы склонны понимать потребность как отраженную в форме переживания (а не обязательно осознания) нужду индивида в том, что необходимо для поддержания его организма и развития его личности. В отличие от Леонтьева, мы полагаем, что потребность непосредственно побуждает индивида к активности, направленной на удовлетворение этой потребности. Она, таким образом, является внутренним стимулом его поведения и деятельности. Потребность никак нельзя отождествлять с наличием объективно существующей нужды. Нужда, не отраженная в соответствующем переживании, не становится побудителем поведения. Первоначально потребность вызывает ненаправленную активность индивида, связанную с неосознанным поиском своего удовлетворения, когда же предмет найден, активность индивида приобретает целенаправленный характер.

Потребности, как мы думаем, лежат в основе всех других побудителей поведения, в том числе и самых высоких, характерных только для человека.

Мотивы представляют собой особый род побудителей человеческого поведения. В качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность. Предмет, в котором воплощена потребность, может побуждать человека к соответствующему действию даже в том случае, когда эта потребность у него не актуализирована. На «побудительную силу вещей» (Aufforderungsharakter) впервые указал К. Левин, а поведение, осуществляющееся под воздействием такого рода побудителей, обозначил как «полевое» или ситуативное. Такое поведение чаще можно наблюдать у маленьких детей и у взрослых, находящихся в состоянии аффекта. Это свидетельствует о том, что мотивация может носить и непосредственный характер, а поведение осуществляться без сознательной его регуляции.

Однако наиболее типичными мотивами человеческого поведения являются моральные чувства, сознательно поставленные цели, образованные намерения, которые по своему генезу являются опосредствованными сознанием потребностями человека. Такого рода мотивы возникают в условиях, когда удовлетворение потребности не может осуществляться прямо, а требует выполнения промежуточных звеньев, не имеющих своей собственной побудительной силы. В этих случаях человек создает намерение, ставит перед собой цель осуществить необходимое промежуточное звено. Следовательно, такие мотивы, как намерение, цель и пр., черпают свою побудительную силу за счет той потребности, звеном в удовлетворении которой они являются.

Из специфических человеческих побудителей поведения особое место занимает самооценка. Ее формирование тесно связано с процессом развития самосознания, которое особенно интенсивно осуществляется в подростковом возрасте. Именно в этом возрасте дети особенно часто начинают ориентироваться не столько на оценку их окружающими людьми, сколько на самооценку (исследование Е. И. Савонько), в связи с чем в этот период у них особенно

интенсивно формируется чувство собственного достоинства, самоуважения, стремление отвечать не только требованиям окружающих, но и своим собственным требованиям к себе.

В связи с этим подросток в известной степени эмансипируется от непосредственного влияния взрослых, и его поведение, а тем самым и развитие начинают все больше и больше определяться внутренними условиями: ценностями, которые он усвоил, образцами, на которые он ориентируется, сформировавшейся самооценкой.

Формирование специфически человеческих побудителей поведения ставит человека в совершенно новые взаимоотношения с окружающей действительностью. Эти взаимоотношения характеризуются тем, что человек перестает лишь приспосабливаться к обстоятельствам, а начинает вмешиваться в эти обстоятельства, «творить их», а также «творить» самого себя.

ЛИТЕРАТУРА

1. «Вопросы психологии школьника». Ред. Л. Божович. «Известия АПН РСФСР», вып. 36, 1951.

2. *Брентано Л.* Опыт теории потребностей. Казань, 1921.

3. *Бюллер К.* Духовное развитие ребенка. Пер. с нем. М., «Новая мысль». 1924.

3а. *Веденов А.В.* Личность как предмет психологической науки. «Вопросы психологии», 1956, 1.

4. *Веденов А.В.* Вопросы коммунистического воспитания и психологическая наука. «Вопросы психологии», 1963, 4.

5. *Гуревич К.М.* Развитие волевых действий у детей младшего дошкольного возраста. Канд. дисс. М., 1940.

6. *Даугол-Мак.* Основные проблемы социальной психологии. Пер. с нем. М., 1916.

7. *Добрынин Н.Ф.* 0 воспитании интереса. «Педагогическое образование», 1937, 6.

8. *Запорожец А. В.* Развитие логического мышления у детей дошкольного возраста. Сб. «Вопросы психологии ребенка-дошкольника». М., Издво АПН РСФСР, 1948.

8а. *Истомина З.М.* Развитие произвольной памяти в дошкольном возрасте. «Известия АПН РСФСР», вып. 14, 1948.

9. *Кистяковская М.Ю.* О стимулах, вызывающих положительные эмоции у ребенка первых месяцев жизни. «Вопросы психологии», 1965, 2.

10. *Кроглус А.В.* Вюрцбургская школа экспериментального исследования мышления и ее значение. «Новые идеи в философии», сб. 16-й. СПб; 1914.

11. *K. Levin,* Forstatz, Wille und Bedurinises, 1926.

12. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М., Изд-во АПН РСФСР, 1965.

13. *Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы и сознание. XVIII Международный психологичесский конгресс. Симпозиум 13, М., 1966.

14. *Лехтман-Абрамович Р.Я., Фрадкина Ф.И.* Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве. М., Медгиз, 1949.

15. *Мануйленко З.В.* Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста. «Известия АПН РСФСР», вып. 14, 1948.

16. *Матюшина Н.М.* Борьба мотивов у детей дошкольного возраста. Канд. дисс. М., 1945.

17. *Морозова Н.Г.* Формирование интересов у детей в условиях нормального и аномального развития. Докт. дисс. М., 1967.

17а. «Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте». Ред. Л. И. Божович. «Известия АПН РСФСР», вып. 73, 1955.

18. *Розенгарт-Пупко Г. Л.* Речь и развитие восприятия в раннем возрасте. М., Изд-во АМН СССР, 1948.

19. *Tolmen E. C.* Purposive behavior in Animals and Men, 1932.

20. *Фигурин Н.Л.* и *Денисова М. П.* Этапы развития поведения детей в возрасте от рождений до одного года. М., Медгиз, 1949.

21. *Фортунатов Г. А.* и *Петровский А. В.* Проблемы потребностей в психологии личности. «Вопросы психологии», 1956; №4.

22. *Фрейд З.* Влечения и их судьба. Психологическая и психоаналитическая библиотека, вып. III, М., Госиздат, 1923.

23. *Шаров Ю.В.* Вопросы психологии духовных потребностей. Сб. «Проблемы формирования духовных потребностей личности». Новосибирский гос. пед. ин-т. Научные труды, вып. 47, Новосибирск, 1970.

24. *Щелованов Н. М.* Ясли и дома ребенка. Задачи воспитания. Гл. 1. «Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях». М., Медгиз, 1960.

Социальная ситуация и движущие силы развития ребенка*

Представление о личности как о целостной структуре требует предварительной гипотезы о том, что составляет стержень этой структуры.

На основании теоретического анализа мы выдвинули гипотезу о том,что целостная структура личности определяется прежде всего ее направленностью. В основе направленности личности, согласно нашей точке зрения, лежит возникающая в процессе жизни и воспитания человека устойчиво доминирующая система мотивов, в которой основные, ведущие мотивы, подчиняя себе все остальное, характеризуют строение мотивационной сферы человека. Возникновение такого рода иерархической системы мотивов обеспечивает наивысшую устойчивость личности.

Анализ собственных материалов исследования, а также материалы исследований других авторов позволили нам наметить некоторые основные тенденции возрастного развития ребенка.

Мы попытались обосновать гипотезу, что среди всех первичных потребностей ведущей для психического развития является потребность в новых впечатлениях, возникающая у ребенка на протяжении первого месяца жизни. Свое значение эта потребность приобретает благодаря следующим качественным особенностям: в отличие от всех других первичных потребностей она является как бы ненасыщаемой — чем больше впечатлений падает на ребенка, тем больше развивается у него потребность в их получении; эта потребность имеет перспективный характер, она прогрессивна по самой своей природе, так как связана с функционированием человеческого мозга, развитие кото-

* Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

рого принципиально безгранично и требует постоянного совершенствования познавательной деятельности субъекта; вместе с тем развитие потребности в познании внутренне связано с психическим развитием человека, так как последнее осуществляется лишь в процессе усвоения ребенком истерически накопленного человеческого опыта.

Таким образом, сила потребности во внешних впечатлениях заключается в том, что, удовлетворяя ее, взрослый вводит ребенка в мир социальной деятельности — общественно выработанных навыков, умений, способов практической деятельности, морали и т.д. А так как в предметах материальной и духовной культуры и в ее традициях находят свое воплощение исторически сложившиеся формы психической жизни людей, то ребенок, познавая культуру и овладевая ею, вместе с тем усваивает и эти формы; на этой основе у него развиваются специфические социальные формы психики.

Исследования обнаруживают, что на протяжении всего раннего и дошкольного детства главным фактором формирования личности ребенка продолжает оставаться взрослый человек, поддержка и одобрение которого составляют необходимое условие «уравновешенности» ребенка с окружающей его средой и переживания им эмоционального благополучия. Стремление к одобрению взрослых, особенно родителей, является в этом возрасте настолько сильным, что именно оно побуждает ребенка к такому поведению, в котором он не испытывает непосредственной потребности. Следовательно, «санкции» взрослых являются важнейшими регуляторами поведения ребенка.

Наличие у ребенка всевозрастающей и усложняющейся познавательной активности наряду с отсутствием систематического обучения и обязательного труда порождает своеобразную форму деятельности — ролевую, творческую игру, реализующую в себе все основные для психического развития ребенка потребности: познавательную потребность, потребность в общении и потребность в практическом действии. Игра дает возможность детям в воображаемой ситуации, во-первых, воспроизводить те формы поведения и деятельности, которые, будучи для него привлекаемыми, еще недоступны ему в действительности, и тем самым познавать эти формы поведения и овладевать

ими; во-вторых, она дает возможность детям как бы сохранять непосредственный контакт со взрослыми, входя в воображаемом плане в мир взрослых людей, их взаимоотношения, интересы и пр. Таким образом, игра, воплощая возрастные тенденции развития потребностей, составляет ту ведущую форму поведения и деятельности детей дошкольного возраста, в которой происходит усвоение ребенком культуры взрослых.

Поступление в школу знаменует перелом в социальной ситуации развития ребенка. Став школьником, ребенок получает новые права и обязанности и впервые начинает заниматься общественно значимой деятельностью, от уровня выполнения которой зависит его место среди окружающих и его взаимоотношения с ними. Эта новая социальная ситуация обусловливает и формирование особенностей личности детей школьного возраста.

Наши исследования показали, что у детей к концу дошкольного возраста возникает настойчивое стремление стать школьником. Было обнаружено, что в этом стремлении находят свое воплощение ведущие потребности ребенка: познавательная потребность, выражающаяся в желании учиться, приобретать новые знания и умения, и потребность в общении, принимающая форму желания выполнять важную общественно значимую деятельность, имеющую ценность не только для него самого, но и для окружающих взрослых. Все требования, связанные с учением и положением школьника, очень эффективны и вызывают у детей этого возраста стремление им ответить. Это приводит к очень быстрому формированию у младших школьников различных качеств личности, необходимых для успешного выполнения школьных учебных обязанностей.

При поступлении ребенка в школу роль взрослого и его санкции почти не меняются, лишь учитель становится авторитетнее и влиятельнее родителей. Однако постепенно в связи с вхождением в коллектив сверстников общение с товарищами приобретает для детей все большее и большее значение.

Данные не только наших исследований, но и других авторов показывают, что у школьников к концу младшего школьного возраста стремление к одобрению товарищей

часто выражено даже более сильно, чем стремление к одобрению взрослых: теперь дети больше считаются с мнением и оценкой сверстников, чем с мнением и оценкой учителей. Это новое обстоятельство влечет значительные изменения в социальной ситуации младшего школьника и подготавливает переход к новому этапу возрастного развития ребенка — к подростковому возрасту.

Одной из важнейших черт, характеризующих социальную ситуацию развития в среднем школьном возрасте, является наличие уже достаточно сложившегося коллектива сверстников, в котором дети стремятся найти и занять свое место. Типичным для подростков является желание завоевать авторитет и признание товарищей, что создает у подростка ярко выраженную потребность как можно лучше ответить их требованиям. Таким образом, в среднем школьном возрасте важнейшим фактором психического развития становятся требования коллектива и его общественное мнение.

Общение со сверстниками, сравнение себя с другими при наличии уже достаточно развитых познавательных возможностей детей среднего школьного возраста приводят к тому, что важнейшим содержанием их психического развития становится развитие самопознания. У подростков возникает интерес к своей собственной личности, к выявлению своих возможностей и их оценке. В результате на протяжении среднего школьного возраста у подростков складывается относительно устойчивая самооценка и основанный на ней уровень притязаний. Это порождает потребность быть не только на уровне требований окружающих, но и на уровне собственных требований и собственной самооценки. Как показывают исследования, неспособность удовлетворить эти притязания, необходимость снижения самооценки ведут к острым аффективным переживаниям, свидетельствующим о значении для детей указанной потребности. Особенно сильно такого рода переживания выражены в среднем школьном возрасте.

Исследования показали также, что количество детей, ориентирующихся на самооценку, последовательно увеличивается в ходе возрастного развития ребенка.

Еще одной важной особенностью социальной ситуации развития подростка, накладывающей отпечаток на весь

его нравственно-психологический облик, является расхождение между объективным положением школьника и его внутренней позицией. Уровень психического развития, которого достигает подросток в соотношении с мало изменяющимся характером его жизни и деятельности, порождает в этом возрасте особый комплекс потребностей, выражающийся в стремлении выйти за рамки школы и приобщиться в жизни и деятельности взрослых. В психологии эта черта обычно обозначается в понятиях: «стремления к взрослости», «к самостоятельности», «к самоутверждению». Неудовлетворенность этого стремления создает у подростков типичные для этого возраста аффективные переживания, часто вызывающие у него конфликты с окружающей средой, а иногда и с самим собой. Данные, полученные в воспитательной работе с учащимися (Т.Е.Конникова), свидетельствуют, что создание подростком особой позиции в коллективе и приобщение их к участию в общественно ценных делах взрослых могут не только снять аффективные переживания и конфликты, имеющее место в этом возрасте, но и создать у подростков подъем жизнедеятельности, вызвать положительные переживания и возбудить их творческую активность.

Значительный качественный сдвиг в психическом развитии происходит в старшем школьном возрасте, где определяющим фактором развития становится формирование научного и морального мировоззрения. На этом возрастном этапе собственные задачи и требования школьника, связанные в единую систему и воплощенные в некоторый нравственный образец, не только становятся побудителями его поведения, но и выполняют функцию организации всех других его потребностей и стремлений.

Чтобы понять решающую роль в формировании личности особенностей мотивационной сферы, возникших в старшем школьном возрасте, необходимо учесть некоторые данные о развитии самой этой сферы.

В результате нашей работы мы пришли к следующим предварительным выводам относительно характера человеческих потребностей и их развития. Мы полагаем, что потребности человека различаются не только по своему содержанию и динамическим свойствам (сила, устойчивость и пр.), но и по своему строению: одни из них имеют

прямой, непосредственный характер, другие — опосредованы целью или сознательно принятым намерением.

Строение потребностей определяет и способ, каким они побуждают человека к действию. В первом случае побуждение идет прямо от потребности к действию и связано с непосредственным желанием выполнить данное действие. Наиболее отчетливо такого рода побуждения представлены в органических потребностях человека. Во втором случае (где имеет место опосредованное строение потребностей) побуждение идет от сознательно поставленной цели и не только не совпадает с непосредственными желаниями человека, но может находиться к ним в антагонистическом отношении. Опосредованные побуждения возникают в тех случаях, когда какая-либо достаточно сильная и устойчивая потребность не может быть удовлетворена прямо, а предполагает промежуточные действия, выполнять которые у ребенка нет непосредственного желания.

Таким образом, побуждения, идущие от сознательно поставленной цели или принятого намерения, свидетельствуют о том, что цель стала звеном в удовлетворении непосредственной потребности человека и тем самым сделала опосредованным способ ее удовлетворения. Характерной особенностью опосредованной потребности является то, что цель, поставленная человеком (или принятая им), будучи связана с возможностью удовлетворения его непосредственной потребности, приобретает способность побуждать деятельность, не имеющую своей собственной побудительной силы.

Сказанное свидетельствует о том, что вместе с развитием ребенка потребности не только увеличиваются в своем числе, не только обогащаются и изменяются по своему содержанию, но и сами развиваются. Так же, как и другие психические процессы, они из непосредственных превращаются в опосредованные, приобретая сознательный и произвольный характер.

Таким образом, возникновение опосредованных потребностей (т.е. побуждений, идущих от сознательно поставленной цели) характеризует такой этап в развитии мотивационной сферы субъекта, который делает для него возможным сознательное управление своими потребностями и стремлениями.

Возвращаясь к психологической характеристике старшего школьника, мы можем теперь понять ту психологическую функцию, которую выполняет в формировании его личности складывающееся мировоззрение, и прежде всего система его моральных взглядов и убеждений. Моральное мировоззрение воплощает в себе нравственные стремления школьников и таким образом организует и сами эти побуждения, и связанное с ними поведение учащихся.

Моральное мировоззрение начинает складываться задолго до старшего школьного возраста. Оно подготавливается, в частности, развитием у подростков идеальных образов людей, на которых они хотели бы походить. Однако только в юношеском возрасте моральное мировоззрение начинает представлять собой такую устойчивую систему нравственных идеалов и принципов, которая становится постоянно действующим нравственным побудителем, опосредствующим все их поведение, деятельность, отношение к окружающей действительности и к самому себе.

* * *

Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе*

1

Обычно говорят — и это вполне правильно — что только человек может стать личностью, животное же — никогда. Животное на определенной ступени фило- и онтогенетического развития может обладать индивидуально психологическими особенностями (например, собака может быть доброй и злой, послушной и строптивой, умной и глупой), но личностью животное стать не может.

Что же такое личность с психологической точки зрения? Личность — это человек, который достиг определенного, достаточно высокого уровня своего психического развития. Самая существенная характеристика его, когда он действительно становится личностью, заключается в том, что он способен господствовать над случайностями и изменять обстоятельства жизни в соответствии со своими целями и задачами; он способен также сознательно управлять и самим собой**.

Конечно, эта характеристика относится к развитой личности взрослого человека (да и то не всякого), но формирование личности начинается очень рано и продолжается всю жизнь.

Когда маленький ребенок впервые начинает стремиться к тому, что лежит за пределами ситуации, в которой он находится (иначе говоря, за пределами поля его восприятия), и когда он, преодолевая сопротивление взрослых, на-

---

* Вопросы психологии, 1976, № 6)

** Во избежание недоразумений здесь необходимо сделать следующее разъяснение. Часто приходится сталкиваться с тем, что личностью считаются лишь те люди, которые обладают высоким уровнем морального развития. Это неверно. Личностью может быть любой человек с устойчивыми взглядами, с устойчивыми целями, определяющими все его поведение и деятельность, независимо от содержания этих взглядов и целей

чинает действовать под влиянием образов воображения — он уже стал на путь формирования личности. В этот момент он уже эмансипировался от непосредственных влияний окружающей среды, от влияний, случайных по отношению к цели, к которой он стремится, и тем самым проявил известную независимость. Но это только начало, вслед за которым субъект должен научиться действовать не только вопреки внешним, но и вопреки внутренним препятствиям, научиться преодолевать свои непосредственные желания во имя ценностей, достижение которых он сделал своей целью. Всего этого человек достигает в процессе онтогенетического развития на основе усвоения социального опыта, наполненного человечеством и представленного в культуре общества.

В одной из своих работ Л.С.Выготский писал, что отличительная черта психического развития заключается в том, что в конце его у человека должно реально сформироваться то, что с самого начала существует уже в виде некоторой идеальной формы в окружающей человека среде, в первую очередь социальной, — и к воплощению чего направлено все развитие человека. Так происходит при овладении речью, мышлением, логическими формами памяти, различными способами саморегуляции и т.д. Не составляет исключения из этого общего правила и нравственное формирование. Оно также предполагает усвоение общественных норм и нравственных принципов, представленных не только в виде голых, словесно предъявляемых требований, но и в бытующих в данной среде традициях, в поведении окружающих людей, в их качествах личности, в персонажах художественных произведений и т.д.

Таким образом, психическое развитие ребенка, формирование его личности может быть понятно лишь в рамках его социализации, т.е. усвоения им продуктов накопленного людьми социального опыта. Но ведь «образцы», с которыми встречается в ходе своего развития ребенок, отнюдь не однозначны. Они могут представлять продукты творческой, созидательной деятельности людей, способствующие прогрессу общества, но они могут быть продуктом негативного опыта, представлять собой ложные взгляды и принципы, устаревшие традиции, отрицательные качества личности и прочее. И если процесс социализации происходит стихийно, неуправляемо, то нет никакой гарантии, что он будет направлен на усвоение лучших, а не худших об-

разцов. Отсюда ясно, что социализация ребенка, весь процесс превращения его из организма в психологически зрелого и морально полноценного члена общества, должен осуществляться под контролем воспитания. Именно оно и есть активное и целенаправленное руководство формированием человеческой личности. При этом воспитание не есть сумма каких-то специальных мер воздействий (хотя эти меры также входят в состав воспитания), а прежде всего соответствующая организация жизни и деятельности ребенка, его отношений к действительности.

Совершенно ясно, что успешно управлять формированием личности ребенка возможно лишь на основе знания закономерностей этого процесса. Каковы его движущие силы? Что представляют собой те психологические новообразования, которые возникают в ходе психического развития ребенка? Как достигает человек способности создавать обстоятельства жизни и управлять своим поведением? Все это сложные вопросы, решение которых совершенно необходимо для того, чтобы организация воспитательного процесса не вступила в противоречие с внутренней логикой психического развития ребенка, которое неразрывно связано как с развитием его организма, так и с воздействиями окружающей среды.

2

При рассмотрении процесса психического развития постоянно всплывает вопрос о том, какую роль в этом процессе играет среда, а какую — врожденные задатки организма. Как известно, по этому вопросу до сих пор существуют разные точки зрения от крайне биологизаторских концепций, рассматривающих психическое развитие как процесс преимущественно биологически обусловленный, до почти полного отрицания какого бы то ни было значения биологических предпосылок для формирования личности ребенка.

Правда, последнее время в связи с достижениями в области биологических наук (особенно генетики) и в области наук социальных крайности указанных точек зрения несколько поколебались, но тенденция противопоставления биологического социальному в человеке все же осталась.

В отечественной психологии биологизаторские теории можно считать преодоленными. Общепринятым является положение о том, что формирование личности ребенка совершается под определяющим воздействием социальных условий жизни и воспитания. Но вместе с тем — и это весьма важно — следует учитывать тот несомненный факт, что биологические особенности организма все же не могут игнорироваться вовсе, но что они действуют не сами по себе, а входят в состав возникающих в процессе развития психологических новообразований и тем самым так или иначе влияют на структуру. В настоящее время имеются экспериментально полученные данные, позволяющие утверждать существование врожденных (и даже генетически обусловленных) предпосылок, имеющих огромное значение в процессе формирования индивидуальных особенностей психики людей. Например, исследования обнаруживают наличие таких природных свойств нервной системы, от которых зависят быстрота и легкость замыкания связей, что имеет значение для развития способности к обучению. От врожденных свойств нервной системы (уровня активации) в известной мере зависит развитие интеллектуальной активности ребенка. Наблюдения за младенцами обнаруживают значительные индивидуальные различия реакций детей на неудовлетворение их разных по содержанию потребностей. Одни дети наибольшую активность проявляют в ответ на неудовлетворение потребности в пище, другие — в движении, третьи — при недостатке во внешних впечатлениях (при «сенсорном голоде») и т.д. Есть младенцы, которые остаются спокойными и пассивными даже при депривации любых потребностей. Естественно, что такая изначальная избирательная активность детей не может быть безразличной к индивидуальным особенностям их формирующейся личности.

Следует признать, что не существует ни одной врожденной особенности организма, которая была бы полностью нейтральной для психического развития ребенка. Даже то, что ребенок рождается красивым или некрасивым, физически сильным или слабым, так или иначе сказывается на формировании его личности. Конечно, это влияние не прямое и не однозначное. Оно может приводить к совершенно разным (иногда даже противоположным) результатам, в зависимости от того, какое место эта особенность

занимает в общем ходе формирования личности ребенка и какую функцию она в нем выполняет. Поэтому одни и те же порожденные особенности будут иметь различные значения на разных этапах возрастного развития ребенка. Так, внешность ребенка будет сравнительно мало значить для его психического развития в младенческом возрасте (если, конечно, она не обусловливает отношения к нему родителей!) и гораздо большее влияние будет оказывать в дошкольном и младшем школьном возрастах. Но эта же особенность может оказать решающее влияние на развитие личности подростка, если она послужит основанием для возникновения у него чувства неполноценности (или превосходства), что легко может случиться, поскольку в этом возрасте, в связи с половым созреванием и интенсивным формированием самооценки, отношение к своей внешности приобретает огромный личностный смысл. И все же это только возможность, имеющая свою альтернативу, наличие которой говорит о том, что врожденные предпосылки оказывают разное влияние в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, сложившихся у него в ходе предшествующего развития. Если данный школьник к периоду полового созревания достиг относительно высокого уровня интеллектуального развития, если у него возник широкий круг интересов, любовь к искусству и т.д., то некрасивая внешность может выполнить даже положительную функцию — сосредоточить и углубить его духовные интересы. Но в иных условиях она может сыграть и прямо противоположную роль, вплоть до комплекса неполноценности, который приводит к формированию дисгармоничной ущербной личности.

Значение врожденных предпосылок зависит, следовательно, от того, в системе каких других факторов они действуют и какое место они занимают в тех функциональных структурах, которые прижизненно возникают в развитии ребенка. Нельзя поэтому заранее определить, какое влияние окажут на психическое развитие те или иные изолированно рассматриваемые биологические предпосылки. Нельзя также предугадать, какие из них обладают большим, а какие меньшим значением (если только речь идет о патологии высших отделов нервной системы).

Ни одна психологическая черта не является, таким образом, непосредственно биологически обусловленной, а, с другой стороны, каждая психологическая особенность в

процессе формирования испытывает на себе косвенное влияние врожденных предпосылок. Можно также утверждать, что нет и таких биологических особенностей человека, которые при определенных условиях не выступали бы в качестве фактора, обусловливающего формирование личности.

Конкретные исследования привели к установлению некоторых общих закономерностей относительно роли биологических предпосылок в психическом развитии ребенка. Каковы они?

1. Чем резче выражена та или иная врожденная предпосылка, тем большее значение она будет иметь при прочих равных условиях. Например, ребенка с недоразвитием больших полушарий мозга ни при каких условиях воспитания и обучения нельзя сделать интеллектуально полноценным. Нельзя также из любого ребенка воспитать гения в области науки или искусства. Следовательно, врожденные предпосылки задают как бы нижние и верхние границы, внутри которых срезовые социальные влияния могут давать очень разные результаты, но хотя возможности этих влияний огромны, они все же не безграничны.

2. Влияние врожденных предпосылок в ходе развития ребенка, как правило, становится все более и более косвенным, а результаты его все более вариативными. Это объясняется тем, что на каждом новом уровне развития появляются дополнительные социальные и психические факторы, которые, вступая во взаимоотношения с тем или иным природным задатком, все более и более опосредствуют его влияние. Некоторые генетики утверждают, что количество вариаций, которые может дать одна и та же биологическая предпосылка на каждом новом уровне опосредствования, растет в геометрической прогрессии.

3. Имеются научно установленные данные, свидетельствующие о том, что наследственные задатки оказывают тем меньшее влияние, чем сложнее соответствующее психическое образование. В установлении этой закономерности решающую роль сыграл метод изучения близнецов. Оказалось, например, что элементарные формы простой зрительной памяти связаны с генотипическими особенностями ребенка, а ее более высокие, сложные формы (например, формы логической памяти) зависят прежде всего от среды, в которой растет и обучается ребенок. То же самое относится и к другим психическим особенностям:

элементарным и сложным формам восприятия, мышления и др.

4. Весьма важно далее указать на то, что любая биологическая предпосылка, относящаяся к высшей нервной деятельности человека, вовлекаясь в процессе развития в образование качественно новых психических структур, сама претерпевает изменения, кристаллизуя в себе влияния человеческой деятельности и социальных условий. Например, мозг по-разному запечатлевает предъявленный человеку материал в зависимости от того, сформировалась ли у него логическая память или же его мнемическая активность находится на уровне механического запоминания.

Так обстоит дело с вопросом о роли наследственных и врожденных задатков в психологическом развитии ребенка. Их влияние всегда опосредовано другими сторонами развития, и характер этого влияния сам зависит от возникающих в процессе развития ребенка особенностей его личности и сознания. Понять значение и роль любой биологической предпосылки возможно, следовательно, лишь в том случае, если рассматривать ее влияние в контексте целостного процесса возрастного и индивидуального развития ребенка.

3

Обратимся к вопросу о зависимости формирования личности от условий среды, в которой протекают жизнь и воспитание ребенка.

В настоящее время среди отечественных психологов можно считать общепринятым положение, что условия жизни сами по себе не способны определить психическое развитие ребенка, что в одних и тех же условиях могут формироваться разные индивидуальные особенности личности и что это прежде всего зависит от того, в каких взаимоотношениях со средой находится сам ребенок. Для правильного понимания роли среды, говорил Л.С.Выготский, нужно подходить к ней не с абсолютной, а с относительной меркой. Ее нельзя рассматривать как «обстановку развития», которая в силу только ей самой присущих качеств определяет формирование личности ребенка. Результат воздействия среды, согласно мысли Л.С.Выготского, будет зависеть прежде всего от того, через какие индивидуальные особенности ребенка они преломляются и какие пере-

живания у него возникают. Один и тот же «образец» для одного ребенка может стать притягательным: в то время как для другого — резко отрицательным. В результате в том и в другом случае влияние одного и того же фактора будет прямо противоположным.

Психическое развитие ребенка на может быть понято поэтому как управляемое внешними формами — биологическими ли задатками или окружающей средой. Ребенок не пассивное существо, впитывающее в себя различные влияния. С момента рождения он, со всеми присущими ему особенностями организма, попадает в условия определенной среды. Чтобы жить в этой среде, он должен усвоить достижения ее культуры, что осуществляется в процессе общения с людьми и под их руководством, т.е. посредством воспитания и обучения. Однако психическое развитие не сводится лишь к усвоению социального опыта. Усвоение последнего входит в развитие, но не исчерпывает его. В процессе развития происходит качественное преобразование самой личности ребенка, причем происходит оно на основе его собственной активной деятельности и его собственного активного отношения к среде.

Конечно, этот процесс развития, как и всякое другое развитие, имеет свою логику, свои качественно своеобразные этапы, свои закономерности. Л.С.Выготский на основе данных, полученных не только теоретическим, но и экспериментальным путем, выдвинул и обосновал следующее положение. В ходе психического развития первоначального существующие простейшие («натуральные») психические процессы и функции (восприятие, память, мышление и пр.), вступая в сложные взаимоотношения друг с другом, превращаются в качественно новые функциональные системы, специфические только для человека (речевое мышление, логическую память, категориальное восприятие и др.). Эти высшие психические функции по своему происхождению и внутреннему строению представляют собой особые межфункциональные системные новообразования. Возникнув в процессе развития, они становятся неразложимыми на составляющие их компоненты и не сводятся к ним. Так же как воду нельзя разложить на водород и кислород, не утратив свойства воды, так нельзя разложить и логическую память на память плюс мышление.

Новые формы психики возникают, однако, не только в познавательной, но и в эмоциональной сфере ребенка,

равно как и в сфере его потребностей и мотивов. Первоначально элементарная потребность в раздражителях (необходимых для нормального функционирования нервной системы) превращается в потребность в новых впечатлениях, а затем в специфически человеческую познавательную потребность, которая при определенных условиях воспитания становится ненасыщаемой*. В ходе развития преодолевается импульсивность ребенка, и у него появляется способность к произвольному, т.е. к сознательно управляемому поведению, которое становится возможным в результате возникновения опять-таки новых, специфически человеческих функциональных систем: способности сознательно ставить цели и образовывать намерения. Помимо элементарных эмоций в процессе развития у человека появляются высшие чувства: эстетические, моральные, интеллектуальные. Именно благодаря встрече аффекта и интеллекта возникают такие новообразования, как убеждения, представляющие собой не что иное, как знание, ставшее мотивом поведения и деятельности человека.

Для правильного понимания психического развития очень важно подчеркнуть, что все указанные новые формы психики, раз возникнув, не остаются нейтральными, а, в свою очередь начинают определять поведение и деятельность ребенка, его взаимоотношения с окружающей средой и, следовательно, дальнейший ход формирования его личности.

Как известно, психическое развитие имеет определенную последовательность, состоит из закономерно возникающих стадий, каждая из которых строится на основе предыдущей и подготавливает последующую. До периода зрелости принято выделять ранний, дошкольный и школьный возраст. Каждый из указанных возрастов отличается не только своеобразием отдельных свойств и качеств ребенка, но и психологическим своеобразием его целостной личности, которое прежде всего сказывается в особом сочетании его потребностей и стремлений, интересов и переживаний, в особой системе его отношений к окружающему и к самому себе.

---

* Ненасыщаемой потребность становится в тех случаях, когда возникающее в процессе ее удовлетворения переживание начинает не только выполнять информативную функцию, но и само становится предметом потребности

Все эти особенности личности возникают под влиянием образа жизни, который дети ведут в том или ином возрасте. На каждом возрастном этапе ребенок занимает определенное место в системе доступных ему общественных отношений, которые характеризуются известной системой прав и обязанностей ребенка, определенными требованиями к его поведению и деятельности, определенными социальными ожиданиями и социальными санкциями. При этом вся совокупность только что названных факторов не случайна: она вырабатывается на протяжении длительной истории общества, с учетом возрастных особенностей детей. В итоге на каждом этапе возрастного развития ребенок находится в определенных, независимо от него существующих условиях и подвергается соответствующей системе воздействий. Это вызывает у него стремление ответить предъявляемым требованиям, справиться с поставленными задачами, так как только в этом случае он чувствует себя на уровне занимаемого положения и испытывает эмоциональное благополучие. Однако ребенок не просто приспосабливается к наличной ситуации. На основе сформировавшихся ранее качеств личности и возникших в процессе пройденных этапов жизни потребностей и стремлений он так или иначе преломляет воздействия среды и (сознательно или несознательно) занимает по отношению к ней определенную внутреннюю позицию. Эта позиция является своеобразным психологическим образованием, возникающим в результате сочетания системы внешних и внутренних факторов, и определяет в первую очередь то, как ребенок относится к тому объективному положению, которое он фактически занимает или хотел бы занимать. От особенностей этой внутренней позиции как целостного, системного образования зависят и частные реакции ребенка, которые не удается изменить до тех пор, пока не будет изменена сама внутренняя позиция. Например, в тех случаях, когда ребенок, поступивший в школу, продолжает оставаться в позиции дошкольника, от него очень трудно добиться и ответственного отношения к учению, и выполнения школьных правил. Если же, придя в школу, он внутренне занимает позицию школьника и дорожит ею, он легко и без труда принимает и выполняет предъявляемые ему и посильные для него требования.

Внутренняя позиция специфична для каждого возрастного этапа развития ребенка. Она обусловливает общий

характер его переживаний, систему его отношений к действительности и таким образом создает единство и целостность его возрастного психологического облика. Поэтому, как бы ни сдвигались в результате определенных методов воспитания и обучения возрастные границы в развитии отдельных психических процессов (в частности, мышления), эти сдвиги н будут менять его общий психологический облик. Более того, такого рода сдвиги в характеристике отдельных функций (например, чрезмерное развитие в период младшего школьного возраста абстрактных форм мышления, препятствующих накоплению конкретного чувственного опыта) могут нарушить гармонический ход развития детской личности.

4

Центральным звеном в формировании личности является развитие мотивационной сферы человека: его потребностей, желаний, стремлений и намерений. Потребности требуют своего удовлетворения, а это создает необходимость в возникновении и совершенствовании способов и средств, направленных на поиск и нахождение предметов их удовлетворения. В зависимости от развития мотивационной сферы осуществляется поэтому развитие и познавательных способностей ребенка, его навыков, умений, привычек, его характера.

Для удовлетворения потребностей человек должен ориентироваться не только в окружающей действительности (что обеспечивается наличием у него соответствующих представлений), но и в своих отношениях с нею. Средством такой ориентации служат переживания человека, отражающие в особой, эмоциональной форме степень удовлетворенности его потребностей.

Являясь первоначально средством ориентации человека в его взаимоотношениях с окружающей средой, переживания приобретают затем самостоятельное значение и сами выступают в качестве той психологической реальности, в которой человек начинает испытывать потребность. Так возникают как бы ненасыщаемые потребности (например, потребность в познании), создающие неограниченные возможности для психического развития человека.

Для того чтобы понять роль потребностей в формировании личности, необходимо учитывать, что в процессе жиз-

ни у ребенка возникают и развиваются новые социальные потребности, что приводит к обогащению и усложнению его мотивационной сферы. Здесь можно выделить два основных пути. Во-первых, путь изменения положения ребенка в жизни, в его взаимоотношениях с окружающими людьми. Это порождает потребности, специфичные для каждого возрастного этапа. Так, у детей младшего школьного возраста возникает целая система потребностей, связанных с новым положением школьника; у подростков — с их положением в коллективе сверстников; у старших школьников — их будущим положением как членов общества. Такой путь возникновения потребностей характерен не только для ребенка. Потребности взрослого также претерпевают изменения в связи с изменениями, происходящими в его образе жизни и в нем самом.

Во-вторых, формирование потребностей происходит в связи с усвоением новых форм поведения и деятельности. Ярким примером этого является возникновение разнообразных, в том числе и культурных, привычек, когда усвоенные способы поведения сами начинают побуждать человека к их осуществлению.

Но наиболее существенно для человека как личности возникновение в его мотивационной сфере совершенно новых по своему строению психологических образований, освобождающих его от непосредственных ситуативных влияний. К ним относятся цели, побуждающие человека действовать в том или ином направлении, принятые им решения, нравственные чувства и убеждения.

В процессе формирования личности изменяются и развиваются не только потребности человека, но и их соотношение. Иначе говоря, развивается вся мотивационная сфера. Постепенно возникают и становятся устойчиво доминирующими определенные мотивы поведения и деятельности, подчиняющие себе все другие, что и определяет направленность личности. Последняя имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы стали доминирующими. Устойчивое доминирование мотивов собственного благополучия характеризует эгоистическую направленность, доминирование мотивов, связанных с интересами других людей — гуманистическую. Устойчиво доминирующие методы приобретают ведущее значение для характеристики личности.

Иерархическая структура мотивационной сферы в наиболее совершенной форме предполагает усвоение определенных моральных ценностей как доминирующих мотивов поведения. Во имя этих ценностей человек способен преодолевать свои непосредственные побуждения, что определяет волевой характер его личности. В условиях правильного воспитания усвоенные ценности сами приобретают силу непосредственных побуждений, подчиняющих все другие потребности и стремления человека. Такой человек подвергает себя риску, не задумываясь о грозящей ему опасности. Именно в этих случаях можно говорить о высоко развитой и гармонической структуре мотивационной сферы человека и о высоком уровне и гармонической структуре его личности.

* * *

В настоящей статье была сделана попытка рассмотреть, на основе имеющихся научных данных и уже установленных положений, некоторые актуальные и спорные проблемы психического развития в онтогенезе. Нам представляется это важным потому, что позволяет, с одной стороны, выделить те принципиальные положения, которые уже сейчас могут быть взяты на вооружение и в ходе дальнейшего научного исследования и в разработке важнейших проблем воспитания. Вместе с тем такого рода рассмотрение обнажает и те аспекты данной проблемы, которые до сих пор еще очень мало подвергаются исследованию, что наносит существенный ущерб построению и общей теории воспитания.

Имеется в виду прежде всего недостаточное количество исследований, посвященных возникновению и функционированию таких сложных личностных новообразований, которыми являются воля, направленность личности, духовные, ненасыщаемые потребности, высшие чувства, прежде всего нравственные и пр. Важно подчеркнуть, что изучение их последовательного и закономерного формирования и составляет суть изучения психического развития как процесса самодвижения. Причем понять этот процесс можно, только рассматривая его в качестве компонента развития ребенка, представляющего собой биосоциальное целое.

Этапы формирования личности в онтогенезе (I)*

1

В настоящее время можно считать установленным, что в процессе онтогенетического развития в психике ребенка возникают качественно новые образования, несводимые к элементарным психологическим функциям.

Эти новые психологические образования представляют собой интегративные системы разного уровня сложности, в состав которых входят и менее сложные психологические функции. Именно они, как некий целостный «механизм», определяют поведение и деятельность человека, его взаимоотношения с людьми, его отношение к окружающему и к самому себе.

Исследования, которые велись до сих пор... (Л.С.Выготским и его сотрудниками), обнаружили, что каждая элементарная психологическая функция — восприятие, память, мышление и другие — имеет свою логику развития, преобразуясь путем интеграции в высшие психические функции (ВПФ): логическую память, категориальное восприятие, речевое мышление и т.д.

ВПФ представляют собой такого рода «сплав» элементарных психических функций, разложение которого на составляющие элементы приводит к утрате его специфических качеств. ВПФ, раз возникнув, становятся устойчивыми новообразованиями, распад которых может возникнуть только в старческом возрасте или в результате патологического процесса.

Однако наряду с такого рода новообразованиями существуют и другие, более сложные интегративные системы. Эти системы имеют иной путь, иную структуру, иные функциональные особенности.

---

* Вопросы психологии, 1978, 54

В разряд таких систем может быть отнесена, например, воля, не имеющая коррелята среди элементарных психических функций и включающая в свою структуру не только сознательно поставленные цели, но и другие высшие психические функции (эмоциональную память, воображение, нравственные чувства и пр.), определенное сочетание которых дает возможность человеку управлять своим поведением*. Такие психологические системы могут изменяться в процессе жизни, на основе приобретаемого человеком опыта и с изменением общей характеристики его личности**.

Л.С.Выготский в качестве сложной психологической системы, имеющей достаточно устойчивый характер, но развивающейся на протяжении жизни, подверг анализу сознание ребенка. Он показал, что в процессе онтогенеза эта системно-организованная область психического имеет определенную логику развития. Согласно его концепции, в младенческом возрасте сознание характеризуется недифференцированностью и несамостоятельностью психических функций, которые в этот период находятся в непосредственной зависимости от восприятия, в контексте которого они только и действуют (память в форме узнавания; мышление в форме аффективно окрашенных впечатлений, в которых еще не дифференцируются предметы окружающего мира; даже эмоции младенца длятся лишь до тех пор, пока вызывающий их раздражитель находится в поле восприятия).

Однако в процессе онтогенетического развития на смену восприятию, доминирующему в младенческом возрасте, последовательно выдвигаются другие психологические функции, сначала память, потом мышление. Это те психологические функции, которые, отвечая задачам развития ребенка как биосоциального целого, находятся в соответствующем возрасте в оптимальном периоде своего

---

* См., *Божович Л.И., Славина Л.С., Ендовицкая Т.В.* Психологическое изучение произвольного поведения. — Вопросы психологии, 1976, № 4.

** Существуют и такие психологические системы, которые возникают в ответ на требования данной ситуации или в связи с решением той или иной проблемы. Эти системы носят временный, эпизодический характер и распадаются, как только прекращается деятельность, которую они «обслуживают». В данной работе такие системы рассматриваться не будут

формирования. Выделившаяся функция как бы подчиняет себе остальные, определяя тем самым характер происходящей в этом возрасте интеграции, т.е. характер системного строения детского сознания.

Иначе говоря, согласно учению Л.С.Выготского, в ходе онтогенетического развития изменяется системное строение сознания ребенка*.

Продолжая эту линию теоретического рассуждения, мы должны признать, что личность человека также представляет собой относительно устойчивую психологическую систему, только более высокого интегративного уровня. И эта система также имеет свою логику развития и свои закономерности.

Для того чтобы подойти к рассмотрению этих закономерностей, обратимся к описательной характеристике того результата, к которому приходит развитие личности ребенка.

Во всех до сих пор опубликованных нами работах мы исходили из положения, что психологически зрелой личностью является человек, достигший определенного, достаточно высокого уровня психического развития. В качестве основной черты этого развития мы отмечали возникновение у человека способности вести себя независимо от непосредственно воздействующих на него обстоятельств (и даже вопреки им), руководствуясь при этом собственными, сознательно поставленными целями. Возникновение такой способности обусловливает активный, а не реактивный характер поведения человека и делает его не рабом обстоятельств, а хозяином и над ними, и над самим собой.

Согласно такому пониманию, мы искали закономерности возникновения указанной способности (а следовательно, как мы думали, и психологической природы личности) в развитии той функциональной системы, которую в психологии принято называть волей. Для этого мы исследовали становление мотивирующих, т.е. аффективно насыщенных, целей и, главное, становление «внутреннего плана действий», позволяющего человеку так организовывать свою мотивационную сферу, чтобы обеспечить победу со-

* Надо отметить, что в дальнейших высказываниях он включал в структуру сознания и аффективные компоненты, говоря о «смысловом и системном» строении сознания.

знательно поставленным целям над мотивами, хотя и нежелательными человеку в данной ситуации, но непосредственно более сильными. Иначе говоря, мы изучали действие той функциональной системы, которая обеспечивает сознательное управление человеком своим поведением*.

Эту линию развития мы считаем центральной для психологической характеристики личности.

Однако уже в указанных исследованиях выяснилось, что осуществление сознательно поставленных целей вовсе не всегда происходит описанным выше способом, т.е. через обращение человека к внутреннему плану действий с целью сознательной реконструкции мотивационной сферы. При еще недостаточно изученных условиях цели сами по себе могут приобретать такую непосредственно мотивирующую силу, которая способна побуждать человека к соответствующему поведению, минуя переживание внутреннего конфликта, борьбу мотивов, размышление, выбор, образование, намерения, словом, минуя волевой акт в собственном смысле этого слова. Такое поведение лишь фенотипически сходно с тем, которое обычно называется волевым, но подчиняется оно воздействию уже «вторичной» мотивации, ставшей непосредственной в процессе социального развития ребенка. Анализ показывает, что такая (как бы «постпроизвольная») мотивация обеспечивается связью поставленных человеком целей с его высшими чувствами, которые и сообщают целям непосредственную побудительную силу. Отсутствие же соответствующих чувств (или их слабость) заставляет человека прибегать к самопринуждению путем волевого акта.

Исследования показывают, что каждое системное новообразование, возникающее в процессе жизни человека и являющееся необходимым условием его существования как социального индивида, включает в себя определенные аффективные компоненты и тем самым обладает непосредственной побудительной силой. Человека непосредственно побуждают и его убеждения, и нравственные чувства, и присущие ему качества личности. Но так как на любой поступок одновременно воздействуют многие потребности

---

* Подробнее об этом см.: *Божович Л.И., Славина Л.С., Ендовицкая Т.В.* Опыт экспериментального изучения произвольного поведения. — Вопросы психологии, 1976, №4.

и мотивы, между ними происходит борьба, которая в случае непримиримости равносильных, но разнонаправленных мотивов отражается в переживании человека в виде конфликта с самим собой. Если в этом конфликте побеждают непосредственно более сильные, но рационально отвергаемые мотивы, у человека возникают тяжелые переживания. Если же непосредственные желания побеждают нравственные стремления, то эти переживания выражаются в чувстве стыда, раскаяния и пр., которые человек стремится смягчить при помощи разного рода защитных механизмов, вытеснения или при помощи «приемов нейтрализации совести», на которые указывают некоторые американские криминологи*. Отсюда ясно, что человек, постоянно сталкивающийся с внутренними конфликтами, будет отличаться нерешительностью, неустойчивостью поведения, неспособностью добиваться сознательно поставленных целей, т.е. у него будут отсутствовать как раз те черты, которые как основополагающие входят в характеристику психологически зрелой личности.

Следовательно, формирование целостной, непротиворечивой личности не может характеризоваться развитием лишь ее способности к сознательному самоуправлению. Это очень важная линия развития, но не единственная. Не менее, а может быть, и еще более важным является формирование у человека тех мотивирующих систем, о которых мы говорили выше, обладающих такой принудительной силой, которая обеспечивает требуемое поведение, без мучительной борьбы человека с самим собой. А для этого формирование личности должно идти таким образом, чтобы познавательные и аффективные процессы, а тем самым и процессы, контролируемые и не контролируемые сознанием, выступали бы в некотором гармоническом отношении друг к другу.

Итак, есть основания считать, что формирование личности не может характеризоваться независимым развитием какой-либо одной ее стороны — рациональной, волевой или эмоциональной. Личность — это действительно высшая интегративная система, некоторая нерасторжимая

---

* Цит. по: *Бочкарева Г.Г.* Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей. — В сб.: Изучение мотивации детей и подростков. Под ред. Л.И. Божович. М., 1972.

целостность. И можно считать, что существуют какие-то последовательно возникающие новообразования, характеризующие этапы центральной линии ее онтогенетического развития.

К сожалению, систематического исследования этой проблемы пока не было, но почти все психологи, занимающиеся изучением личности, признают возникновение у нее ядра, которое обозначается ими то термином «я — система», то «система — я», то просто «я». Эти понятия употребляются ими в качестве объяснительных при рассмотрении психической жизни человека и его поведения. Однако психологическое содержание и строение этого «ядра» не раскрываются и, тем более, не устанавливаются закономерности его развития в онтогенезе. По-видимому, при этом имеется в виду, что каждый человек так или иначе понимает, о чем идет речь, основываясь на эмпирически схваченном переживании своего собственного «я».

2

Публикуемая статья не претендует на то, чтобы дать научно обоснованный ответ на поставленную проблему. Однако данные, полученные в исследованиях Лаборатории формирования личности ребенка (НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР), а также литературные данные позволяют высказать некоторые гипотезы относительно содержания и строения того центрального психологического образования, которое возникает в конце каждого возрастного периода и характеризует особенности личности, специфические для детей соответствующего возраста.

Для этого, исходя из соображений, которые будут изложены ниже, мы подвергли анализу так называемые кризисы детского развития.

Под кризисами, как известно, имеются в виду переходные периоды от одного этапа детского развития к другому. Кризисы возникают на стыке двух возрастов и знаменуют собой завершение предыдущего этапа развития и начало последующего. Напомним также, что каждое системное новообразование, возникая в ответ на потребности ребенка, включает аффективный компонент и потому несет в

себе побудительную силу. Именно поэтому центральное для данного возраста системное новообразование, являющееся как бы обобщенным результатом, итогом всего психологического развития ребенка в соответствующий период, не остается нейтральным по отношению к дальнейшему развитию, а становится исходным для формирования личности ребенка следующего возраста. Это и дает право рассматривать кризисы в качестве переломных этапов онтогенетического развития личности, анализ которых позволит вскрыть психологическую сущность этого процесса.

В детской психологии наиболее часто упоминается о трех критических периодах: кризис 3, 7 и 12 — 16 лет, последний часто обозначается как кризис подросткового возраста. Л.С. Выготский анализировал еще кризис одного года, а подростковый делил на две фазы: негативную (13-14 лет) и позитивную (15-17 лет).

Если рассматривать эти кризисы с точки зрения перемен, наступающих в поведении ребенка, то все они характеризуются некоторыми общими чертами. В критические периоды дети становятся непослушными, капризными, раздражительными: часто вступают в конфликт с окружающими взрослыми, особенно родителями и воспитателями; у них возникает отрицательное отношение к ранее выполнявшимся требованиям, доходящие до упрямства и негативизма.

Все эти особенности детей, переживающих критический период, говорят об их фрустированности. Фрустрация же, как известно, возникает в ответ на депривацию каких-то существенных для человека потребностей. Поэтому можно сделать вывод, что на стыке двух возрастов такую реакцию дают дети, у которых не удовлетворяются или даже активно подавляются те новые потребности, которые появляются в конце каждого этапа психического развития вместе с центральным, т.е. личностным, новообразованием соответствующего возраста*.

---

* При этом следует различать фрустрацию потребности, связанную с ее насильственным подавлением социальными требованиями (от кого бы они не исходили — от окружающих людей или от самого субъекта), и те случаи, когда потребность не удовлетворяется в результате отсутствия у субъекта соответствующих способов ее удовлетворения. Противоречие между субъектом и его возможностями не является конфликтом, оно выступает в качестве основной движущей силы психического развития.

3

Изучение литературных данных и собственные наблюдения обнаружили, что черты фрустированного поведения наблюдаются достаточно часто не только у детей 3, 7 и 13 лет, но что оно является характерным и для детей на рубеже первого и второго года жизни. Особенно убедительным в этом отношении являются данные, полученные при клиническом изучении детей, проводившемся под руководством Н.М. Шелованова. На основании этих данных он считал целесообразным выделять детей после 1 г. 2 мес. в новую возрастную группу, так как воспитательный подход, вполне адекватный до этого возраста, оказывался непригодным для детей старше года: он вызывал у них сопротивление и капризы.

Таким образом, данные, имеющиеся не только в психологии, но и в педагогике, дают нам основание вслед за Л.С. Выготским выделить кризис 1-го года.

Отсутствие специальных исследований не дает возможности достаточно обоснованно раскрыть психологическое содержание данного кризиса; однако анализ поведения детей до и после 1-го года жизни и материалов, относящихся к их психическому развитию, проведенный с точки зрения определенных теоретических идей, проливает некоторый свет на интересующую нас проблему.

Уже с первых дней рождения ребенок является не просто «реагирующим аппаратом», как утверждали рефлексологически настроенные психологи, но существом, обладающим хотя и очень диффузной, но все же своей индивидуальной психической жизнью. У него имеются первичные потребности (в еде, тепле, движении), потребности, связанные с функциональным развитием мозга (например, потребность в новых впечатлениях) и, наконец, социальные потребности, появляющиеся и развивающиеся в течение первого года жизни: потребность в другом человеке, в общении с ним, в его внимании и поддержке*. (Эти потребности в дальнейшем становятся важнейшими для нравственного формирования ребенка.) Признание указанных

* Об этом подробнее см. докторскую диссертацию *М.И. Лисиной* «Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет». М., 1974.

потребностей требует признания у младенца и соответствующих аффективных переживаний. Неудовлетворение какой-либо из них вызывает у ребенка отрицательные переживания, выражающиеся в беспокойстве, крике, а их удовлетворение — радость, повышение общего жизненного тонуса, усиление познавательной и двигательной активности (например, так называемый комплекс оживления) и т.д.

Следовательно, содержание психической жизни детей первого года жизни характеризуется сначала аффективно окрашенными ощущениями, а затем глобально аффективно переживаемыми впечатлениями. Иначе говоря, в сознании младенца в первую очередь представлены эмоциональные компоненты, связанные с непосредственно воспринимаемыми им воздействиями*.

Напомним в целях дальнейшего анализа, что в этот период детского развития доминирующим в сознании ребенка является восприятие.

Теперь обратимся к рассмотрению социальной ситуации развития детей первого года жизни. По словам Л.С. Выготского, она состоит в том, что все поведение ребенка, вся его деятельность реализуются либо опосредованно через взрослого, либо в сотрудничестве с ним. В отсутствие взрослого, говорил он, у ребенка как бы отнимаются руки и ноги, возможность передвижения, изменения положения, захватывания желаемых предметов. Короче говоря, буквально все потребности — и органические, и социальные — удовлетворяются взрослым. В результате в человеке как в предмете их удовлетворения воплощаются и фиксируются все указанные потребности и он становится притягательным центром всякой непосредственно воспринимаемой ребенком ситуации.

Однако на протяжении года сознание младенца развивается: в нем выделяются отдельные психические функ-

---

* Тот факт, что самыми элементарными формами психической жизни (ее истоками) являются эмоции, вполне объясним, так как для ребенка, почти лишенного истинных способов удовлетворения своих потребностей и удовлетворяющего их через взрослого, биологически более важными являются ориентация в состоянии своих потребностей, чем в окружающей действительности, и современная сигнализация об этом. Переживание представляет собой средство такой ориентации.

ции, появляются первые чувственные обобщения, он начинает употреблять элементы слов для обозначения предметов. В связи с этим потребности младенца все больше и больше начинают воплощаться («кристаллизоваться») в предметах окружающей действительности. В результате этого сами предметы приобретают побудительную силу. Поэтому, попадая в поле восприятия ребенка, они актуализируют его потребности, находившиеся до этого в потенциальном состоянии, и тем самым побуждают активность ребенка в направлении, соответствующем данной ситуации. Это и определяет ситуативность детей первого года жизни, поведение которых полностью управляется попадающими в поле их восприятия раздражителями *. Таким образом, и это надо особенно подчеркнуть, у детей первого года жизни нет равнодушного отношения к окружающим предметам. Они воспринимают лишь те, которые имеют для них смысл, отвечают их потребностям.

Беспомощность младенца и отсутствие у него внеситуативных (внутренних, но не органических) побуждений определяют и поведение взрослых по отношению к детям этого возраста. Они навязывают им свою волю, выполняя положенный режим сна, питания, прогулок. У годовалых детей, как правило, не спрашивают, хотят ли они гулять, спать, есть. Их одевают и ведут на прогулку; в определенные часы укладывают спать, кормят, развлекают. Если ребенок сразу не подчиняется требованию, плачет, сопротивляется, взрослый либо не обращает на это внимание, либо пытается организовать ребенка, введя в поле его восприятия какой-нибудь новый раздражитель, действующий безотказно в силу постоянной готовности младенца к новым впечатлениям.

Но в начале второго года жизни наступает момент, когда ребенок перестает покорно подчиняться взрослому, а взрослый уже не может управлять его поведением при помощи организации внешних воздействий. Наблюдения обнаруживают, что одновременно с этим дети становятся

---

* Ситуативность свойственна не только детям первого года жизни. Она присуща в несколько ином виде детям раннего, дошкольного и даже школьного возраста. Ситуативность преодолевается лишь постепенно, и ее преодоление в значительной степени является свидетельством формирования личности ребенка. Последнее мы попытаемся показать в дальнейшем изложении.

способными действовать не только под влиянием непосредственно воспринимаемых впечатлений, но и под влиянием всплывающих в их памяти образов и представлений.

По-видимому, это закономерно, так как в этот период память начинает играть в психическом развитии ребенка все большую роль, занимает доминирующее положение и тем самым перестраивает структуру детского сознания и его поведение.

Показателями в этом отношении являются многие факты, наблюдающиеся и нами, и записанные в дневнике развития ребенка Н.А. Менчинской*. Обладая натренированным глазом квалификационного психолога, она обращала внимание на то, что появляется в поведении ребенка впервые и становится затем типичным.

Когда ее сыну исполнилось 1 г. 4 мес.6 она записала в дневнике такое наблюдение:

«В течение месяца Саша не видел отца и за это время ни разу о нем не вспомнил. Приехал отец поздно, и Саша видел его лишь мельком и не насытился общением с ним. И вдруг в первое же утро после приезда отца его первым словом было «папа».

В последующих записях она стала постоянно отмечать, что Саша вспомнил то одно, то другое. Затем она записала, что ребенок стал часто употреблять слово «тама», сопровождая его указательным жестом, очевидно стремясь сообщать о том, что уже не лежит в поле его восприятия. Аналогичные факты мы находим и в дневнике В.С.Мухиной**.

Она сообщает, что до 1 г. 4 мес. можно было тайком убрать любой предмет из тех, с которыми манипулируют дети, и они «никогда не спохватывались» (с. 38). Но в 1 г. 6 мес. уже ясно возникают реакции на воспоминание. На одного из близнецов напала собака и сильно его напугала. «Кирилл долго не мог успокоиться. Кажется, уже все забыто... и вдруг снова рев. Утешу, отвлеку игрушкой. Кирюша уже играет, но вдруг губы снова начинают кривиться, голова наклоняется, и снова рев» (С.40).

В этот же период Н.А. Менчинская отмечает появление у Саши (1 г. 5 мес.) капризов.

---

* *Менчинская Н.А.* Дневник о развитии ребенка (от рождения до 8 лет). М., 1948.

** *Мухина В.С.* Близнецы. М., 1969

В ответ на запрещение проявляет упрямство, упорно пытается повторить шалость... Иногда в ответ на запрещение начинает капризно плакать, бросаться на пол, дергать руками и ногами, хотя такие «истерики» бывают с ним не часто.

Нам представляются эти факты интересными и убедительно свидетельствующими о том, что начиная со второго года жизни в состоянии активно функционируют воспоминания и что аффективными для него становятся не только непосредственно воспринимаемые предметы, но и представления о них, их образы.

О таких нового типа побудителях, об условиях, при которых они появляются, а также о том, что именно их депривация обусловливает характерное для указанного критического периода поведение детей, свидетельствует случай с мальчиком 1 г. 3 мес., который пришлось наблюдать*.

Этот мальчик, играя в саду, завладел мячиком другого ребенка и не хотел его отдавать. В какой-то момент мячик удалось спрятать, а мальчика унести домой. Во время ужина он вдруг пришел в сильное волнение, начал отказываться от еды, капризничать, вылезать из стульчика, срывать салфетку. Когда его спустили на пол (т.е. дали свободу), он с криком: «МЯ...Мя» побежал обратно в сад и успокоился только тогда, когда получил мяч обратно.

Этот случай свидетельствует и о существовании у ребенка определенного представления, способного побудить его к активному действию, и о том, что в это представление воплотилась (но не реализовалась полностью) соответствующая потребность. Наконец, этот случай свидетельствует также и о том, что обстоятельства, препятствующие реализации вновь возникшей у него потребности, обусловливают его поведение, агрессивное по отношению к наличной ситуации.

Таким образом, центральным, т.е. личностным, новообразованием первого года жизни является возникновение аффективно заряженных представлений, которые и побуждают поведение ребенка вопреки воздействиям внешней среды. Мы будем называть их «мотивирующими представлениями».

---

* Подробнее об этом см.: *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

Появление мотивирующих представлений принципиально изменяет поведение ребенка и все его взаимоотношения с окружающей действительностью. Их наличие освобождает ребенка от скованности данной конкретной ситуацией, от диктата внешних воздействий (в том числе, идущих и от взрослого человека), короче говоря, они превращают его в субъекта, хотя сам ребенок пока еще этого и не осознает. Однако взрослые уже не могут с этим не считаться. Напряженность новых потребностей настолько велика, что неучет их, а тем более прямое подавление является причиной фрустрации ребенка, часто определяющей его дальнейшие взаимоотношения со взрослыми, а следовательно, и дальнейшее формирование его личности.

4

Со второго года жизни начинается новый период формирования личности, длящийся до 3 лет. За это время ребенок проходит огромный путь психического развития. Однако нас будут интересовать лишь те процессы, которые непосредственно связаны с формированием центрального новообразования этого периода и кризисом 3 лет.

В указанный период происходит переход ребенка от существа, уже ставшего субъектом (т.е. сделавшего первый шаг на пути формирования личности), к существу, осознающему себя как субъекта, иначе говоря, к возникновению того системного новообразования, которое принято связывать с появлением слова Я.

Весь этот переход осуществляется в условиях, во многом отличных от тех, которые определяли жизнь и деятельность младенца. Прежде всего, дети раннего возраста благодаря успехам предшествующего развития в младенческом возрасте начинают занимать совсем иное место в окружающем их мире людей и предметов. Это уже не беспомощные, не безответные существа; они сами передвигаются в пространстве, могут сами действовать, удовлетворять многие свои потребности, становятся способными к первичным формам речевого общения, иначе говоря, могут уже осуществлять деятельность, не опосредствованную взрослыми людьми. Этим, прежде всего, и отличается социальная ситуация развития детей раннего возраста от социальной ситуации развития младенца.

В этот период познавательная деятельность ребенка обращается уже не только на внешний мир, но и на самого себя.

Процесс самопознания, по-видимому, начинается с познания себя как субъекта действия. Можно часто наблюдать, как ребенок этого возраста любит по много раз повторять одно и то же движение, внимательно прослеживая и контролируя те изменения, которые оно (точнее, он с его помощью) производит (например, открывает и закрывает дверь, передвигает предметы, толкает их, чтобы они упали и пр.).* Именно это помогает ребенку почувствовать себя чем-то иным, в отличие от окружающих предметов, и таким образом выделить себя в качестве особого предмета (субъекта действия).**

Однако самопознание на втором и даже третьем году жизни продолжает оставаться для самого ребенка (субъективно) познанием как бы внешнего ему самому «предмета».

Об этом свидетельствуют многие факты детского развития. Например, В.С. Мухина в своем дневнике записывает, что близнецы, будучи уже в возрасте 1 г. 4 мес., все еще не умели играть в прятки. Вместо того, чтобы спрятаться, они закрывали глаза, отворачивались и при этом «смеялись и сообщали о себе голосом», по-видимому,в полной уверенности, что взрослые их найти не могут (с.38).

Обобщенное знание о себе (как об этом свидетельствуют и дневниковые записи) происходит вместе с появлением речи и благодаря ей. Сначала дети узнают название предметов внешнего мира, затем начинают соотносить свое имя с самим собой (В.С. Мухина записывает, что игра в название была у близнецов от 1 года до 1,5 лет самой любимой). Однако наличие такого соотнесения еще не означает, что в этот период уже закончился процесс выделе-

---

* Аналогичные факты можно найти в дневниковых записях Клары Штерн, использованные в кн.: *Штерн В.* Психология раннего детства. М., 1922; в кн.: Мухина В.С. Близнецы. М., 1969.

** Конечно, познание ребенком своего тела начинается гораздо раньше, чем в младшем возрасте. Выражением этого является, в частности, пристальное рассматривание младенцем сначала своих кулачков, а потом ножек (см., Мухина В.С. Близнецы, с. 9, 11, 32). Вслед за этим они начинают узнавать у себя отдельные относительно мало подвижные части тела.

ния себя из мира предметов и осознания себя как субъекта (напомним, как в это же время они играли в прятки!). По-видимому, такое осознание приходит лишь вместе с появлением местоимения «я». До этого для указания на самого себя дети еще долго пользуются собственным именем.

Много интересных в этом отношении фактов мы находим в дневнике Н.А.Менчинской.

Вплоть до 2,5 лет Саша говорил о себе в третьем лице, называл себя по имени. Когда он начал говорить «я», то употреблял это местоимение наряду с собственным именем; иногда согласовывал его с последующим словом так, как будто имел в виду имя собственное, например: «Я спит». С момента первого «я» начинает употреблять его очень часто, иногда ставя в конце предложения, когда это по смыслу уже не нужно: «Больсе тебе не дам я»... Увидев отбрасываемую им тень, очень удивился и стал проделывать различные движения, с крайним любопытством наблюдая изменения, происходящие с тенью. Указывая на тень сказал: «Мальчик» и т.д.

Все эти факты подтверждают мысль о том, что ребенок сначала познает себя как некоторый внешний предмет, а когда приходит к целостному представлению о себе, начинает, следуя за взрослыми, называть себя, как и другие предметы, своим именем*. Лишь к концу 2-го года жизни он полностью заменяет собственное имя местоимением «я».

Трудно без специальных исследований понять психологический «механизм» перехода от собственного имени к местоимению Я, т.е. механизм перехода от самопознания к самосознанию. Но нам представляется несомненным, что в так называемую «систему я» входят и рациональные, и аффективные компоненты, и прежде всего отношение к самому себе. Об этом свидетельствуют буквально все факты развития ребенка: и то, что в его сознании с самого

---

* Интересно отметить, что, согласно и нашим наблюдениям за двумя детьми этого возраста, обозначение себя именем собственным совпадает с тем периодом, когда дети начинают интересоваться названием каждой вещи и быстро обогащают свой словарь. Этот факт В.Штерн, К.Бюллер и другие психологи связывали с тем, что дети «делают открытие», что каждая вещь имеет свое название.

начала превалируют аффективные компоненты; и то, что любое приобретение в познавательной деятельности осуществляется первоначально только в условиях непосредственно действующих потребностей, и то, что все первые слова ребенка либо выражают аффект, либо связаны с его удовлетворением. Все это позволяет сделать вывод о том, что процесс самопознания, завершающийся понятием Я, осуществляется на основе не только интеллектуальных, но и аффективных обобщений. Более того, некоторые факты свидетельствуют о том, что аффективное выделение себя («аффективное самосознание», если можно так выразиться) возникает даже раньше, чем рациональное.

В этом отношении интересен один факт, фиксированный В.С. Мухиной. Она пишет, что уже в год ее близнецы стали соотносить свое имя с самим собой. Когда она спрашивала, где Кирюша, Кирюша начинал улыбаться и радостно, пружинисто приседать. Если она спрашивала, где Андрюша, аналогичную реакцию проявлял Андрюша (с. 32).

Исключительно интересными в ее дневнике являются записи о том, как дети «сделали открытие» своего «я». «Андрюша, — пишет В.С. Мухина, — сделал открытие. Смотрит в зеркало и радостно сообщает: «Вотин я!». Тянет меня за собой, подводит к зеркалу: «Вот мама — указывает на отражение в зеркале. «Вот мама!» И так много раз» (с. 56). Это произошло в 1 г. 9 мес. Последнюю неделю, сообщает она, мальчики, просыпаясь, поворачивают голову друг к другу и друг друга называют по имени. Кроме того, они в течение этой недели с увлечением играют с зеркалом. «Вотин я» — тычут себя в грудь. Может быть, осознание себя как субъекта, будучи подготовленным всем ходом предшествующего психологического развития, действительно, завязываются в «систему я» путем открытия?

Итак, центральным новообразованием, возникающим к концу раннего детства, является «система я» и рождаемая этим новообразованием потребность действовать самому; как известно, она выражается в постоянном и настойчивом требовании ребенка — «Я сам». Сила этой потребности настолько велика, что она способна подчинить себе многие другие, также достаточно сильные, потребности ребенка.

Яркой иллюстрацией к этому положению может служить следующий факт, описанный в «Дневнике» Н.А. Менчинской:

Саша не хочет пить лекарство, ему дают его насильно, после чего он долго и громко плачет; и так каждый раз. Однажды отец сказал: «Саша, ты — мужчина,ты сам выпьешь лекарство». Эффект был поразительный, мальчик широко раскрыл рот и выпил лекарство. Саша обычно не сразу подходит пить лекарство. Сначала после обращения к нему он отходит, отрицательно машет головой, делает вид, что он занят чем-то другим, а потом решительно подходит и выпивает лекарство... Если взрослый с ложкой в руках идет по направлению к Саше, он ни за что не будет пить лекарство. Но если остановиться и сказать: «Подойди сам, пей сам лекарство», то он его выпивает.

Следовательно, потребность в реализации и утверждении своего Я в этот период развития является доминирующей.

Совершенно очевидно, что возникновение такой мощной потребности диктует необходимость существенно изменить образ жизни ребенка и педагогический подход к его воспитанию. Анализ психологического содержания кризиса 3 лет и характер его протекания свидетельствуют, что депривация именно этой потребности вызывает основные трудности в поведении детей на рубеже второго и третьего года жизни. Не случайно наиболее остро переживают кризис те дети, которые слишком опекаются взрослыми, либо те, которые живут в условиях авторитарного воспитания, сопровождающегося строгими мерами наказания. И в первом, и во втором случае потребность ребенка в самостоятельности (в «самости») подавляется. Напротив, дети, живущие в больших семьях и воспитывающиеся в детских учреждениях, дают кризисные реакции значительно реже и в смягченном виде.

После возникновения «системы я» в психике ребенка возникают и другие новообразования. Самыми значительными из них являются самооценка и связанное с ней стремление соответствовать требованиям взрослых, быть «хорошими».

Согласно многим наблюдениям, самооценка отчетливо проявляется уже к концу второго года жизни, но она не

вытекает из оценки ребенком своих действий, появляется раньше и носит эмоциональный характер.

Когда Сашу спросили, кто он такой, он ответил: «Я хороший Саша» (из дневника Н.А. Менчинской). Другой ребенок, за которым мы наблюдали, в этот же возрастной период гордо говорил: «Я всегда хороший», «Я хороший и больше никакой» (2 г. 11 мес.).

По-видимому, в первичной самооценке почти полностью отсутствует рациональный компонент, она возникает на почве желания ребенка получить одобрение взрослого и таким образом сохранить эмоциональное благополучие*.

Наличие одновременно существующих сильных, но противоположно направленных аффективных тенденций (делать согласно собственному желанию и соответствовать требованиям взрослых) создает у ребенка неизбежный внутренний конфликт и тем самым усложняет его внутреннюю психическую жизнь. Уже на этом этапе развития противоречие между «хочу» и «надо» ставит ребенка перед необходимостью выбора, вызывает противоположные эмоциональные переживания, создает амбивалентное отношение к взрослым и определяет противоречивость его поведения**.

В качестве иллюстрации приведу всего два, но очень выразительных факта из дневника Н.А.Менчинской.

Сделает Саша какую-нибудь шалость и сейчас же после этого говорит: «Тепель колесий» (теперь хороший). Взял со стола лекарство (ему это запрещается), поставил обратно: «Тепель колесий». Взял палец в рот, вынул: «Тепель колесий». И другая запись: Саша лежит в вагоне на верхней полке и плюет вниз. Родители на него рассердились, запретили это делать и спросили, что он должен сказать. Саша тихим голосом пṛоговорил: «Молодец я» — и потом сейчас же громко «Босе не буду».

Наличие указанного противоречия в поведении и переживаниях детей приводит к обострению кризиса 3 лет. В

---

* Аналогичные факты были установлены и в исследованиях под руководством М.И.Лисиной

** О появлении у детей раннего возраста амбивалентного отношения к взрослым и связанных с ним аффективных переживаний свидетельствует диссертационное исследование Т.М.Сорокиной («Исследование феномена амбивалентного поведения у детей раннего возраста», 1977), хотя в нем этот факт анализируется в другом аспекте.

конце второго года дети относительно легко преодолевают его, но после 3 лет он часто выливается в тяжкие формы упрямства и негативизма, что создает извращенное отношение к требуемым нормам поведения и извращенным взаимоотношениям со взрослыми. Нам пришлось наблюдать ребенка (около 4 лет), который так читал стихотворение: «И не по синим, и не по по волнам, и не океана, и не звезды, и не блещут, и не в небесах». И другого ребенка того же возраста, который захотел рисовать, но, когда взрослые стали одобрять его намерение, расплакался и стал требовать: «Скажите, чтобы я не рисовал» — и только после исполнения этого его желания с удовольствием принялся за рисунок.

Таким образом, раздвоение, расщепление личности может иметь свой источник уже в раннем детстве, и игнорирование этого факта грозит в последующих возрастах усилением разрыва между знанием норм и правил поведения и непосредственным желанием их выполнять. А это, в свою очередь, может в дальнейшем отрицательно сказаться на нравственном развитии ребенка и гармоническом строении его личности.

Итак, процесс формирования ребенка раннего возраста завершается возникновением центрального личностного образования в виде «системы я». В эту систему входит не только некоторое знание, но и отношение к себе*. Все дальнейшее формирование личности теснейшим образом связано с развитием самосознания, имеющего на каждом возрастном этапе свои специфические особенности.

* * *

Рассмотрением кризисов первого и третьего года жизни мы заканчиваем в этой статье анализ первых двух этапов формирования личности в онтогенезе. Последующие этапы — кризис 7 лет и кризис подросткового возраста — требуют особого рассмотрения и не могут быть изложены в рамках одной статьи. В дальнейшем им будет посвящена отдельная статья. Скажем только, что кризис 7 лет связан с появлением нового центрального для личности системно-

* Для того, чтобы сказать нечто более содержательное о структуре «системы Я», нужны специальные исследования по этой проблеме.

го образования, которые мы обозначаем термином «внутренняя позиция». Ребенок на рубеже 7 и 8 лет начинает воспринимать и переживать себя в качестве «социального индивида», и у него возникает потребность в новой жизненной позиции и в общественно значимой деятельности, обеспечивающей эту позицию.

И наконец, кризис подросткового возраста, самый сложный и длительный, характеризуется в первой его фазе (12-14 лет) возникновением способности ориентироваться на цели, выходящие за пределы сегодняшнего дня («способность к целеполаганию»), а на второй фазе (15-17 лет) — осознанием своего места в будущем, т.е. рождением «жизненной перспективы»: в нее входит и представление о своем желаемом «я», и о том, что он хочет совершить в своей жизни.

Пока все изложенное в этой статье является теоретическими гипотезами, основанными на отдельных, ранее установленных фактах. Для проверки этих гипотез необходимы широко поставленные психологические исследования. Они нужны не только для обогащения научных знаний о формировании личности в онтогенезе, но и для построения адекватной методики воспитания и для определения критериев, по которым можно было бы судить об уровне воспитанности ребенка.

* * *

Этапы формирования личности в онтогенезе (II)*

1

В нашем сообщении были рассмотрены два начальных критических периода в формировании личности ребенка — кризисы 1 года и 3 лет. В настоящей статье будет рассмотрен кризис 7 лет, знаменующий собой переходный период от дошкольного детства к школьному.

Напомним, что кризисы возрастного развития, согласно нашему предположению, являются результатом депривации тех потребностей ребенка, которые возникают у него к концу каждого возрастного периода вместе с основным, личностным новообразованием.

Напомним также, что каждый возрастной этап характеризуется особым положением ребенка в системе принятых в данном обществе отношений. В соответствии с этим жизнь детей разного возраста заполнена специфическим содержанием: особыми взаимоотношениями с окружающими людьми и особой, ведущей для данного этапа развития деятельностью — игрой, учением, трудом.

На каждом этапе существует также определенная система прав, которыми пользуется ребенок, и обязанностей, которые он должен выполнять.

Характер занимаемого ребенком положения определяется, с одной стороны, объективными нуждами общества, с другой — существующими в данном обществе представлениями о возрастных возможностях ребенка и о том, каким он должен быть. Эти представления складываются стихийно на основе длительного исторического опыта, и, хотя утвердившиеся на их основе этапы детской жизни несколько различны в обществах с разной конкретно-исторической формацией, в основных чертах они сходны между собой и соответствуют действительному ходу детского развития.

---

* Вопросы психологии, 1972, № 2

Каждый ребенок, независимо от особенностей его индивидуального развития и степени готовности, достигнув определенного возраста, оказывается поставленным в соответствующее, принятое в данном обществе положение и тем самым попадает в систему объективных условий, определяющих характер его жизни и деятельности на данном возрастном этапе. Соответствовать этим условиям для ребенка жизненно важно, так как только при этом он может чувствовать себя на высоте занимаемого положения и испытывать эмоциональное благополучие.

Однако в ранние периоды развития (до 6-7 лет) дети еще не отдают себе отчета в том, какое место они занимают в жизни, и у них отсутствует сознательное стремление его изменить. Если у них возникают новые возможности, не находящие реализации в рамках того образа жизни, который они ведут, тогда они переживают неудовлетворенность, вызывающую у них бессознательный протест и сопротивление, что и находит свое выражение в кризисах 1 года и 3 лет.

В отличие от этого у детей 6-7-летнего возраста в связи с продвижением в их общем психическом развитии (о чем мы подробно будем говорить ниже) появляется ясно выраженное стремление к тому, чтобы занять новое, более «взрослое» положение в жизни и выполнять новую, важную не только для них самих, но и для окружающих людей деятельность. В условиях всеобщего школьного обучения это, как правило, реализуется в стремлении к социальному положению школьника и к учению как новой социально значимой деятельности. Конечно, иногда это стремление имеет и другое конкретное выражение: например, стремление выполнять те или иные поручения взрослых, взять на себя какие-то их обязанности, стать помощниками в семье и т.д. Но психологическая сущность этих стремлений остается той же самой — старшие дошкольники начинают стремиться к новому положению в системе доступных им общественных отношений и к новой общественно значимой деятельности*.

Появление такого стремления подготавливается всем ходом психического развития ребенка и возникает на том

* Подробно об этом см.: Известия АПН РСФСР, вып. 36, 1951, а также: *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968, 446 с.

уровне, когда ему становится доступным осознание себя не только как субъекта действия (что было характерным для предшествующего этапа развития), но и как субъекта в системе человеческих отношений. Это становится возможным потому, что к концу дошкольного возраста на основе целого ряда психических новообразований, возникающих в процессе социализации ребенка, он объективно представляет собой уже достаточно устойчивую интегративную систему и способен в специфической для своего возраста форме осознать себя в этом качестве и дать отчет в своем отношении к окружающему. Иначе говоря, у ребенка появляется осознание своего социального Я*.

Новый уровень самосознания, возникающий на пороге школьной жизни ребенка, наиболее адекватно выражается в его «внутренней позиции», образующейся в результате того, что внешние воздействия, преломляясь через структуру ранее сложившихся у ребенка психологических особенностей, как-то им обобщаются и складываются в особое центральное личностное новообразование, характеризующее личность ребенка в целом. Именно оно и определяет поведение и деятельность ребенка и всю систему его отношений к действительности, к самому себе и к окружающим людям.

Возникновение такого новообразования становится переломным пунктом на протяжении всего онтогенетического развития ребенка. На пороге школьной жизни в условиях всеобщего школьного обучения оно характеризуется тем, что дошкольника перестает удовлетворять прежний образ жизни и он хочет занять позицию школьника («хочу в школу ходить», «хочу в школе учиться» и т.п.).

Вместе с тем необходимо отметить следующее: сравнительная характеристика отношения детей к учению в школе, полученная в 60-х гг. и в настоящее время, обнаруживает, что в предшествующий период развития лишь редкие дошкольники не мечтали о том, чтобы вырваться за пределы узкосемейных отношений, пойти в школу и начать учиться. В настоящее время количество таких детей резко

---

* Может быть, было бы точнее говорить здесь не об осознании, а о переживании себя в качестве социального субъекта, так как оно осуществляется в особой, свойственной детям этого возраста форме. Но об этом мы будем говорить, когда коснемся характеристики мышления и сознания ребенка-дошкольника.

возросло. Анализ причин этого явления приводит к выводу, что оно не характеризует отставания в личностном развитии ребенка и не связано с существом кризиса. Старшие дошкольники 70-х гг. также стремятся к выполнению серьезной, общественно значимой деятельности. И хотя они продолжают увлеченно играть в различные ролевые игры, игра все же постепенно начинает уступать место различного рода занятиям, играм с правилами и пр. Иначе говоря, старшие дошкольники и сейчас не хотят лишь имитировать жизнь взрослых, они бессознательно ищут новых видов деятельности, новых отношений, которые могли бы составить реальное содержание их собственной жизни. Но стать школьниками многие все же не стремятся. Анализ этого явления позволяет предположить, что оно может быть объяснено двумя обстоятельствами. Во-первых, трудностями, которые связаны с учением в школе, о чем ребенок постоянно слышит от окружающих и о которых может умозаключить сам, наблюдая жизнь старших детей. Во-вторых, тем, что уже в детском саду они начинают достаточно серьезно учиться, и, таким образом, мотив «хочу читать и научиться писать» частично является уже удовлетворенным. В поддержку высказанных предположений говорит также и то, что сегодняшние первоклассники, так же как и первоклассники прошедших годов, очень дорожат занимаемым им и положением в школе; так же относятся к отметкам, к слову учителя, к соблюдению правил поведения и многим другим требованиям школьной жизни, что свидетельствует о большой значимости для них позиции школьника.

В дальнейшем, при переходе от одного возрастного этапа к другому, психологическое содержание указанного новообразования будет различным, так как иными являются те внутренние психические процессы, на основе которых возникает переживание ребенком своего объективного положения. Но во всех случаях оно будет отражать степень удовлетворенности ребенка занимаемым им положением, наличие или отсутствие у него переживания эмоционального благополучия, а также порождать у него соответсвующие потребности и стремления.

Наличие внутренней позиции характеризует не только процесс формирования личности в онтогенезе. Раз возникнув, эта позиция становится присущей человеку на всех

этапах его жизненного пути и также определяет его отношение и к себе, и к занимаемому им положению в жизни. Однако, в отличие от внутренней позиции в онтогенезе, где она несет на себе печать возрастных особенностей ребенка, позиция взрослого человека характеризуется гораздо большими индивидуальными различиями. Кроме того, для онтогенетического развития личности внутреннюю позицию характеризует стремление ребенка к новому, более «взрослому» положению в жизни. В период же зрелости — к положению, которое представляется человеку более соответствующим его требованиям, а в период угасания — стремление сохранить то положение, которое человек занимал раньше. Поэтому утрата стареющим человеком его прежнего положения в жизни также сопровождается кризисами. Только здесь они знаменуют собой не начало нового этапа развития, а начало процесса свертывания и отмирания прежних возможностей человека.

Возвращаясь к кризису 7-летнего возраста, еще раз скажем, что здесь впервые происходит осознаваемое самим ребенком расхождение между его объективным общественным положением и его внутренней позицией; и если переход к новому положению своевременно не наступает, то у детей возникает та неудовлетворенность, которая и определяет поведение ребенка в соответствующий критический период.

Интересно отметить, что эти трудности были достаточно ясно выражены, когда обучение в школе начиналось с 8 лет, и значительно уменьшились, почти свелись на нет, после того как дети начали ходить в школу на год раньше.

Следовательно, кризис 7 лет в основе своей также имеет депривацию потребности, которая порождается возникающим в этот период психическим новообразованием.

Итак, внутренняя позиция школьника в соответствующем ее содержании является тем центральным личностным новообразованием, которое подготавливается на протяжении всего дошкольного возраста и завершается к его концу. А это есть вместе с тем и новый этап в формировании личности ребенка.

Какие же процессы психического развития в дошкольном возрасте приводят к указанному новообразованию? Как оно подготавливается и какими специфически возрастными чертами характеризуется?

Для того чтобы ответить на эти вопросы, проследим две основные для формирования личности дошкольника линии его психического развития: во-первых, линию его нравственного развития и, во-вторых, развитие его познавательной сферы, приводящие к формированию специфически детского мировоззрения и мироощущения.

2

Нравственное формирование дошкольника тесно связано с изменением характера его взаимоотношений со взрослыми и рождением у него на этой основе нравственных представлений и чувств, названных Л.С. Выготским внутренними этическими инстанциями.

Эта линия развития относительно хорошо изучена в детской психологии и изложена как в книге Д.Б.Эльконина*, так и в работе Л.И. Божович**.

Д.Б. Эльконин связывает возникновение этических инстанций с изменением взаимоотношений между взрослыми и детьми. Он пишет, что у детей дошкольного возраста, в отличие от раннего детства, складываются отношения нового типа, что и создает особую, характерную для данного периода социальную ситуацию развития.

В раннем детстве деятельность ребенка осуществляется преимущественно в сотрудничестве со взрослым; в дошкольном возрасте ребенок становится способным самостоятельно удовлетворять многие свои потребности и желания, причем не только способен, но и активно хочет действовать сам. В результате совместная деятельность его со взрослым как бы распадается, вместе с чем ослабевает и непосредственная слитность его существования с жизнью и деятельностью взрослых людей.

Однако прежнее эмоциональное отношение ребенка к взрослому не пропадает и даже не ослабевает. Взрослый продолжает оставаться постоянным притягательным центром, вокруг которого строится жизнь ребенка. Это порождает у детей потребность участвовать в жизни взрослых, действовать по их образцу. При этом им хочется воспроизводить не только отдельные действия взрослого (это было

---

* *Эльконин Д.Б.* Детская психология. — М., 1960, 316 с.

** *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968. 446 с.

уже в раннем детстве), но и подражать всем сложным формам его деятельности, его поступкам, его взаимоотношениям с другими людьми, — словом, всему образу жизни взрослых людей.

Однако реально он еще не способен осуществить свое желание. По-видимому, именно этим объясняется расцвет в период дошкольного детства творческой ролевой игры, в которой ребенок воспроизводит разнообразные ситуации из жизни взрослых, берет на себя роль взрослого и в воображаемом плане осуществляет его поведение и деятельность. Это дает ребенку возможность своеобразной реализации того стремления, осуществить которое в действительности он еще не может. Недаром Л.С.Выготский пишет: «...если бы в дошкольном возрасте мы не имели бы вызревания нереализуемых немедленно потребностей, то мы не имели бы и игры»*. Игра, пишет он, «должна быть понятна, как воображаемая иллюзорная реализация нереализуемых желаний»**. При этом подчеркивается, что в основе игры лежат не отдельные аффективные реакции, а обогащенные (хотя самим ребенком и не осознанные) аффективные стремления.

В силу указанных причин творческая ролевая игра становится, по определению Л.С.Выготского, «ведущей деятельностью дошкольника»***, в которой формируются многие его психологические особенности, среди которых важнейшей является способность руководствоваться этическими инстанциями.

Конечно, не только в игре формируются у детей новые возможности и не только в ней они овладевают социальными нормами поведения.

Взрослые в повседневной (так сказать, деловой) жизни предъявляют к детям определенные требования: к аккуратности, добросовестности, организованности, сочувствию, доброте и пр. За выполнение требуемых норм детей одобряют, за нарушение — порицают или даже наказывают. А в этом возрасте одобрение взрослых, особенно родителей, значит для детей так много, что они стараются заслужить его своим поведением.

---

* *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. — Вопросы психологии, 1966, № 6, с.63.

** Там же, с.64.

*** Там же, с. 62.

Таким образом, у дошкольников в практике их повседневной жизни возникают требуемые привычки поведения и некоторое обобщенное значение многих этических норм, которые ориентируют их в том, что «хорошо» и что «плохо».

Однако игра выполняет в нравственном формировании ребенка особую и очень важную функцию.

Разыгрывая принятую на себя роль, ребенок сам выделяет те правила и нормы, которые приняты в окружающей его социальной среде, и делает их правилами своего игрового поведения. Беря на себя, например, роль матери, девочка проявляет к своему «ребенку» заботливость, доброту, внимание, ухаживает за ним, готовит ему пищу, уговаривает, наказывает за плохое поведение, старается быть справедливой. Иначе говоря, она стремится в игре воплотить то поведение, которое приняла за образец.

Напомним очень интересный в этом отношении опыт, проведенный Д.Б. Элькониным. Моделью для него послужил случай, описанный в свое время Селли, а именно: две девочки (5 и 7 лет) решили играть в сестер и в этой игре вели себя не так, как обычно, а так, как в идеале должны вести себя сестры. Эльконин предложил своим дочерям также играть в сестер. Девочки, хотя и удивились, но предложение приняли. За время игры у них не возникало конфликтов и ссор, так как, следуя правилам игры, они вели себя по отношению друг к другу так, как должны вести себя сестры, старшая «руководила» младшей; младшая слушалась старшую и проявляла к ней должное уважение.

Из сказанного видно, что игра способствует выделению для сознания ребенка социально принятых этических норм поведения и осмыслению их. Вместе с тем в игре эти нормы становятся собственными, а не навязанными извне нормами ребенка, предъявляемыми им к самому себе. Образно выражаясь, игра является как бы тем «механизмом», который «переводит» требования социальной среды в потребности самого ребенка. Он сам определяет, как надо себя вести в той или иной ситуации, а не ждет за это одобрение окружающих. Его наградой являются чувства собственного удовлетворения и радости.

Итак, в условиях повседневного поведения и общения со взрослыми, а также в практике ролевой игры у ребенка-школьника формируется некоторое обобщенное знание

многих социальных норм, но это знание еще до конца не осознаваемо самим ребенком и непосредственно спаяно с его положительными или отрицательными эмоциональными переживаниями. Иначе говоря, первые эстетические инстанции представляют собой пока еще относительно простые системные образования, являющиеся тем не менее зародышами тех нравственных чувств, на основе которых в дальнейшем формируются уже вполне зрелые нравственные чувства и нравственные убеждения.

Нравственные инстанции порождают у дошкольников нравственные мотивы поведения, которые, согласно экспериментальным данным*, могут быть по своему воздействию более сильными, чем многие другие непосредственные, в том числе и элементарные потребности.

А.Н. Леонтьев на основании многочисленных исследований, проведенных им и его сотрудниками, выдвинул положение, что дошкольный возраст является периодом, в котором впервые возникает система соподчиненных мотивов, создающих единство личности, и что именно поэтому его следует считать, как он выражается, периодом первоначального, фактического склада личности». Система соподчиненных мотивов, согласно его мнению, начинает управлять поведением ребенка и определять все его развитие**.

Это в общем правильное поведение должно быть, однако, дополнено некоторыми данными последующих психологических исследований. У детей дошкольного возраста возникает не просто соподчинение мотивов, без которого не может существовать и целесообразно действовать ни одно живое существо. Даже у младенца, когда он испытывает голод (физический или сенсорный), все его другие потребности подчиняются этому доминирующему мотиву, и он начинает действовать в строго определенном направлении. У детей же дошкольного возраста возникает, во-первых, не просто соподчинение мотивов, а относительно устойчивое внеситуативное их соподчинение. Вместе с тем во главе возникшей иерархии становятся специфически

---

* См., например, исследования, приведенные в кн.: Эльконин Д.Б. — Психология. — М., 1960, 316 с.

** *Леонтьев А.Н.* Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте. — В сб.: Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. — М., 1948. с. 4-15.

человеческие, т.е. опосредствованные по своей структуре, мотивы. У дошкольника они опосредствуются прежде всего образцами поведения и деятельности взрослых, их взаимоотношениями, социальными нормами, фиксированными в соответствующих нравственных инстанциях.

В силу большой аффективной притягательности образцов и усвоенных с их помощью социальных норм последние начинают выступать в качестве сильных мотивов, направляющих поведение и деятельность ребенка. Поэтому дошкольники в ряде случаев уже могут преодолевать другие свои желания и действовать по нравственному мотиву «надо». Но это возможно не потому, что в этом возрасте дети уже умеют сознательно управлять своим поведением, а потому, что их нравственные чувства обладают большей побудительной силой, чем другие мотивы. Это и позволяет им побеждать конкурирующие с ними мотивы в стихийной, не управляемой самим ребенком схватке. Иначе говоря, детей старшего дошкольного возраста характеризует своеобразная «непроизвольная произвольность», которая обеспечивает устойчивость их поведения и создает единство их личности.

Итак, возникновение у ребенка к концу дошкольного возраста относительно устойчивой иерархической структуры мотивов превращает его из существа ситуативного, подчиняющегося непосредственно воздействующим на него раздражителям и сиюминутным побуждением, в существо, обладающее известным внутренним единством и организованностью, способное руководствоваться устойчивыми желаниями и стремлениями, связанными с усвоенными им социальными нормами жизни. Это и характеризует новую ступень в формировании личности ребенка, ступень, которая позволила А.Н. Леонтьеву говорить о дошкольном возрасте как о периоде «первоначального, фактического, склада личности».

Однако для того чтобы понять, как все эти процессы развития отражаются в сознании и переживании самого ребенка и какой характер носит у него то самоощущение и то отношение к своему положению в жизни, которое мы обозначили понятием «внутренняя позиция», следует проанализировать еще одну линию психического развития дошкольника — уровень и специфические особенности его мышления.

3

Путь познания, который проходит ребенок от 3 до 7 лет, огромен. За это время он узнает столько об окружающем мире и так овладевает различными интеллектуальными операциями, что многие психологи и педагоги прошлого полагали, что ребенком-дошкольником пройден основной путь развития мышления и что в дальнейшем ему предстоит лишь усвоение добытых в науке знаний.

На первый взгляд такое мнение кажется справедливым. Действительно, ребенок (особенно к концу дошкольного возраста) уже умеет наблюдать, обобщать, делать выводы, производить сравнения. У него возникает желание заглянуть в причину явления, открыть для себя существующие связи и отношения вещей. Об этом свидетельствует, например, то, с каким упорством и даже надоедливостью он уже в первой половине дошкольного детства задает взрослым свои бесконечные «почему?»

Правда, часто дети могут удовлетвориться и самыми поверхностными и даже нелепыми ответами, но какой-то ответ все же должен быть и, если его нет, ребенок находит его сам, в какой-то своей, специфической для этого возраста логике. И эти вопросы глубоко волнуют детей, так как они тесно связаны с их общим эмоциональным отношением к окружающему.

Один шестилетний мальчик спросил у матери: правда ли, что все люди умирают и что дом, в котором они живут, останется пустым и заброшенным. Мать ответила ему, что умирают все люди, но дом никогда не остается пустым, потому что, когда умирают родители, в доме остаются их дети, а потом дети детей, и так будет всегда. После этого ответа ребенок успокоился и повеселел.

Все это говорит о том, что сознание ребенка-дошкольника не просто заполнено отдельными образами, представлениями и отрывочными знаниями, но характеризуется некоторым целостным восприятием и осмыслением окружающей его действительности, а также отношением к ней. В известном смысле можно сказать, что у него есть свой взгляд на мир и из этого мира не исключен и он сам, и его взаимоотношения с другими людьми.

Психологические исследования свидетельствуют, что в период дошкольного детства у ребенка уже складывается

известная самооценка. Конечно, не такая, как у старших детей, но и не такая, как у детей раннего возраста. Маленькие дети (от 2 до 3 лет) обычно независимо ни от чего считают себя хорошими. В отличие от этого у дошкольников формируется самооценка, опирающаяся на так или иначе производимый ими учет успешности своих действий, оценок окружающих, одобрения родителей. Можно сказать, что в период дошкольного детства действительно формируется особое детское миропонимание, в которое входит некоторое общее представление о мире, отношение к нему и отношение к себе в этом мире.

Однако мало одного утверждения, что сознание и мировоззрение детей дошкольного возраста носит особый, специфический характер. Следует выяснить, что же представляет собой эта специфика. Каковы психологические особенности того мировоззрения, которое отличает детей старшего дошкольного возраста, с которым они входят в школьную жизнь и которое перестраивается лишь в результате школьного обучения к концу младшего школьного возраста?

Здесь уместно вспомнить учение Л.С. Выготского о научных и житейских понятиях. Он говорит, что, до того как ребенок начинает учиться в школе и последовательно усваивать системы научных понятий, относящихся к разным областям действительности, он уже имеет определенные знания о ней, почерпнутые в его повседневной жизненной практике и общении с людьми. Эти знания представляют собой систему им самим сделанных обобщений. Данные многих психологических исследований позволяют заключить, что эти обобщения обнаруживают сходные черты у всех детей одного возраста, что они устойчиво держатся в сознании ребенка, сопротивляются внушению извне и лишь постепенно перестраиваются в процессе обучения. Изучение этих обобщений и дает возможность понять качественное своеобразие детского сознания.

Психологические исследования житейских понятий показывают, что лежащие в их основе обобщения, во-первых, носят неосознанный характер и, во-вторых, что, несмотря на это, они позволяют ребенку достаточно хорошо ориентироваться в окружающем мире и действовать в нем. По словам Л.С. Выготского, дети, не осознавая подлинных критерий мертвого и живого, тем не менее безошибочно знают, что надо отнести в одну, а что в другую категорию.

По каким-то признакам они правильно распознают предметы природного или искусственного происхождения, хотя совокупность признаков, по которым они это делают, ими сознательно не выделяется.

Это своеобразие детского мышления было отчетливо выявлено нами в экспериментальном исследовании, специально посвященном этому вопросу*. Методика его была такова: детям (каждому в отдельности) показывали то одну, то другую вещь и спрашивали: поплывет она или потонет. Например, палка, гвоздик, мячик, консервная банка, пробка и т.д. Правильность своего ответа ребенок тут же проверял на практике. Оказалось, что дети школьного возраста до изучения закона Архимеда, тем не менее никогда в ответе не ошибались (позднее было показано, что не ошибались и дети среднего и старшего дошкольного возраста). Однако на вопрос, почему плавает или тонет та или иная вещь, они привлекали в качестве объяснения то, что хотя и является частично правильным, все же подлинным основанием для их суждений служить не могло, и ребенок, правильно ориентируясь в данном явлении, в действительности опирался не только на те признаки, которые указывал.Для примера приведем одну из бесед с испытуемым мальчиком 7-летнего возраста. Его спросили, поплывет или потонет резиновый мячик. Он ответил: «Конечно, поплывет!» — «Почему?» — «Он же легкий» — «А гвоздик?» — «Гвоздик потонет», — «Почему, ведь он легче мячика?» — «Так ведь он железный» — «А банка?» — «Поплывет» — «Но ведь она железная» — «А у нее дно целое» и т.д. и т.п.

Совершенно очевидно, что мальчик только в ответ на требование взрослого привлекает в качестве объяснения указываемый им признак. Действительное же основание своего суждения он не осознает. Он даже не осознает противоречивости своих суждений: он их рядополагает. На самом же деле в основе его совершенно правильного прогноза лежит определенное (как бы непосредственное) знание, опирающееся на некоторое не осознаваемое им самим обобщение, являющееся эквивалентом понятия удельного веса. Это обобщение и позволяет ребенку каким-то особым чутьем правильно определять, будет плавать или тонуть та или иная вещь.

---

* *Божович Л.И.* О психологической природе формализма в усвоении школьных знаний. — Советская педагогика, 1945, № 11

Точно такие же неосознанные обобщения, возникающие в практике речевого обобщения, порождают чувство языка, свойственное детям задолго до усвоения грамматики в школе. Это чувство позволяет им понимать и непостижимо быстро усваивать речь окружающих, а также изобретать свои собственные оригинальные слова и фразы так, как будто бы им известны объективные законы построения языка. Равным образом и нравственные знания в основном опираются у них на систему неосознаваемых или же не полностью осознаваемых обобщений, что и определяет специфический характер их понимания и отношения к действительности.

У взрослых также существует много таких понятий, которыми они интуитивно правильно пользуются, но не умеют до конца их осознать и дать им точное, исчерпывающее объяснение в речи. Однако такого рода понятия не занимают в их сознании доминирующего положения. У детей же до обучения в школе и формирования научных понятий эти обобщения составляют специфическую особенность сознания, определяют характер их восприятия действительности и отношения к ней. Поэтому, когда мы говорим, что ребенок сначала осознает себя как субъекта действия, а затем как социального субъекта (субъекта взаимоотношений), то в этом случае следует иметь в виду, что это «осознание» носит у детей не столько рациональный, сколько чувственный (интуитивный) характер. Поэтому и «мировоззрение» дошкольника точнее надо было бы назвать не столько «мировоззрением», сколько, пользуясь выражением И.М. Сеченова, «целостным мироощущением».

Природа такого рода мышления остается пока загадочной. Не помогают в этом отношении и замечательные по своей тонкости и скрупулезности исследования «дооперационального детского мышления» Ж. Пиаже. Ни «символическое мышление» ребенка, опирающееся на сенсомоторные знаки, ни мышление на стадии «конкретных операций» не способны раскрыть механизм образования и функционирования тех сложных «житейских» понятий (например, понятие удельного веса), которые существуют у ребенка, ориентируют его в окружающем мире и позволяют понять то, что ему еще недоступно на уровне логического мышления. Не случайно Ж. Пиаже дает дооперациональному мышлению лишь негативную характеристику (в чем его слабость) по сравнению с операциональным. Он

рассматривает его как предшествующую, более элементарную стадию развития логического (кодированного социальными знаками) мышления. Но мышление на уровне «житейских» понятий не стадия, а особая форма мышления, имеющая особенности и свой путь развития. Эта форма мышления не осознается человеком и сознательно им не управляется и, несмотря на это, способна в конечном счете достигать не менее, а, может быть, даже более высоких творческих результатов, чем мышление логическое.

Сейчас многие исследователи направляют свои усилия на изучение так называемого интуитивного мышления, но и его психологическая природа остается еще малоизученной.

Но, так или иначе, со стороны развития познавательной сферы к концу дошкольного возраста ребенок уже становится способным, конечно в особой, указанной выше форме, сознавать и самого себя (представляющего к этому времени уже некоторое объективно данное единство) и то положение, которое он в данное время занимает в жизни.

Сознание своего социального Я и возникновение на этой основе внутренней позиции, т.е. некоторого целостного отношения к окружающему и самому себе, порождает соответствующие потребности и стремления, на которых возникают их новые потребности, но они уже знают, чего они хотят и к чему стремятся. В результате игра, которая на протяжении всего школьного возраста заполняла жизнь ребенка иллюзорным участием в общественно значимой жизни взрослых, к концу этого периода перестает его удовлетворять. У него появляется потребность выйти за рамки своего детского образа жизни, занять новое, доступное ему место и осуществлять реальную, серьезную общественно значимую деятельность. Невозможность реализовать эту потребность и порождает кризис 7 лет.

Таково содержание той внутренней позиции, которая возникает у ребенка на пороге школьного возраста и которая определяет особенности его развития в период младшего школьного возраста.

На протяжении этого возраста указанная позиция сначала ослабевает, а затем и изменяет свое содержание, что происходит в связи с формированием нового уровня самосознания, характеризующего критический период подросткового возраста. Но это уже новый вопрос.

Этапы формирования личности в онтогенезе (III)*

1

Кризис подросткового возраста значительно отличается от кризисов младших возрастов, уже рассмотренных нами ранее. Он представляется нам самым острым и самым длительным по сравнению со всеми возрастными кризисами, знаменующими собой переломные этапы в онтогенетическом формировании личности ребенка. По существу, весь подростковый возраст является затяжным переходным периодом от детства к зрелости.

В течение этого периода ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру и самому себе (первая фаза подросткового возраста — 12-15 лет) и развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие в конечном счете к той жизненной позиции, с которой школьник начинает свою самостоятельную жизнь (вторая фаза подросткового возраста — 15-17 лет; ее часто называют периодом ранней юности).

Следует особо отметить, что и в подростковом возрасте процесс формирования личности не завершается. Весь этот период представляет собой значительную перестройку ранее сложившихся психологических структур и возникновение новых, которые с этого момента лишь начинают дальнейший путь своего развития. Однако здесь ведущими будут уже не возрастные закономерности, а закономерности, связанные с индивидуальным формированием психики человека.

В этой статье нас будут интересовать те процессы развития в младшем школьном возрасте, которые непосредственно подготавливают подростковый кризис, анализ самого этого кризиса и возникновение того основного личностного новообразования, которое завершает подростковый

* Вопросы психологии, 1979, № 4

кризис, а вместе с ним и весь период возрастного развития ребенка.

Напомним, что кризисный характер перехода от одного этапа формирования личности к другому обусловлен тем, что потребности и стремления, возникающие у субъекта в связи с образованием новых психологических структур, встречают препятствия на пути своего удовлетворения и таким образом оказываются нереализованными.

Кризис подросткового возраста в отличие от кризисов других возрастов более затяжной и острый, так как в связи с быстрым темпом физического и умственного развития у подростков возникает много таких, актуально действующих потребностей, которые не могут быть удовлетворены в условиях недостаточной социальной зрелости школьников этого возраста. Таким образом, в этот критический период депривация потребностей выражена значительно сильнее, и преодолеть ее, в силу отсутствия синхронности в физическом, психическом и социальном развитии подростка, очень трудно.

Кризис подросткового возраста отличается и еще в одном, весьма существенном отношении. Дело в том, что в младших возрастах депривация вновь возникших потребностей связана преимущественно с внешними препятствиями (запретами взрослых, неизменившимся образом жизни ребенка, сковывающим его активность и т.п.); в кризисе же подросткового возраста не меньшую роль играют и внутренние факторы: запреты, накладываемые подростком на самого себя, ранее сформировавшиеся психологические новообразования (привычки, черты характера и пр.), часто мешающие подростку достигнуть желаемого и прежде всего им самим избранного образца. Конечно, и внешние условия — особенно необходимость оставаться зависимым от взрослых, когда уже возникло желание занять иной, более зрелый социальный статус, освобождающий от постоянного внешнего контроля и позволяющий подростку самостоятельно решать свои проблемы, — имеют здесь большое значение, но не они являются решающими.

Точно так же не является сам по себе решающим и фактор биологического созревания, которому до сих пор еще некоторыми психологами придается преувеличенное значение. Нельзя отрицать, конечно, что перестройка ор-

ганизма, в том числе и быстро наступающие соматические изменения, не имеет отношения к кризису подросткового возраста. Исследования свидетельствуют, что происходящие в этот период физиологические процессы повышают эмоциональную возбудимость подростка, его импульсивность, неуравновешенность и пр., а быстрое возмужание усиливает ощущение своей «взрослости» со всеми вытекающими отсюда последствиями. Кроме того, в этот период впервые появляется и становится предметом сознания и переживания подростка новая и очень мощная биологическая потребность — половое влечение. Безусловно, депривация этого влечения может фрустрировать подростка и тем самым объяснить некоторые особенности его самочувствия и поведения. Вместе с тем надо учитывать, что половое влечение, так же как и все другие биологические потребности человека, приобретает в процессе развития качественно иной, опосредованный характер. Так же как, например, потребность в раздражителях, необходимых для развития мозговых систем, сначала становится потребностью во внешних впечатлениях, а затем потребностью в активной познавательной деятельности, так же и половое влечение в ходе своего развития приобретает форму человеческой любви. Возникая в пубертальный период, оно входит в структуру уже существующих у подростка психологических новообразований (разнообразных интересов, нравственных и эстетических чувств, взглядов и оценок), формируя вместе с ними такого рода отношение к другому полу, в котором половое влечение, как правило, не занимает доминирующего положения. Поэтому депривация (в силу социальной незрелости подростка) этого влечения не является серьезным фрустрирующим фактором и не играет определяющей роли в кризисе подросткового возраста. В силу сказанного, нам представляются несостоятельными попытки объяснить этот сложный по своей природе возрастной кризис, исходя из факта полового созревания. Несостоятельными являются и все теории подросткового возраста, которые пытаются объяснить психологию подростка, исходя из каких-либо внешних по отношению к психическому развитию факторов. Ведь факторы и биологического, и социального порядка не определяют развитие прямо; они включаются в сам процесс развития, становясь внут-

ренними компонентами возникающих при этом психологических новообразований. А.Н. Леонтьев справедливо утверждал, что никакое развитие невыводимо непосредственно из того, что составляет лишь его предпосылки. Развитие, согласно его точке зрения, надо исследовать как процесс «самодвижения», в котором «его предпосылки выступают как в нем же трансформирующиеся его собственные моменты».* Следовательно, уже возникшие новообразования сами начинают выступать в качестве внутренних факторов развития. Через них преломляются испытываемые субъектом воздействия, интегрируются его сознанием и, таким образом, определяют и его внутреннюю позицию, и его поведение, и дальнейший ход формирования его личности.

С этой точки зрения, никакая теория подросткового возраста (а в них, как известно, нет недостатка) не может быть построена на основе учета какого-либо одного фактора. Подростковый возраст, по словам Л.С. Выготского, не может быть охвачен одной формулой. Для этого должны быть изучены внутренние движущие силы и противоречия, присущие данному этапу психического развития, и проанализировано то центральное системное новообразование, которое выполняет интегративную функцию и позволяет понять весь симптомокомплекс подросткового возраста, природу происходящего здесь кризиса и его феноменологию.

На основании имеющихся в литературе данных и собственных исследований мы полагаем, что кризис подросткового возраста связан с возникновением в этот период нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростка способности познать самого себя как личность, обладающую именно ей, в отличие от всех других людей, присущими качествами. Это порождает у подростка стремление к самоутверждению, самовыражению (т.е. стремление проявлять себя в тех качествах личности, которые он считает ценными) и самовоспитанию. Депривация указанных выше потребностей и составляет основу кризиса подросткового возраста.

---

* *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975, с. 172-173.

2

Попробуем проследить те изменения в психике детей младшего школьного возраста, которые подводят к возникновению в переходный период указанного выше системного новообразования.

Структура учебной деятельности во многом отличается от структуры игры: она целенаправленна, результативна, обязательна, произвольна. Она служит предметом общественной оценки и потому определяет положение школьника среди окружающих, от чего зависит и его внутренняя позиция, и его самочувствие.

В силу этих особенностей учебная деятельность и, главное, сам процесс усвоения знаний, предъявляющий новые требования к мышлению школьника, словом, учебная деятельность в целом становится в младшем школьном возрасте ведущей, т.е. той, в которой формируются основные психологические новообразования этого периода: теоретические формы мышления, познавательные интересы, способность управлять своим поведением, чувство ответственности и многие другие качества ума и характера школьника, отличающие его от детей дошкольного возраста. При этом главную роль играет развитие мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний. Возникающие здесь новообразования являются существенными для понимания тех изменений, которые происходят в сознании и личности детей подросткового возраста.

Согласно мысли Л.С. Выготского, обучение в школе выдвигает мышление в центр сознательной деятельности ребенка. А это означает закономерную перестройку и самого сознания. Становясь доминирующей функцией, мышление начинает определять работу и всех других функций сознания, интегрируя их для решения стоящих перед субъектом задач. В результате «обслуживающие мышление» функции интеллектуализируются, осознаются и становятся произвольными.

Но самые существенные перемены происходят в самом мышлении. До обучения оно, опираясь на непосредственный жизненный опыт, оперирует либо конкретными образами и представлениями, либо своеобразными эквивалентами понятий, данными в форме неосознаваемых ребенком

чувственных обобщений («житейских понятий»*). В процессе школьного обучения оно преобразуется в мышление теоретическое, дискурсивное, в основе которого лежит оперирование понятиями.

Усваивая знания, школьник учится процессу образования понятий, т.е. овладевает умением строить обобщения не по сходным признакам (какой бы мерой общности они не обладали), а на основе выделения существенных связей и отношений. Для того, чтобы образовать, например, такое понятие, как жизнь, надо, по словам Энгельса, «исследовать все формы жизни и изобразить их в их взаимной связи»**. Таким образом, овладевая понятием, школьник овладевает не только «абстрактной всеобщностью», но и тем «сгустком утверждающих суждений», который в нем заключен. Он овладевает умением развернуть эти суждения, переходить от понятия к понятию, т.е. рассуждать в собственно теоретическом плане.

Выработка понятий требует от школьника активности, направленной на решение поставленной перед ним учебной задачи; иначе говоря, этот процесс в известном смысле является творческим. Усвоение знаний в школе потому и способствует образованию понятий и развитию теоретического мышления, что требует от школьника анализа причин соответствующих явлений, понимания закономерностей, которые их связывают, а также осознания тех способов мышления, которые приводят его к правильным выводам. В этом движении школьник сначала начинает осознавать систему предложенных ему рассуждений, а затем и свой собственный процесс мышления.

Возникновение и развитие теоретического мышления, опирающегося на научное понятие (функционально новое образование, осознанное и выражаемое в речи), служит источником для многих изменений в психике школьника, наиболее полно выраженных в период подросткового возраста. Оно позволяет подростку овладевать новым содержанием, формирует новый тип познавательных интересов (интерес не только к фактам, но и к закономерностям),

---

* *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе, — Вопросы психологии, 1979, № 2

** *Энгельс Ф.* Диалектика природы. — К.Маркс, Ф.Энгельс. Соч., т.20, с. 634

порождает более широкий взгляд на мир и — что, может быть, самое главное для понимания изменений в личности подростка — приводит к возникновению рефлексии — умению «направить мысль на мысль», а также на познание своих собственных психических процессов и всех особенностей своей личности. Это определяет формирование у него нового самосознания.

Конечно, не только развитие мышления определяет возникновение специфической для подростков формы самопознания. Этому способствуют и те новые обстоятельства, которые отличают образ жизни подростка от образа жизни детей младшего школьного возраста. Прежде всего это повышенные требования к подростку со стороны взрослых, товарищей, общественное мнение которых определяется уже не столько успехами школьника в учении, сколько многими другими чертами его личности, взглядами, способностями, характером, умением соблюдать «кодекс нравственности», принятый среди подростков. Все это порождает мотивы, побуждающие подростка обратиться к анализу самого себя и к сравнению себя с другими. Так у него постепенно формируются ценностные ориентации, складываются относительно устойчивые образцы поведения, которые в отличие от образцов детей младшего щкольного возраста представлены уже не столько в виде образа конкретного человека, сколько в определенных требованиях, которые подростки предъявляют к людям и к самому себе. И даже в тех случаях, когда образец — это определенный человек, то, как показывают специальные исследования, этот образец лишь конкретизирует в себе ценные для подростка качества.* Иначе говоря, если для младших школьников непосредственная эмоциональная привлекательность человека делает его образцом и ребенок принимает его целиком, часто вместе с его отрицательными качествами, то для подростка эмоциональная привлекательность образца определяется тем, насколько образец воплощает в себе требования, которые он предъявляет к человеку.

---

* *Никитинская М.И.* Психологические особенности идеалов подростков и старших школьников. — Советская педагогика, 1976, № 11. Гришанова З.И. Нравственный идеал и его роль в регуляции поведения старшеклассников: Автореф. канд. дисс. — М., 1976.

3

Развитие самосознания и его важнейшей стороны — самооценки — это сложный и длительный процесс, сопровождающийся у подростка целой гаммой специфических (часто внутренне конфликтных) переживаний, на которые обращали внимание буквально все психологи, занимавшиеся этим возрастом. Они отмечали свойственную подросткам неуравновешенность, вспыльчивость, частые смены настроения, иногда подавленность и пр.

Еще очень незрелые попытки анализа своих возможностей сопровождаются то взлетом самоуверенности, то, напротив, сомнениями в себе и колебаниями. Такого рода неуверенность в себе часто приводит подростков к ложным формам самоутверждения — бравированию, развязности, нарушению дисциплины исключительно с целью показать свою независимость.

Часто самооценка оказывается у подростка внутренне противоречивой; сознательно он воспринимает себя как личность значительную, даже исключительную, верит в себя, в свои способности, ставит себя выше других людей. Вместе с тем внутри его гложут сомнения, которые он старается не допустить в свое сознание. Но эта подсознательная неуверенность дает о себе знать в переживании, подавленности, плохом настроении, упадке активности и пр. Причину этих состояний подросток сам не понимает, но они находят свое выражение в его обидчивости («ранимости»), грубости, частых конфликтах с окружающими взрослыми.

Иногда высказывается мнение, что указанные и некоторые другие черты (например, стремление к самоутверждению, чувство одиночества, уход в себя), так часто и подробно описанные в традиционной психологии, присущи лишь подростку, развивающемуся в условиях буржуазного общества т.е. имеют конкретно-историческое происхождение.

Нет сомнения, что образ жизни и воспитание накладывают свой отпечаток на особенности личности человека. Следует также отметить, что чем старше ребенок, тем больше сказываются на нем результаты индивидуального опыта. Нет и не может быть ни одного подростка, который бы не отличался от другого, личность каждого из них уни-

кальна и неповторима. И тем не менее было бы ошибкой отрицать на этом основании существование психологических особенностей, характерных для каждого возрастного периода развития ребенка, в том числе и для подростка. Тем не менее с таким взглядом можно встретиться и в нашей, и в зарубежной литературе. Этот взгляд основан на том, что многие, особенно современные, исследования обнаруживают большие различия в психологии детей и подростков в зависимости от условий их социализации.* Безусловно, эти культурные, социально-экономические, конкретно-исторические, половые и биографические различия накладывают свой отпечаток на содержание и характер протекания подросткового кризиса. Однако это не исключает наличия общих для всех подростков психологических особенностей, определяемых возникающими в логике психического развития и специфическими для данного возраста новообразованиями. Ведь каждая психологическая структура, характеризующая качественно новый этап развития, строится на основе предыдущих и является необходимой предпосылкой для возникновения последующих. Отрицать это — значит отрицать психическое развитие как процесс самодвижения, имеющий сущие ему закономерности.

В связи с этим вопросом, а также для того, чтобы отчетливее представить особенности личности, характерные для подростков «вообще», напомним вкратце два конкретных исследования, одно из которых относится к 90-м гг. прошлого столетия, другое — к 60-м гг. нашего.

Л.С. Седов**систематизировал и сопоставил данные, собранные им самим и другими русскими и иностранными учеными, и показал, что черты подростка, воплощенные Л.Н. Толстым в образе Николеньки Иртеньева, в своих существенных чертах совпадают с теми, которые выделяются в разных работах психологов, хотя предметом их исследований были подростки, формирование которых проходило в совершенно разных социальных условиях.

Второе исследование — Т.В. Драгуновой*** — заключалось в сопоставлении особенностей личности Николеньки с

---

* *Кон И.С.* Психология юношеского возраста. — М., 1979, с.9-19

** *Седов Л.С.* Психология юношеского возраста. — Вестник воспитателя. 1897, №6-7

*** *Драгунова Т.В.* О некоторых психологических особенностях подрост-

особенностями личности... подростков 60-х гг. Для этого применялся следующий методический прием. После того как подростки прочитывали специальный подбор отрывков из «Детства, отрочества и юности» Л.Н. Толстого, с ними проводилась экспериментальная беседа, в которой выяснялось, что в Николеньке (его поведении, взаимоотношениях с окружающими и в его переживаниях) им особенно запоминалось, что показалось им близким, похожим на них самих, и, что, напротив, было им непонятно, чуждо, вызывало недоумение или даже порицание. В заключении задавался вопрос: смог ли бы Николенька дружить с нашими ребятами, и если нет, то что бы этому мешало?

В результате удалось установить, что большинство специфически подростковых особенностей Николеньки совпадают с особенностями наших школьников, некоторые оказались для них нетипичными, а некоторые, хотя и имели нечто общее, все же отличались друг от друга конкретным содержанием и способом выражения. Поясним это примером. Наши подростки не вполне понимали появившееся у Николеньки переживание одиночества как некоторого постоянного жизнеощущения. Однако многие отмечали, что у них также стало часто появляться желание «побыть одному», «разобраться в себе», «в людях», «в том, что происходит». Этот факт свидетельствует о том, что в логике психического развития у подростков закономерно возникает рефлексия как особый самостоятельный вид деятельности. Однако в условиях... воспитания, центральным принципом которого является воспитание в коллективе, эта деятельность не приводит подростков ни к «уходу в себя», ни к «самокопанию», ни к чувству одиночества.

Но, как было уже сказано, больше всего оказалось черт, совпадающих у Николеньки и у современных подростков, т.е. черт, типичных для совершающегося в этот период возрастного перелома.

До 11 лет школьники, как правило, проходят мимо тех мест в повести Л.Н. Толстого, где описывается отношение Николеньки к себе; они их чаще всего не замечают. Завязать с ними беседу на эту тему оказалось невозможным: они скучали и сводили разговор на события жизни Николеньки.

ка и психологический анализ оценки поступков подростками. — В сб. Вопросы психологии личности школьника. М., 1961, с.120-219

Но уже к 12 годам картина начинает меняться. Школьники все чаще отмечают те места, где описываются особенности личности Николеньки, его нравственные качества, его переживания. Они сами, без специального вопроса, начинают сравнивать себя с Николенькой («Я тоже стал думать о себе»), сочувственно относиться к его переживаниям и связанным с ними поступкам («Правильно обижался!», «И мне часто так кажется», «Обидно, когда тебе не доверяют», «Хорошо, что взбунтовался» и т.д. и т.п.).

Так же остро, как и Николенька, наши подростки реагируют на успехи и неуспехи своей деятельности. Они склонны относить их исключительно за счет своих способностей, а в результате — то испытывают чувство гордости собой и за свои достижения, то впадают в переживания своего «ничтожества». Случайная удача или похвала приводит подростка в приподнятое настроение, а временный успех, особенно подчеркнутый окружающими, заставляет падать духом,вызывает неуверенность в себе, робость.

Таким образом, материалы исследования показали, что общими для всех подростков, независимо от различия в их социализации, являются те психологические особенности, в основе которых лежит развитие рефлексии, порождающие потребность понять самого себя и быть на уровне собственных к себе требований, т.е. достигнуть избранного образца. А неумение удовлетворить эти потребности определяет целый «букет» психологических особенностей, специфичных для подросткового кризиса.

4

Однако не все особенности кризиса переходного возраста связаны с неудовлетворенностью подростка, идущей как бы изнутри. Большое значение имеет здесь и расхождение между возникшими у него потребностями и обстоятельствами жизни, ограничивающими возможность их реализации, расхождение, характерное для каждого возрастного кризиса.

Фактически подросток остается еще типичным школьником.* Учение, школа, взаимоотношения с товарищами заполняют почти все его время и составляют главное содержание его жизни. Вместе с тем характер внутренней

---

* См. подробнее: Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. — Вопросы психологии, 1979, №2

позиции подростка меняется. Та позиция («позиция школьника»), с которой ребенок вошел в школьную жизнь и которая характеризовала не только его отношение к учению, но и всю систему его отношения к действительности, сначала расшатывается, а затем к концу младшего школьного возраста и вовсе перестает определять и его психическую жизнь, и его поведение. В связи с учением, возмужанием, накоплением жизненного опыта и, следовательно, продвижением в общем психическом развитии у школьников к началу переходного возраста формируются новые, более широкие интересы, возникают различные увлечения и появляется стремление занять иную, более самостоятельную, более «взрослую» позицию, которая связана с таким поведением и такими качествами личности, которые, как им кажется, не могут найти своей реализации в «обыденной», школьной жизни. Ни один подросток не согласится с тем, что систематическое соблюдение школьного режима характеризует и воспитывает волю, а открытое признание своих недостатков — независимость и храбрость. Им кажется, что проявление и воспитание ценимых им качеств личности требуют каких-то особенных, экстремальных условий.

Расхождение между стремлениями подростка, связанными с осознанием и утверждением себя как личности, и положением школьника вызывает у него желание вырваться за рамки повседневной школьной жизни, в какую-то иную, значительную и самостоятельную. Подросток в отличие от младшего школьника обращен в будущее, хотя это будущее представляется ему еще очень туманно.

Невозможность практически изменить свой образ жизни порождает мечты, которые всегда рассматривались и рассматриваются в психологии как присущие подростковому возрасту. Конечно, мечты современного школьника и мечты, например, Николеньки Иртеньева имеют разное содержание и конкретное выражение. Но в них всегда имеет место то или иное «моделирование» своего будущего и себя в этом будущем, или, как говорят зарубежные психологи, воображаемое проигрывание будущих ролей. Следовательно, мечта, являющаяся типичным спутником подросткового возраста, выполняет ту же функцию, что игра в дошкольном детстве: и то, и другое представляют собой способ реализации тех аффективных тенденций, которые не могут найти воплощения в их повседневной жизни.

Но это лишь один способ «самовыражения» детей подросткового возраста, способ наиболее благополучный. Иногда подростки, остро переживающие конфликт между своими желаниями и возможностями их удовлетворения, вступают на путь поиска особой, не воображаемой, а действительной жизни, но уводящей их от его благополучного течения и нарушающей ход нормального развития подростка. В этих случаях подростки забрасывают учение, школу, их захватывает двор, улица, компании таких же оторвавшихся от школы ребят, что нередко приводит их к асоциальным формам поведения.

5

Кризис переходного периода протекает значительно легче, если уже в этом возрасте у школьника возникают относительно постоянные личностные интересы или какие-либо устойчивые мотивы поведения.

Личностные интересы в отличие от эпизодических (ситуативных) характеризуются своей «ненасыщаемостью»: чем больше они удовлетворяются, тем более устойчивыми и напряженными становятся. Таковыми являются, например, познавательные интересы, эстетические потребности и пр. Удовлетворение таких интересов связано с активным поиском (или созиданием) предмета их удовлетворения. Это толкает подростков к постановке все новых и новых целей, часто выходящих за пределы сегодняшнего дня.

Значение этого факта трудно преувеличить. Психологические исследования последнего времени отчетливо свидетельствуют о том, какую роль для формирования устойчивости личности и ее саморегуляции имеет ориентация субъекта на отдаленные цели. *

На решающее значение перспективных целей для психологической структуры и поведения субъекта обратил внимание еще К. Левин. В своем топологическом учении о личности он доказывал, что цели, которые ставит перед собой человек, намерения, которые он принимает, являются своеобразными потребностями («квазипотребностями»), не отличающиеся по силе и другим динамическим свойствам от истинных потребностей. И чем более широ-

* *Чудновский В.Э.* К вопросу о психологической сущности устойчивости личности. — Вопросы психологии, 1978, №2

ким является «жизненное пространство», в которое включен индивид, тем большее значение приобретают отдаленные цели. Ценностные ориентации субъекта на эти будущие цели подчиняют себе промежуточные и тем самым определяют поведение, эмоции и моральное состояние субъекта.

Таким образом, наличие у подростка устойчивых личностных интересов делает его целеустремленным, а следовательно, внутренне более собранным и организованным. Он как бы обретает волю. Недаром Л.С. Выготский, возражая принятому в традиционной психологии взгляду говорил, что подростка характеризует не слабость воли, а слабость целей.

Конечно, целенаправленность и другие указанные выше особенности личности могут возникнуть не только на основе насыщаемых интересов. Они возникают и в связи с другими устойчивыми мотивами, требующими целевой организации поведения, например, с мотивами общественно-трудовой деятельности или с необходимостью поддержать семью, кого-либо из близких людей и пр. Иначе говоря, любые осознанные и устойчивые мотивы (мотивы «второго порядка») изменяют весь внутренний облик подростка. Они становятся доминирующими в структуре его мотивационной сферы и таким образом подчиняют себе все другие его потребности и стремления. Это ликвидирует постоянные конфликты разнонаправленных мотивационных тенденций, характерных для кризиса переходного возраста и делает подростка внутренне более гармоничным.

Переходный критический период завершается возникновением особого личностного новообразования, которое можно обозначить термином «самоопределение». С точки зрения самосознания субъекта оно характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой, общественно значимой позиции.

Самоопределение формируется во второй фазе подросткового возраста (16-17 лет), в условиях скорого окончания школы, связанного с необходимостью так или иначе решить проблему своего будущего. Правда, подлинное самоопределение часто не завершается к моменту окончания школы, о чем убедительно свидетельствует исследование внутренней позиции абитуриентов и студентов I-II курсов,

проводимое коллективом кафедры педагогики Воронежского университета под руководством С.М. Годника.

От мечтаний подростка, связанных с будущим, самоопределение отличается тем, что оно основывается на уже устойчиво сложившихся интересах и стремлениях субъекта; тем, что оно предполагает учет своих возможностей и внешних обстоятельств; опирается на формирующееся мировоззрение подростка и связано с выбором профессии. Правда, вопрос о том, кем быть и что делать дальше, возникает у подростков уже в конце VIII класса. Однако, как показывают экспериментальные данные, в это время они еще психологически не готовы к его решению. Чаще всего эту проблему решают за них взрослые или обстоятельства жизни и лишь иногда они сами, да и то либо случайно, либо по подражанию. Исключение составляют только учащиеся, обладающие какими-либо социальными способностями или рано сложившимися устойчивыми личностными интересами. Подлинное же самоопределение, т.е. самоопределение как системное новообразование, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека, возникает значительно позже и является завершающим последний этап онтогенетического развития личности ребенка.

* * *

Сопоставление результатов анализа всех критических периодов, характеризующих этапы формирования личности в онтогенезе (кризисы 1-го года, 3,7 лет и кризис подросткового возраста), позволяет увидеть некоторые имеющиеся здесь закономерности.

Прежде всего обнаруживается место в этом процессе сознания и его функций. Сознание является центром, в котором интегрируются все психологические новообразования, определяя тем самым личность субъекта как «высшую психологическую систему» (Л.С. Выготский) — ее структуру, ее возрастные и индивидуальные особенности.

Интегрирующая и регулирующая функция сознания осуществляется на основе не только интеллектуальных, но и аффективных обобщений. Поэтому в структуру системных новообразований, характеризующих личность (например, в структуру нравственных чувств, убеждений,

мировоззрения), входят не только интеллектуальные, но и аффективные компоненты; они-то и придают этим новообразованиям побудительную силу.

Все воспринимаемые субъектом воздействия, опосредствуясь сознанием, определяют его внутреннюю позицию и его целостную реакцию.

Развитие сознания в онтогенезе характеризуется тем, что в нем все большую и большую роль начинают играть процессы познания и осознания субъектом самого себя, как некоторого единого целого, способного и стремящегося к активному самовыражению. Развитие сознания изменяет характер взаимоотношений между субъектом и средой. Только что родившийся ребенок (новорожденный) представляет собой существо, действующее под влиянием непосредственно идущих от организма присущих ему биологических потребностей. Затем поведение и деятельность ребенка начинают определяться восприятием тех предметов внешнего мира, в которых «кристаллизовались», т.е. нашли свое воплощение , его биологические потребности. В этот период он является рабом актуально действующей на него ситуации.

Однако уже на втором году жизни положение существенно меняется. В этот период формируется первое личностное новообразование — мотивирующее представления,выражающиеся в способности ребенка действовать в соответствии со своими внутренними побуждениями. Мотивирующие представления являются результатом первого синтеза интеллектуальных и аффективных компонентов, обеспечивающих ребенку «отрыв» от непосредственно действующей на него ситуации. Они порождают у него стремление поступать согласно своим внутренним побуждениям и вызывают «бунт» ребенка, если реализация его активности встречает сопротивление среды. Конечно, это «бунт» стихийный, не намеренный, но он является свидетельством того, что ребенок вступил на путь формирования личности и ему стали доступны не только реактивные, но и активные формы поведения.

На следующем этапе (кризис 3 лет) происходит выделение ребенком самого себя в качестве субъекта в мире объектов, на которые он может воздействовать и которые может изменять. Здесь ребенок уже осознает свое «Я» и

требует возможности проявлять свою активность («Я сам»). Это не только обусловливает новый шаг в преодолении ситуативности поведения, но и порождает у ребенка стремление активно воздействовать на ситуацию, преобразуя ее для удовлетворения своих потребностей и желаний.

На третьем этапе (кризис 7 лет) у ребенка возникает сознание себя как существа социального и своего места в системе доступных ему общественных отношений. Условно этот период можно обозначить периодом рождения социального «Я». Именно в это время у ребенка формируется «внутренняя позиция», порождающая потребность занять новое место в жизни и выполнять новую общественно значимую деятельность. И здесь, так же, как и во всех других случаях, у ребенка возникает протест, если обстоятельства его жизни не изменяются и тем самым мешают проявлению его активности.

Наконец, на последнем этапе возрастного развития у подростка возникает самосознание в собственном смысле слова, т.е. способность направлять сознание на свои собственные психические процессы, включая и сложный мир своих переживаний. Этот уровень развития сознания порождает у подростков потребность обернуться на самого себя, познать себя как личность, отличную от других людей и в соответствии с избранным образцом. Это, в свою очередь, вызывает у него стремление к самоутверждению, самореализации и самовоспитанию.

В конце переходного возраста в качестве новообразования этого периода возникает самоопределение , которое характеризуется не только пониманием самого себя — своих возможностей и стремлений, но и пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни.

Все схематически изложенные здесь этапы формирования личности ребенка свидетельствуют о том, что, чем выше уровень развития его личности, тем более свободным он становится и что формирование личности осуществляется не в условиях приспособления субъекта к требованиям окружающей среды, а в условиях его постоянной творческой активности, направленной на перестройку и окружающей его среды, и самого себя.

Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности*

Часто понятия «гармонической» и «всесторонне развитой» личности употребляются как синонимы. Между тем, будучи очень близкими, они все же не тождественны. Не идентичны и условия формирования гармонической и всесторонне развитой личности. Более того, попытки достигнуть всестороннего развития, понятого лишь как соразмерное и пропорциональное раскрытие всех сторон личности без особой заботы о формировании и удовлетворении доминирующих ее стремлений и способностей, могут породить многие конфликты и привести не к расцвету личности, а к стиранию ее индивидуальности.** Поэтому обычные положения о том, что гармоническая личность представляет собой «стройное и строгое сочетание различных сторон и функций сознания, поведения и деятельности человека», что она характеризуется «соразмерным развитием всех способностей человека», отнюдь не достаточны для осуществления идеала гармонической личности в практике воспитания. Необходимо рассмотреть, о какой соразмерности идет речь, иначе говоря, понять конкретное психологическое содержание понятия гармонической личности.

О гармоническом развитии и гармоническом воспитании много писали педагоги и философы прошлого. Уже в Древней Греции (V-VI в. до н.э.), в афинской рабовладельческой республике была поставлена задача воспитывать мужчин, у которых гармонически сочеталось бы физическое, умственное, нравственное и эстетическое воспитание. Правда, афинская педагогика не распространяла эту

---

* Психология формирования и развития личности. М., 1981

** Эту мысль выдвинул и научно обосновал Б.И. Додонов (1978)...

задачу на рабов, уделом которых был лишь тяжелый физический труд. Но все так называемые «свободные мальчики» с 7 до 14 должны были учиться в школе «грамматиста», где получали общее образование, и в школе «кифариста», где учились музыке, пению и декламации, а в 14 лет поступали в «Палестру» — школу борьбы, в которой занимались гимнастикой и слушали беседы о политике. Таким образом в Афинах по отношению к определенному кругу детей осуществлялась идея гармонического развития, понимавшегося как соразмерное и пропорциональное сочетание отдельных «сторон» человека.

Несколько позже в Греции была выдвинута задача всестороннего воспитания детей не только школьного, но и дошкольного возраста. Для этого (согласно идеи Платона) при храмах должны были организоваться площадки, на которых дети (от 3 до 6 лет) под руководством назначенных государством женщин играли в подвижные игры, слушали сказки и рассказы, занимались музыкой и пением.

В Древней Греции была не только поставлена задача всестороннего воспитания, но и сделана попытка философского и педагогического ее обоснования (Аристотель). Именно здесь впервые возникла мысль о том, что воспитание гармонически развитых детей должно осуществляться в соответствии с их природой, так как человек выступает гармонической частью природы. Этот принцип «природосообразности» воспитания получил затем свое дальнейшее развитие в трудах Каменского, Руссо, Песталоцци и др.

Принцип природосообразности был, несомненно, прогрессивным для своего времени, так как он противостоял схоластическим и авторитетным системам воспитания с их жестокостью и насилием над ребенком. Педагогические концепции, исповедующие этот принцип, требовали сообразовать воспитание с возрастными особенностями детей, с их возможностями, интересами и запросами. Поэтому они, как правило, отличались гуманностью и своих задач, и методов воспитания. Вместе с тем все они страдали общим коренным недостатком — игнорированием социальной сущности человеческой личности и ее воспитания. Предполагалось, что основные качества личности, такие, например, как доброта, потребность в общении и труде, даны ребенку изначально и естественное их развитие при-

ведет к формированию всесторонне развитой, т.е. гармонической личности.

Особенно отчетливо подобная мысль была выражена в педагогической концепции Руссо, требовавшего во имя принципа «природосообразности» воспитывать детей вне влияния на них «испорченного» человеческого общества, вдали от «гнилой» цивилизации. Он считал, что по природе своей ребенок — существо нравственное, что дурные черты ему прививает цивилизация, уродливое по своему устройству общество. В соответствии с этим он полагал, что задача воспитания — приблизить жизнь ребенка к жизни природы и оказывать помощь в свободном развитии всех от природы присущих ребенку способностей. Уровень развития общественных и естественных наук того времени не давал возможности Руссо понять, что человеческая «природа» — это «природа социальная» и к человеческой личности должен быть осуществлен не «натуралистический», а «культурно-исторический» подход.

В наше время вряд ли стоит доказывать утопичность способа воспитания гармонической личности, предложенного Руссо: человек — существо общественное и вне общества перестает быть человеком. Гармоничность, якобы достигаемая путем изъятия ребенка из нормальной жизни общества, каким бы дисгармоничным не было оно само, не может быть принято в качестве общественного идеала. Более того, метод воспитания, защищаемый Руссо, — метод естественных последствий — по существу апеллирует к эгоцентризму и даже эгоизму ребенка, т.е. к качеству (как будет видно из последующего изложения), обусловливающему формирование именно дисгармонической личности даже при «соразмерном» развитии всех ее способностей.

Таким образом, ни понятие «природосообразности», ни понятие «соразмерности» не выявляют сути гармонического развития личности, подчеркивая, наоборот, необходимость его научного раскрытия.

Всестороннее развитие человека, которое принято называть также и гармоническим, фигурирует в истории педагогики и не только как чисто педагогическая проблема создания совершенной человеческой личности, но и как проблема социально-экономическая.

С этой точки зрения представляют интерес педагогические идеи социалистов-утопистов, которые, с одной сторо-

ны, указывали на независимость всестороннего развития человека от социально-экономических и политических условий жизни общества, а с другой — на зависимость прогрессивного развития общества от воспитания всесторонне развитого человека. Они убедительно обосновали положение о том, что всестороннее воспитание всех людей не может стать центральной задачей педагогики до тех пор, пока существует частная собственность на средства производства и эксплуатация человека человеком.

Не ограничившись социально-экономическим подходом к проблеме всестороннего развития человека, они внесли свой существенных вклад и в педагогику этого вопроса. Например, Р. Оуэн говорил не только о всестороннем развитии способностей человека, но и о значении для достижения подлинной гармонии личности правильного формирования человеческого характера и о привитии юному поколению «духа общественности». Он не только отрицал врожденность характера, но полагал, что задатки человека, как мягкая глина, могут принимать различную форму в зависимости от общественных и личных обстоятельств и что дурные характеры — результат плохого общественного устройства и плохого воспитания.

Таким образом, в истории прогрессивной педагогической мысли понятие всестороннего развития постепенно обогащалось и углублялось. Первоначально, в системе античного воспитания, имелась в виду соразмерность развития всех духовных и физических сил человека, создающих его красоту и совершенство. Затем стало отмечаться значение воспитания характера и его отношения к людям, обществу.

Изменялась на протяжении истории мысли и философская трактовка данной проблемы: от натуралистического понимания гармоничности как природосообразности к пониманию «социальной природы человека, диктующей необходимость общественного его воспитания. У социалистов-утопистов появились элементы нового, социально-экономического подхода к указанной проблеме...

Это краткое историческое введение представляется мне существенным, так как оно вскрывает многогранность понятия всестороннего развития личности и возможность различных подходов к ее воспитанию.

Кроме того, предложенный обзор обнаруживает, что понятия всестороннего и гармонического развития личности неправомерно отождествляются и, как правило, не рассматриваются со стороны заключенного в них психологического содержания.

Между тем педагогический процесс воспитания без психологического анализа гармонической организации личности может пойти по ложному пути и оказаться в противоречии с преследуемой воспитателем целью. Необходимо, следовательно, выяснить, какие же психологические компоненты, входящие в структуру личности, должны быть так согласованы друг с другом, чтобы личность выступила в качестве единого гармонического целого. Поставленная таким образом проблема очень обширна, трудоемка и многогранна. Изучение формирования личности ребенка дает пока материал для разработки лишь одного из ее аспектов, представляющегося нам весьма важным, но, как правило, слабо учитываемого при постановке проблемы воспитания гармонической личности.

* * *

Изучение процесса формирования личности подтверждает мысль о том, что нельзя ставить знака равенства между понятием гармонического и всестороннего развития человека. Чаще всего воспитание гармонической личности в нашей педагогической литературе понимается как забота о развитии всесторонних способностей человека. Расцвет всех дарований индивида, несомненно, крайне важная сторона воспитания. Она обеспечивает многогранность человека, широту его взаимодействия с окружающей действительностью, создает богатство интересов, повышает его ценность как члена общества. Правда, в педагогике еще не достаточно разработана проблема способов обеспечения такого воспитания. Возможно, именно поэтому педагогическая мысль часто идет по самому простому, логически ясному и потому, казалось бы, правильному пути, вызывающему тем не менее серьезные сомнения. Он реализует следующую идею: так как способности формируются в деятельности, человек должен с детства принимать непосредственное участие во всех разнообразных видах деятельности, в которых эти способности формируются.

Однако такого рода «многоплановость» деятельности ребенка может привести не к всестороннему развитию его личности, а, напротив, воспитать у него поверхностное, формальное отношение к многочисленным видам деятельности, не сформировав у ребенка даже соответствующих умений и навыков. Ведь хорошо известно, что выполнения любой деятельности без заинтересованного к ней отношения (а серьезно и с увлечением относиться ко всему невозможно), лишь по обязанности или принуждению, препятствует развитию соответствующих способностей, а иногда вырабатывает у детей даже стойкую нелюбовь и к этой деятельности, и ко всему, что с ней связано. Вместе с тем правильная организация какой-либо одной (например, трудовой) деятельности может обусловить развитие многих способностей — и умственных, и физических, и нравственных и даже эстетических. Следовательно, простая апелляция к деятельности не решает проблему гармонического развития личности. Кроме того, при этом гармонизация личности, отождествляемая с многообразием способностей, молчаливо сводится к совокупности различных «сторон» личности, в то время как она, по выражению Л.С. Выготского,выступает их «высшим синтезом».

С этой точки зрения более адекватным представляется подход Б.И. Додонова. На основании экспериментальных данных он приходит к выводу, что структура личности приобретает гармоничность не на основе «соразмерного» и «пропорционального» развития всех ее сторон, а в результате максимального развития тех способностей человека, которые создают доминирующую направленность его личности, придающую смысл всей жизни и деятельности человека. Додонов утверждает и доказывает, что такая, как будто бы односторонняя, направленность не препятствует, а, напротив, стимулирует развитие многих других интересов и способностей и придает им свойственный данной индивидуальности единый личностный смысл. «Действительная гармоничность человека, — пишет он, — не может быть результатом простого развития всех его свойств, потребностей, «сторон». Это бы дало «личностей» без своего лица, похожих друг на друга как медные пятаки. И такие личности оказались бы, вопреки поверхностным представлениям, как раз дисгармоничными, ибо неизбежно обладали бы разнонаправленностью влечений...». Поэтому мно-

госторонность личности плодотворна лишь на основе развития «односторонних» увлечений человека (Додонов, 1978, с. 29).

Однако не этой важной педагогической проблеме посвящается данная работа. Мы имеем в виду рассмотреть процесс гармонического развития личности с другой, собственно психологической стороны.Мы попытаемся, опираясь на научно установленные факты, проанализировать и понять, что собой представляет гармоническое взаимоотношение человека и с окружающим миром, и с самим собой. Забегая вперед, скажем, что, с нашей точки зрения, такая гармоничность достигается только в том случае, когда сознательные стремления человека находятся в полном соответствии с его непосредственными, часто даже неосознаваемыми им самим желаниями.

Речь, таким образом, пойдет о наличии у человека сознательных и бессознательных психологических образований, соотношение которых, как мы думаем, в первую очередь определяет гармоничность или дисгармонию человеческой личности.

Долгое время в отечественной психологии и педагогике считалось одиозным обращаться для объяснения тех или иных поступков человека к его бессознательным психическим процессам. Между тем, в практике, особенно юридической и педагогической, не удается обойти область бессознательного, так как игнорирование у человека бессознательных действий и побуждающих эти действия мотивов не позволяет разобраться в поведении людей, в характере их поступков, в присущих им свойствах личности. В результате могут возникнуть серьезные и юридические, и педагогические ошибки. И.П. Павлов писал в свое время: «Мы отлично знаем, до какой степени душевная психическая жизнь пестро складывается из сознательного и бессознательного». Более того, он считал крупнейшим недостатком современной ему психологии именно то, что она ограничивается изучением лишь сознательных психических явлений. Психолог, по его словам, оказывается в положении человека, который идет в темноте с фонарем в руках, освещающим лишь небольшие участки. «С таким фонарем, — замечает И.П. Павлов, — трудно изучить всю местность» (1951, т. III, книга первая, с. 105).

Правда, никто из современных психологов не отрицает такие «бессознательные» психические процессы, как, например, реакции на сознательно невоспринимаемые сигналы, автоматизированные действия, привычки, проявляющиеся помимо сознания человека, огромный запас приобретенного и хранимого памятью опыта, который осознается человеком лишь в условиях его актуализации и т.п. Отрицается лишь «область бессознательного», возникающая в результате «вытеснения» тех психических процессов (влечений, мыслей, переживаний), которые вступают в конфликт с социально одобряемыми и принятыми самим субъектом нормами. Именно этой области бессознательного Фрейд придавал решающее значение. Отвергая общую теоретическую концепцию Фрейда (считавшего биологическое в человеке его подлинной сущностью и тем самым противопоставившего человека социальной действительности и культуре), его понимание природы бессознательного в жизни общества, мы тем не менее признаем наличие принадлежащих субъекту, но существующих лишь в его бессознательной сфере психологических образований. Мотивирующая сила таких образований настолько велика, что в условиях противоречия с сознательными стремлениями человека она приводит к острейшим аффективным конфликтам, искажающим и даже ломающим человеческую личность.

Необходимо напомнить, что наличие такого рода конфликтов и их патогенное влияние на человека впервые было открыто в клинической практике Брейером и лишь потом стало краеугольным камнем в теории Фрейдизма. В настоящее время они изучаются многими учеными (психиатрами, физиологами), принадлежащими к самым различным научным направлениям.

В наших исследованиях мы не только часто сталкиваемся с наличием у детей острых аффективных конфликтов, но и научились выявлять их при помощи точных экспериментальных методов.*

В качестве примера остановимся на исследованиях направленности личности, в которых отчетливо обнаружилась возможность острого аффективного конфликта между

---

* Речь идет о психологических исследованиях, проводившихся в Лаборатории формирования личности школьника Института общей и педагогической психологии АПН СССР.

сознательными и бессознательно действующими мотивами. Исследования эти проводились по разным, но построенным по общему принципу методикам («Глазомер», «Секундомер», «Светофор»). В них использовался принцип непроизвольного изменения некоторых психо-физиологических функций под влиянием изменения мотива той деятельности, в которую они были включены. Эти методики, таким образом, позволили выявить не только скрываемые человеком мотивы, но и мотивы, им не осознаваемые.*

Экспериментальная ситуация заключается в том, что детей разных школьных возрастов ставили в условия выбора: действовать «в свою пользу» или «в пользу классного коллектива», т.е. сталкивали между собой личные и общественные мотивы. Большинство испытуемых сознательно принимали то или иное решение и действовали в соответствии с ним. Были и такие испытуемые, у которых столкновение равных по силе эгоистических и общественных мотивов приводило к отказу от эксперимента. Но обнаружилось некоторое количество учащихся, сознательно принимавших решение действовать в пользу коллектива, активно бравшихся за дело, но постепенно в своей практической деятельности, не отдавая себе в этом отчета, начинавших действовать в свою пользу. В результате они работали «на себя».

Тот факт, что эта смена мотивов происходила неосознанно, был виден не только по поведению детей, но и по анализу процесса их деятельности (по динамике ошибок, по характеру вносимых поправок и др.), особенно же при сравнении их работы с работой тех, кто сознательно менял первоначально принятое решение.

Деятельность испытуемых, бессознательно менявших свое решение, по существу имело двойную мотивацию, с одной стороны, она побуждалась сознательно принятым намерением работать в пользу коллектива, что обеспечивало им моральное удовлетворение собой и своей деятельностью, с другой — бессознательным желанием получить результат в свою пользу.

Кроме этих лабораторных экспериментов, проводились также и другого рода исследования, позволяющие не толь-

---

* См.: Мотивация поведения детей и подростков /Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежиной. М., 1966; Нравственное воспитание школьников в коллективе, Л., 1970.

ко выявить пробуждения, действующие помимо сознания человека, но проанализировать и понять психологическую природу различных внутренних конфликтов, приводящих к возникновению в области бессознательного таких источников мотивации, которые создают внутреннюю противоречивость в структуре самой личности.

Итак, мы полагаем, что аффективные переживания, возникающие в результате конфликта разнонаправленных мотивационных тенденций, при определенных условиях становятся источником и показателем формирования дисгармонической личности. Проследим же теперь за теми исследованиями аффективной сферы ребенка, проведенными в нашей лаборатории, которые, как нам кажется, могут приблизить нас к пониманию процесса возникновения и условий формирования гармонической и дисгармонической личности. Изучение аффективных конфликтов и связанных с ними психологических новообразований проводилось нашим научным коллективом в течение долгого времени. При этом применялись и методы длительного изучения отдельных детей, и различные экспериментальные методики.

Первоначально было обращено внимание на то, что у некоторых детей в условиях педагогического эксперимента (проводившегося Л.С. Славиной) возникают какие-то эффективные состояния, препятствующие им правильно воспринимать и правильно реагировать на некоторые педагогические воздействия. Ребята как бы не слышат того, что от них требует экспериментатор, и продолжают действовать в ранее принятом направлении. Это явление было названо «смысловым барьером».

Дальнейший анализ показал, что причина этого явления заключается в том, что взрослый, воздействуя на ребенка, не учитывает или не считается с наличием у него активно действующих в это время потребностей и стремлений. В результате у ребенка возникает конфликт между его непосредственным устремлением и желанием выполнить то, что требует от него взрослый. Такой конфликт одновременно действующих, но разнонаправленных аффективных тенденции далеко не всегда приводит ребенка к сознательному выбору направления своих действий. Часто ребенок не способен сознательно уступить определенному желанию, и тогда у него возникает особая защитная реак-

ция: он как бы перестает слышать и понимать предъявляемое ему требование. Если же взрослый продолжает настаивать, явление смыслового барьера может смениться острой эмоциональной реакцией и негативным поведением, направленным на дискредитацию и самого требования, и даже предъявляющего это требования человека.

Дальнейшее изучение детей (Славина, 1966; Божович, Славина, 1976), постоянно проявляющих описанное выше поведение, обнаружило, что оно больше всего свойственно детям, у которых в результате прошлого опыта прочно сложилась завышенная самооценка и соответствующий ей завышенный уровень притязаний. Эти ребята во что бы то не стало стремятся доказать другим и, главное, самим себе, что их самооценка верна , что они действительно способны добиться желаемого, в том числе и соответствующей оценки окружающих.

Среди аффективных детей встречаются также школьники и с неадекватно заниженной самооценкой, постоянно боящиеся обнаружить мнимую несостоятельность. Такого рода неуверенность в себе выступает, по-видимому, лишь обратной стороной стремления к самоутверждению и служит в качестве защитного механизма против возможности оказаться не на уровне имеющихся у ребенка слишком высоких притязаний.

Иногда на путь эффективного отвержения требований вступают дети, оказавшиеся в новой обстановке, предъявляющей к ним непривычные требования, выполнение которых удается им хуже, чем другим детям. При этом не все дети в указанных обстоятельствах дают аффективные срывы, а лишь те, которые теряют при этом привычное для них положение в коллективе.

На основании анализа всех указанных случаев мы пришли к предварительному выводу о том, что в основе стойко проявляющегося аффективного поведения во всех случаях лежит один и тот же психологический механизм, а именно, конфликт между двум Я одинаково сильными, но несовместимыми аффективными тенденциями: стремлением детей сохранить привычную для них, но неадекватно завышенную самооценку и желанием выполнить предъявляемые им сверхтрудные требования, сохранив тем самым свою самооценку.

Этот вывод был подтвержден и уточнен в условиях специально организованного лабораторного эксперимента, направленного на решение следующих задач: намеренно столкнуть между собой указанные выше разнонаправленные мотивационные тенденции, отобрать испытуемых, проявляющих при этом острые эмоциональные реакции, и соотнести их с другими особенностями личности детей.

Конкретно экспериментальная ситуация заключалась в том, что учащимся подросткового возраста предлагалось самим, согласно своей самооценки, выбрать и решить задачу определенной степени трудности. Однако предлагаемые задачи, якобы соответствующие по своей сложности возрастному уровню испытуемых, на самом деле были повышенной трудности, и попытки решения выбранной задачи, как правило, кончались неудачей.

Оказалось, что реакция на неуспех была очень разной у испытуемых с разной самооценкой. Учащиеся с устойчивой адекватной самооценкой вели себя спокойно, хотя подчас и досадовали на себя и огорчались. Но, самое главное, они разумно соотносили свои возможности со степенью сложности выбираемой задачи: не решив выбранную, они снижали свои притязания, а если решали ее легко, брали более трудную. Совсем иной характер поведения имел место у подростков с завышенной самооценкой: не сумев решить выбранную задачу, они брали еще более трудную, и так могло повторяться много раз, вплоть до попыток решать самые сложные задачи. В процессе работы эти ребята очень сердились, волновались, ругали задачи, объективные обстоятельства, винили экспериментатора. Некоторые начинали плакать, другие уходили, демонстративно хлопнув дверью.

Такого рода эмоциональные переживания, связанные с тем, что испытуемый не хочет допустить в сознание мысль о своей несостоятельности и потому отвергает свой успех, искаженно воспринимая и толкуя все факты , свидетельствующие о его поражении, получили в нашей лаборатории условное название «аффект неадекватности». Несколько позже по этой же методике были проведены опыты и с учащимися 10-го класса. В основном результаты оказались такими же, что и в опытах с подростками. Только внешнее проявление аффекта неадекватности у старших детей было более сдержанным и даже намеренно скрываемым.

Таким образом, лабораторный эксперимент подтвердил и уточнил предварительный вывод о «психологическом механизме» аффективного поведения, сделанный на основе «клинического» изучения детей. Он показал также, что это общий «механизм» аффективного поведения детей всех школьных возрастов.

Дальнейшая работа с аффективными детьми и размышления над проблемой привели к мысли о том, что наличие завышенной самооценки еще недостаточно для возникновения аффекта неадекватности. Дети с завышенной самооценкой, твердо уверенные в своих возможностях, не дают в условиях конфликта аффективных срывов. Последние возникают лишь в тех случаях, когда у детей подсознательно существует известная неуверенность, в которой они не хотят признаться даже самим себе. Об этом свидетельствует, например, такой факт: если экспериментатор сделает попытку объяснить ребятам истинную причину их неуспеха, они впадают в еще большее аффективное состояние и даже вовсе отказываются от общения с экспериментатором. Л.С. Славина на основании своего опыта перевоспитания аффективных школьников приходит к заключению, что весь конфликт разнонаправленных аффективных тенденций протекает неосознанно для самих детей. Они действительно не понимают подлинную причину ни своей неудачи, ни своего эмоционального состояния. При этом аффект неадекватности особенно продолжительно держится у тех детей, мнимая самоуверенность которых все время поддерживается временным или частичным успехом.*

Так начинает складываться дисгармоничная структура личности ребенка. В сознании — высокая самооценка, высокие притязания, далеко выходящие за рамки действительных возможностей, желание во что бы то ни стало быть на уровне своих мнимых возможностей как в своих собственных глазах, так и в глазах других людей. В области бессознательных психических процессов — неуверен-

---

* Несколько отступая от последовательности изложения, следует сказать, что не всякое расхождение между уровнем притязаний ребенка и его возможностями приводит к аффективному конфликту. Напротив, если такое расхождение лежит в определенных пределах и осознается ребенком, оно не только не является аффективным, но выступает даже в качестве условия, необходимого для развития личности. В этих случаях правильнее говорить не о конфликте между притязаниями и возможностями ребенка, а о наличии между ними движущегося противоречия.

ность в себе, которую ребенок не хочет допустить в сознание.

В угоду сохранения сознательной самооценки искажается вся психическая жизнь ребенка: он перестает адекватно воспринимать окружающую действительность и адекватно на нее реагировать (отвержение неуспеха и перекладывание ответственности за него на других людей и объективные обстоятельства). Таким образом, аффект неадекватности является и показателем «рассогласованности» в структуре личности ребенка и, как мы это увидим в дальнейшем, источником ее искаженного формирования.

Наблюдения за детьми, «страдающими» аффектом неадекватности, показали, что длительное пребывание в подобном состоянии отнюдь не безразлично для последующего формирования их личности. Ребенок становится слепым и глухим по отношению к опыту и еще больше утверждается в ложном представлении о себе и своих возможностях. Неадекватное поведение аффективных детей вызывает раздражение окружающих, частые выговоры, наказания, желание доказать их неправоту. Эти реакции усиливают неадекватность детей, побуждают к самоутверждению. Постоянная фиксация на себе создает у аффективных ребят устойчивую направленность личности «на себя», на свои интересы и противопоставляет их другим людям, детскому коллективу.* При этом направленность «на себя» совсем не обязательно сознательно принимается ребенком. Она проявляется в поведении, хотя в круг признаваемых ребенком ценностей могут входить прежде всего интересы коллектива.

Аффективные дети обладают и многими другими особенностями личности. Чаще всего они эгоистичны, обидчивы, упрямы, подозрительны; их характеризует недоверчивое отношение к другим людям, замкнутость, заносчивость и пр. Иначе говоря, присущие им первоначально аффективные формы поведения закрепляются как привычные, а затем и как черты характера.

С возрастом у одних детей возникает потребность оправдать свои особенности, и тогда они начинают «превра-

---

* Экспериментальные исследования по изучению направленности личности показали, что подростки с общественной и деловой направленностью, в отличие от подростков с личной направленностью, как правило, не обнаруживают аффекта неадекватности.

щать пороки в добродетели», т.е. относиться к ним как ценностным. В этих случаях «рассогласованность» между сознанием и поведением, казалось бы, исчезает. Однако в действительности она остается, ибо у таких детей постоянно возникают конфликты с окружающими людьми, сомнения и чувство неудовлетворенности, связанное с кажущейся недооценкой значимости их личности. Другие дети продолжают сознательно принимать усвоенные ими нравственные ценности, которые, находясь в конфликте с особенностями их личности , вызывают у этих ребят постоянный разлад с собой. В результате из детей с непреодоленным аффектом, на который, как снежный ком, навертывается весь их последующий жизненный опыт, формируются люди, всегда находящиеся не в ладу с окружающими и с собой, обладающими многими отрицательными чертами характера, особым мироощущением и мировоззрением. Нередко из таких детей выходят люди социально неадаптированные, склонные к преступлениям.

Т.А. Флоренская (1974) на основании эмпирического материала, полученного в процессе экспериментального и клинического исследования учеными разных научных направлений и школ (сотрудниками нашей лаборатории; Н.Г. Норакидзе — принадлежащим к узнадзовской школе психологии установки: К. Хорни — представителя психоаналитического направления в Америке), пришла к выводу, что в настоящее время можно вполне обоснованно утверждать наличие особой структуры гармонической личности и личности конфликтной, дисгармоничной. Она сопоставила полученные этими учеными данные и установила, что аффективных , социально неадаптированных людей, в отличие от людей неаффективных, характеризуют некоторые общие им все черты. Для них характерно разное отношение к себе и другим (общественное у первого, личное, эгоистическое, у вторых), разное соотношение внутренних психических компонентов (например, самооценки и притязаний), разная характеристика их эмоциональной сферы: постоянная неудовлетворенность собой и окружающими у людей с дисгармонической структурой личности, господство у них плохого настроения, подавленности, тревожности и пр. и отсутствие этих особенностей у других людей.

Кроме того, Т.А. Флоренская справедливо подчеркивает, что все указанные черты не рядоположены. Центральным звеном, с ее точки зрения, выступает эгоцентризм и связанный с ним эгоизм. Это положение представляется нам справедливым, так как именно направленность личности (на себя или на других) составляет центральную характеристику человека как социального индивида.

Правда, не всегда эгоистическая направленность приводит человека к внутреннему конфликту и аффекту неадекватности, точно так же как самоуверенность сама по себе не вызывает в случаях неуспеха острых эмоциональных срывов; к ним приводит лишь завышенная самооценка, сопровождающаяся неосознаваемым чувством неуверенности в себе. Личная, эгоистическая направленность, если она сознательна принята субъектом и не противоречит его нравственным чувствам и убеждениям, не приводит к внутренней противоречивости личности, а следовательно, и к конфликту человека с самим собой. Опыты по изучению направленности личности (на которые мы уже ссылались) подтверждают этот положение. Напомним, что в ходе эксперимента выявлялись подростки, совершенно сознательно и открыто принимавшие решение действовать в свою пользу. Без смущения объявляя об этом вслух, они действовали согласно принятому решению и были удовлетворены и собой, и полученным результатом. Основным доминирующим мотивом этих детей было сознательно принятое решение действовать в свою пользу.

Другие подростки также отличались одним доминирующим мотивом — действовать в пользу коллектива.

Но были испытуемые, которые побуждались одновременно двумя противоположными мотивами — одним, доминирующим в сознании испытуемых, другим, доминирующим в сфере их бессознательной мотивации. Именно в этих случаях происходит «ошибка» сознательных и не допускаемых в сознании мотивов, приводящая к сильному внутреннему конфликту и усиливающая аффект неадекватности.

Таким образом, люди с дисгармонической организацией личности — это не просто индивиды с направленностью «на себя». Это люди с двойной направленностью, находящиеся в конфликте с собой, люди с расщепленной личностью, у которых сознательная психическая жизнь и

жизнь неосознанных аффектов находятся в постоянном противоречии. Иначе говоря, это люди как бы «расколотые» внутри себя. Недаром Ф.М. Достоевский дал персонажу именно с такой личностью фамилию Раскольников.

Дисгармоническая структура личности, как показывает опыт, с трудом поддается перестройке. Дело в том, что двойная мотивация — следствие возникновения у человека в процессе его формирования определенных психологических новообразований, особых психологических систем, всегда несущих побудительную силу. Ведь каждое системное новообразование, будь то черта характера, нравственное чувство, убеждение или даже просто привычка, представляет собой некоторую объективную существенную реальность, выполняющую так же, как и реальность, находящаяся вне человека, определенную мотивирующую функцию и тем самым регулирующую поведение человека и его внутреннюю психическую жизнь.

В относительно небольшой статье нет возможности остановиться на описании всех сложных внутренних процессов, характеризующих психическую жизнь людей с конфликтным строением личности. Укажу только, что далеко не всегда защитная реакция заключается в том, что мотивы, противоречащие сознанию, вытесняются полностью. Часто борьба между разнонаправленными тенденциями носит открытый характер. В этих случаях человек начинает сознательно взвешивать все «за» и «против», на основании чего, согласно общепринятому мнению, и осуществляется волевое поведение. Однако наши исследования показывают, что в этих случаях, как правило, внутренняя аффективная тенденция либо полностью блокирует сознание, что приводит к импульсивному действию, либо заставляет сознание идти у себя на поводу. Человек, не осознавая своей пристрастности, подбирает аргументы в пользу непосредственно желаемого, прибегая при этом к различным приемам «нейтрализации совести» (Божович, Славина, Ендовицкая, 1976)...

Здесь может возникнуть вопрос, а нельзя ли назвать людей,у которых на сознательном уровне доминирует эгоистическая направленность личности, также людьми гармоничными? Ведь у них, казалось бы, отсутствует и внутренний конфликт, и аффект неадекватности. мне думается, что со стороны психологических механизмов мы,

действительно, имеем здесь дело с такой структурой личности, где основные ее компоненты относительно хорошо «пригнаны» друг к другу и функционируют согласованно. Однако было бы неправильно признать гармоничными людей с циничной моралью, сознательно противопоставляющих себя другим людям, действующих в свою пользу даже в тех случаях, когда это идет в ущерб интересам коллектива, общества. Несомненно, личность человека, у которого отсутствие внутреннего конфликта обусловлено высоким нравственным развитием, во всех своих конкретных проявлениях и в свойственных ему психологических особенностях будет отличаться от личности человека, спокойно действующего в угоду узколичным интересам и сознательно игнорирующего интересы других людей. Поэтому вряд ли стоит относить их к одной психологической категории. Самое же главное заключается в том, что люди, сохраняющие внутреннюю «гармонию» за счет сознательно принятой дисгармонии с другими людьми, несомненно, не так уж бесконфликтны, как это может показаться на первый взгляд. Они не могут испытывать полного эмоционального благополучия, находясь в конфликте с нравственными чувствами, в какой-то мере свойственными всем людям. Последнее было установлено в наших исследованиях, посвященных психологическому анализу мотивационной сферы несовершеннолетних правонарушителей. Оказалось, что самые отъявленные из них обнаруживали глубоко скрытую от самих себя тоску по тем дням, когда они еще не занимали циничной позиции. Им свойственно чувство раскаяния, всегда выступающее следствием конфликта между безнравственным поступком и совестью человека. Например, в качестве самого счастливого дня в своей жизни они довольно часто указывали не на удачно совершенную кражу и не на разгульно проведенный день, а день... получения паспорта, первый заработок, моменты награды за спортивные успехи и т.п. Распределяя (согласно экспериментальному заданию) по своему усмотрению якобы имеющиеся у них деньги, они «покупали» подарок матери, отправляли ее в санаторий или в дом отдыха.

Исходя из положения о мотивационно-регуляторной функции психического в поведении, мы считаем, что структура мотивационной сферы человека есть, по существу, структура его мотивирующих систем и что за созна-

тельными и несознательными мотивами лежат определенные психологические образования. Следовательно, для перестройки мотивационной структуры человека надо преобразовывать его личность — изменить взгляды, убеждения, чувства и привычки, весь характер индивида. Для этого, по-видимому, нужно либо длительное и упорное перевоспитание человека, либо воздействие какого-то значительного события, перевертывающего весь смысл его существования, его отношения к действительности и к самому себе. Но такую перестройку умеет описывать только художественная литература, психология же до сих пор не может убедительно раскрыть ее механизм.

Вместе с тем уже сейчас ясно, что современное перевоспитание детей с аффектом неадекватности вполне возможно (Божович, Славина,1976). Тем более возможна современная тщательная воспитательная работа, направленная на предупреждение возникновения аффекта неадекватности и последующего закрепления конфликтной структуры личности ребенка.

Наконец, остановимся на некоторых материалах, относящихся к раннему генезису аффекта неадекватности, к условиям его возникновения. Выскажем соображения, касающиеся возможности ее предупреждения и преодоления.

Очень интересны в этом отношении дневники профессиональных психологов. «Дневник о развитии одного ребенка» Н.А. Менчинской (1948) и дневник В.С. Мухиной, наблюдавшей за развитием двух своих мальчиков-близнецов, начиная с момента рождения и вплоть до их поступления в школу (1969). Материалы этих и других дневников показывают, что аффективные конфликты могут возникать очень рано, уже на втором году жизни.

Известно, что взрослый человек, особенно близкий, выступает для ребенка раннего возраста чрезвычайно притягательным «объектом». В любой ситуации он становится центром, к которому стремится малыш. Взрослый активизирует деятельность младенца, вызывает у него положительные эмоции. Через взрослого удовлетворяются буквально все потребности малыша — во внешних впечатлениях, общении, эмоциональных контактах. Взрослый, таким образом, становится тем главным «предметом», в котором кристаллизуются потребности ребенка.

Однако уже к младенцу (7-8 мес.) взрослые начинают предъявлять определенные требования, невыполнение которых вызывает осуждение и даже наказание. Этот факт не может не привести к возникновению достаточно острого, хотя и не осознаваемого самим ребенком внутреннего конфликта, что, в свою очередь, вызывает соответствующие аффективные переживания. О их наличии можно судить и по поведению детей, и по возникновению у них амбивалентного отношения к взрослым. Часто аффективные конфликты происходят в связи с приручением детей к чистоплотности. Может быть, именно поэтому психологи и педагоги (особенно психоаналитического толка) придают способу приручения детей к чистоплотности весьма большое значение. многие даже считают, что от процесса овладения гигиеническими навыками может зависеть все последующее психическое развитие ребенка и даже формирование его личности, недооценивая огромной роли усвоения ребенком последующего социального опыта. Несомненно, однако, что в этом процессе ребенок получает свой первый опыт столкновения с социальной нормой. И если эта норма предъявляется в форме требования, за неумение выполнить которое ребенок несет наказание (иногда даже физическое), да еще от человека, всегда приносившего ему эмоциональное благополучие, то опыт социальной регуляции поведения будет связан с возникновением неприятных аффективных переживаний. Если же эти переживания в дальнейшем не будут преодолены, они могут обусловить возникновение психологических новообразований, которые неблагоприятно повлияют на дальнейшее личностное развитие малыша.

Аффективные конфликты на первом году жизни еще не осознаются ребенком, но они создают некоторый общий эмоциональный климат его существования, порождают у него особые формы эмоциональных реакций и особые потребности.

Нам приходилось неоднократно наблюдать, что категорические запреты, накладываемые на те или иные действия детей этого возраста, вызывали у них не только плач, но и резкий протест, и обиду, и отрицательное отношение к человеку, наложившему запрет, и ко всей ситуации в целом. В этих случаях, только выключив ребенка из ситуации, можно его успокоить.

Иногда в указанный период у некоторых детей наблюдается даже активное стремление действовать вопреки запрету взрослых. Очень выразительную в этом отношении запись мы находим в дневнике В.С. Мухиной. «Интересно, — пишет она, — что запрет подогревает стремление малышей (10-11 мес.) к тому, на что накладывается вето. Так, детям категорически запрещается трогать обувь взрослых. Однако, как только мы теряем бдительность, малыши обязательно оказываются в прихожей и обязательно сидят в обнимку с каким-либо огромным башмаком и в довершении нашего ужаса прижимаются к нему носом и лижут его. Строгое «нельзя!» удерживает Кирюшу, но на Андрюшу оно явно действует наоборот.

Андрюша стремится вставить гвоздь в отверстие розетки. «Нельзя», — предупреждают его. И Андрюша с поспешностью вставляет гвоздь в розетку. Андрюша ползет туда , где обувь. «Нельзя», — кричат ему вдогонку. Андрюша, как подхлестнутый конь, припускается к намеченной цели и скорей-скорей обнимает столь желаемый ботинок. Кирилка часто не выдерживает эмоционального напряжения и тоже пускается следом за братцем туда, где «нельзя» (969, с. 25).

И еще одна запись, относящаяся к тому же периоду развития: «Андрюша нашел в коробке большой гвоздь. Смотрит на него... трогает шляпку гвоздя, подносит ко рту, сосет... Гвоздем водит по полу. Взял гвоздь в рот. Пополз... Уселся у стены. Гвоздем водит по стене. Оставляет след на обоях. Смотрит на вмятины, оставленные гвоздем. С новым усердием принимается водить по стене. «Нельзя!» — говорю. Не обращает внимания. «Нельзя!» — говорю строже. Перестал царапать стену... добрался до стеклянной двери. Скребет стекло. «Нельзя!» «Разобьешь!» Андрюша садится на пол. Пытается царапать обои... Грожу ему пальцем. Манипулирует гвоздем... Просовывает гвоздь между дверью и стеной. Водит гвоздем в щели туда-сюда и т.д.» (Мухина, 1969, с. 28.) В описанном поведении нет агрессии. Но в нем — сильнейший напор желания делать то, что малышу нравится, вопреки запрету взрослого. Легко можно представить реакцию ребенка, если бы его действия насильно были прерваны.

Итак, уже на первом году жизни аффективные конфликты между «хочу» и «нельзя» (вернее, «хочется» и

«нельзя») приводят к нарушению эмоционального благополучия ребенка и к возникновению у него стремления делать «наоборот» тому, что требуют взрослые. Если это побуждение закрепляется, оно может стать источником дальнейшего неблагополучного развития ребенка. Следовательно, уже здесь, в первые месяцы жизни, возникает проблема такого воспитания, которое могло бы предупредить зачатки дисгармоничного развития. Предотвратить проникновение очерченного здесь психологического конфликта можно только одним способом — сделать выполнение социальной нормы аффективно более притягательным, чем осуществление противоречащих ей действий. Иначе говоря, нежелательная потребность должна не просто тормозиться , подавляться извне, но оказаться побежденной другим, более сильным мотивом — стремлением к социальному одобрению, к действию по образцу, к подражанию и др. Кстати сказать, этот принцип относится не только к формированию детей ранних возрастов — он является общей основой воспитания. Руководство формированием личности только тогда может дать положительный эффект, когда оно будет воздействовать на поведение ребенка не прямо, а через организацию внутренних определяющих его мотивационных сил. Это хорошо понимал еще Руссо. Согласно ему, гармоничность воспитания возможна лишь в том случае, если ребенок свободно делает то, что он хочет, но хотеть он должен то, чего хочет воспитатель.

Роль аффективных конфликтов и их отрицательное влияние на психическое развитие детей резко увеличивается в последующих возрастах. Особенно остро они проявляются в переходные (так называемые «критические») периоды. При переходе от одного возрастного этапа к другому возникают определенные новообразования, являющиеся как бы итогом психического развития ребенка за истекший период. Они порождают и новые потребности, характеризующие соответствующие этапы в формировании личности ребенка (Божович, 1978). «Кризис» возникает в тех случаях, когда новые потребности в силу каких-либо внешних или внутренних причин не находят удовлетворения. Депривация важнейших для личности потребностей и вызывает аффективные конфликты, характеризующие кризис. Широко известны кризисы трех и

семи лето, а также особенно сложный и часто тяжело протекающий кризис подросткового возраста.

В эти периоды внутренние аффективные конфликты не только переживаются людьми, но, как правило, и осознаются. Ребята понимают, что поступают вопреки социальной форме, т.е. делают не то, что «надо», а то, что «хочется». Конфликт начинает приобретать нравственную окраску, ибо уже с двух-трех лет ребенок не только осознает себя в качестве субъекта действий (это выражается в его стремлении к самостоятельности — «я сам»), но одновременно начинает давать себе оценку. У него формируется представление о том, что «хорошо» и что «плохо».

Насколько рано у малыша возникает образец, к которому он аффективно стремится и с позицией которого себя оценивает, свидетельствуют следующие записи в дневнике Н.А. Менчинской. Ее двухлетний Саша «эмоционально реагирует, когда ему говорят, что он нехороший мальчик. «Нет колюси» (Менчинская, 1948, с. 61). «На вопрос «ты человек?» отвечает отрицательно: «Нет, я колесий Саса» (Там же, с. 81).

Саша не только хочет быть хорошим, но как бы «упражняется» в достижении желаемого: «Сделает какую-нибудь шалость, а сейчас же после этого говорит: «Теперь колесий». Взял со стола лекарство (это ему запрещается), поставил обратно — «теперь колесий». (Там же, с. 61). В этот же период начинает часто спрашивать: «Мосьно?», правда, иногда уже после того, как что-либо взял или сделал. Начинает оценивать других: «Мазь купила мама. Колесяя мама». (Там же, с. 61).

В этот период даже возникает стремление самому побороть желание сделать нечто социально неодобряемое, хотя такая саморегуляция еще плохо удается. Саша сидит около ванночки с плавающими в ней чужими игрушками, дотрагиваться до которых ему запрещено. Н.А. Менчинская пишет: «Было любопытно наблюдать за ним в это время, ему очень хотелось тронуть игрушки, он сел на корточки у ванны и повторял несколько раз «не тогаю», спрашивал: «мозьна мотеть?». Но потом, непосредственного после очередного «не тогаю», он схватил одну из игрушек, вызвав, конечно, бурный протест со стороны девочки (хозяйки игрушек)». (Там же, с.70).

Можно было увеличить количество примеров, свидетельствующих о раннем возникновении моральной мотивации. Но и без этого ясно — уже в двухлетнем возрасте дети часто находятся в условиях столкновения их непосредственных желаний с не менее сильным желанием соответствовать социальной норме. В таких условиях наличие первых моральных представлений (что «хорошо» и что «плохо») служит у них опорой для разрешения мотивационного конфликта.

В дневнике Н.А. Менчинской зафиксирован случай, когда Саша в возрасте 2 лет 7 мес., совершив недозволенный поступок (плюнул в сторону отца), отказался затем от еды, сказав: «Я не буду пить кофе, я плохой» (Там же, с. 85). Он как бы сам наказал себя за плохое поведение.

Все эти факты свидетельствуют, что столкновение противоположно направленных стремлений может проходить безболезненно (и даже с пользой!) лишь в том случае, когда стремление быть «хорошим» сильнее, аффективно значимее, чем стремление поступить согласно своему неодобряемому желанию.

В дошкольном возрасте формирование нравственной мотивации заканчивается возникновением так называемых «внутренних этических инстанций» (Л.С. Выготский).*

Внутренние этические инстанции — это особого рода системные новообразования, в состав которых входят принятые субъектом социальные требования (нормы), непосредственно слитые с соответствующими эмоциональными переживаниями. В своем развитом виде они способны выражаться в нравственных убеждениях субъекта, т.е. в мотивирующих поведение знаниях, но могут оставаться и на уровне нравственных чувств — непосредственного переживания того, что хорошо и что плохо. Несформированность такого рода психологических новообразований свидетельствует об отсутствии подлинного нравственного развития, так как одно лишь знание нравственных норм не обеспечивает ни нравственного поведения, ни нравственного отношения к окружающему.

Возникновение первых «этических инстанций» в дошкольном возрасте избавляет ребенка от постоянных внутренних конфликтов, поскольку они действуют непос-

---

* Подробно об этом см. Д.Б. Эльконин (1960) и Л.И. Божович (1968).

редственно и обладают принудительной силой, подчас превосходящей силу непосредственных, элементарных потребностей.*

Таким образом, воспитание бесконфликтной гармонической личности в дошкольном и последующих возрастах находится в прямой зависимости от того, удастся ли воспитать у ребенка нравственную мотивацию.

Исследование направленности личности, проведенное в нашей лаборатории (Власова, 1977) на детях младшего школьного возраста, экспериментально установило, что становление нравственной мотивации (в форме стремления действовать в пользу своего коллектива) первоначально происходит в виде сознательно принятого намерения, в то время как мотив личного интереса (сформировавшийся в более раннем возрасте) действует непосредственно. Затем сознательные мотивы общественной пользы приобретают все большее значение и начинают действовать не только на сознательном, произвольном уровне, но и на уровне непосредственном, непроизвольном. Вместе с тем в ее опытах выделилась группа детей, у которых такого перехода не произошло. Они колебались, принимая решение работать в пользу коллектива, а затем действовали в свою пользу. Иначе говоря, у них побеждал доминирующий личный мотив.

Опираясь на это исследование, можно с большим основанием утверждать мнение, уже высказывавшееся нами раньше, что формирование высших форм нравственной мотивации возможно лишь при определенном соотношении сознательно воспринимаемых ребенком норм и тех непосредственных побуждений, которые формируются у него в процессе практики общественного поведения. Если же, общаясь с другими людьми, он привыкает действовать, руководствуясь личными интересами, усваиваемые им нравственные нормы остаются только на поверхности сознания, не проникая в глубь его мотивационной структуры. В этих случаях формируется либо лицемер, действующий нравственно лишь на глазах у других людей, либо человек дисгармоничный, т.е. находящийся в постоянном конф-

---

* Исследования К. Левина, проведенные в строгих экспериментальных условиях, показывают, что вновь образовавшиеся человеческие потребности (имеются в виду цели, намерения и пр., т.е. все «квазипотребности», по его терминологии) по своим динамическим свойствам ничем не отличаются от «настоящих» потребностей.

ликте с самим собой и обществом (Божович, Конникова, 1975).

* * *

В заключение подведем краткий итог основному содержанию статьи.

Гармоничность личности с ее внутренней психологической стороны предполагают высокую согласованность между сознанием человека и его бессознательными психическими процессами. Такая гармония обеспечивается общественной, в существе своем, нравственной направленностью личности, мотивирующие силы которой подчинены единому мотиву, доминирующему и на сознательном и на бессознательном уровне.

Личность с такой иерархией мотивов предполагает и соответственную структуру ее нравственно-психологических качеств: общественную направленность, наличие нравственных чувств и убеждение, определенные черты характера.

Важнейшим источником дисгармонического развития выступают конфликтные соотношения между непосредственными, часто неосознаваемыми стремлениями субъекта и значимыми для него социальными требованиями. В результате, как правило, возникает аффект неадекватности, а затем происходит закрепление порождаемых ими форм поведения, превращающихся в конечном счете в соответствующие черты и качества личности.

Гармонический или дисгармонический склад личности начинает формироваться очень рано. Поэтому воспитание личности должно начинаться уже с первого года жизни ребенка. Главным при этом выступает такой способ педагогического воздействия, при котором воспитатель специально организует активность ребенка, а не просто подавляет нежелательные ее формы. Основой организации воспитания должно служить управление мотивами поведения и деятельности ребенка. С этой точки зрения важнейшей задачей воспитания является формирование нравственной мотивации. В силу своей аффективной значимости для субъекта она будет ненасильственно, без внутреннего конфликта побеждать нежелательные для него стремления.

В центре воспитания гармонической личности стоит формирование нравственных чувств. Без них нет и не может быть ни нравственных убеждений, ни нравственного мировоззрения. Именно они обеспечивают единство сознания и поведения, предупреждают возможный между ними раскол. воспитание единства личности предполагает организацию такого образа жизни ребенка, при котором его нравственные чувства и нравственное сознание формируются в практике его общественного поведения.

Литература

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968, 464 с.

Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. Вопр. психол. 1978. №4. С. 23-36.

Божович Л.И., Конникова Т.Е. О нравственном развитии и воспитании детей. Вопр. психол. 1975. №1. С. 80-90.

Божович Л.И., Славина Л.С. Случаи неправильных взаимоотношений ребенка с коллективом и их влияние на формирование личности. Вопр. псих. 1976. №1. С. 130-139.

Божович Л.И., Славина Л.С., Ендовицкая Т.В. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения. Вопр. псих. 1976. №4. С. 55-68.

Власов Н.Н. Изучение особенностей доминирования мотивов у детей младшего школьного возраста. Вопр. псих. 1977. №1. С. 97-106.

Додонов Б.И. Эмоциональные типы, типичность и гармоническое развитие личности. Вопр. психол. 1978. №3. С. 21-32.

Менчинская Н.А. Дневник о развитии ребенка. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. 192 с.

Мухина В.С. Близнецы. М.: Просвещение, 1969. 416 с.

Павлов И.П. Полн. собр. соч. М.: Изд-во АН СССР, 1951. Т. III, кн. 1. 438 с.

Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. М.: Просвещение, 1966.214 с.

Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Учпедгиз, 1960. 328 с.

Флоренская Т.А. Исследование одного типа личности в различных психологических концепциях. Новые исследования в психологии. 1974. № 2.

О вреде физических наказаний*

(Беседа)

Некоторые родители убеждены в том, что физические наказания необходимы и даже полезны и что от родителей ребенок должен все стерпеть. Тут на помощь обычно привлекается опыт старших поколений: «Раньше, мол, всех били, и ничего, хорошие люди вырастали»; старые поговорки: «За битого двух небитых дают» и др. Одни защищают мысль, что наказывать ребенка надо, пока он маленький, так как в старшем возрасте это может «морально тяжело отразиться на нем». Другие, напротив, считают, что бить следует, когда дети уже «войдут в разум». Очень часто родители рассуждают и так: «Постоянно бить детей нехорошо, но изредка, за дело только полезно» и т. д.

Отцы и матери, защищающие физические наказания, найдут сторонников и среди старых, и среди современных реакционно настроенных педагогов. Некоторые из них не только оправдывали физические наказания, но и создавали «теории» в их защиту. Они говорили, что задача воспитания заключается в том, чтобы сломить, обуздать «злую волю» ребенка, подчинить ее авторитету более старшего и сильного. Подчинение, утверждал известный немецкий педагог Гербарт, достигается силой, и сила должна быть достаточно большой и проявляться достаточно часто, чтобы достигнуть полного успеха прежде, чем в ребенке начнут обнаруживаться следы настоящей воли. Другой педагог — Паульсен — заявлял: без высшей формы страха — почтения, основанного на мысли о наказании, невозможно вообще никакое воспитание.

Однако в действительности ребенку вовсе не присуща с самого начала какая-то «злая воля», которую взрослый якобы должен сломить, подавить и подчинить своей воле. И ребенка вовсе не надо воспитывать в «трепете и повино-

* Поговорим о наших детях. М., 1967

вении», развивать в нем слепое и беспрекословное послушание, основанное на страхе перед наказанием. Такие задачи ставит перед собой та педагогика, которая стремится воспитывать в детях рабскую покорность и полное, безоговорочное признание права сильного.

Совсем иные цели преследует наше воспитание. Оно ставит перед собой задачу не подавлять, а всесторонне развивать способности ребенка, укреплять его волю, его характер. И даже в том случае, если кто-либо из наших детей или подростков совершит плохой поступок, мы и тогда не будем стремиться подавить его волю, тем более физическим наказанием, а будем искать иных, более правильных способов педагогического воздействия.

Но почему же некоторые родители все-таки продолжают и сейчас бить своих детей? Почему мы никак не можем отделаться от этого пережитка прошлого, который унижает взрослого и калечит душу ребенка?

По-видимому, многие и хотели бы воспитывать иначе, да не умеют, и им кажется, что, отказавшись от физических наказаний, они и вовсе не справятся с ребенком, он совсем «отобьется от рук». Иные родители не пользуются другими способами воспитания, так как эти способы требуют от них большего внимания, выдержки и терпения.

Но самое главное — это то, что некоторым родителям кажется, будто физические наказания помогают. Эти родители читают книгу о вреде физических наказаний, слушают лекцию на эту тему, а сами думают: «Э, что бы вы там ни говорили, как бы ни доказывали, а побьешь ребенка — и получается толк!»

Ошибочное впечатление, будто побоями можно исправить ребенка, создается потому, что часто дети действительно перестают делать то, за что их побили. Один пожилой рабочий, отец большого семейства, рассказывает: «Мой двенадцатилетний сын взял у матери из комода деньги. Я так его отстегал за это, что он теперь к комоду и подойти боится». Действительно, мальчик денег из комода больше не брал. Может показаться, что отец здесь добился цели. Однако это не так. История эта имеет свое типичное продолжение. Через некоторое время выяснилось, что мальчик утаил сдачу, потом он начал обманывать мать при покупках, наконец, стало известно, что он таскает деньги даже у своих товарищей. И это понятно: побои заставили

ребенка не повторять того поступка, за который он был жестоко наказан, но причины поступка не уничтожили. Они ликвидировали лишь проявление порока, но не самый порок. Больше того, побои не только не принесли пользы, они принесли вред: сделали порок тайным.

Теперь перевоспитание ребенка стало более трудным. Хорошо еще, если родители достаточно наблюдательны, а мальчик недостаточно осторожен, — тогда его дурное поведение будет быстро обнаружено. Но ведь есть такие родители, которые думают, что побои могут чему-то научить, что таким способом им удалось исправить своего ребенка, а ребенок тем временем спокойно продолжает обманывать родителей, и к уже имеющимся у него дурным качествам прибавляется еще одно — лживость, лицемерие.

Итак, первое, о чем следует подумать родителям, — это о том, что при физических наказаниях часто создается видимость успеха, за которой в действительности скрывается поражение родителей: дети, которых бьют, «исправляются» лишь в присутствии взрослых, но зато у них вырабатывается привычка делать все нехорошее исподтишка.

Могут быть и другие случаи. Представим себе на минуту: наказание было так сильно, что страх перед ним подавил то внутреннее побуждение, которое толкнуло ребенка на нехороший поступок. Иначе говоря, могло случиться так, что, избитый отцом, мальчик не только перестал красть деньги из комода, но что у него вообще пропала охота красть. И так тоже бывает.

Но зададим себе вопрос: почему он перестал красть? Разве побои заставили его понять всю неблаговидность поступка и раскаяться в нем? Разве они вызвали у него желание исправиться? Нет. Физическое наказание принесло боль и обиду, унижение, оно вызвало у мальчика чувство страха, и если ребенок перестал делать то, за что его побили, значит, страх перед болью, перед физическим страданием победил в нем все другие чувства и желания. В этом случае отцу действительно удалось добиться желаемого результата, но он достиг этого дорогой ценой, усиливая в ребенке такие качества, как трусость, малодушие. Не следует забывать и о том вреде, который причиняют телесные наказания нервной системе ребенка: они нередко приводят к серьезным нервным заболеваниям.

Значит, и тогда, когда физическое наказание как будто приводит к цели, оно наносит огромный ущерб духовному, а часто и физическому развитию ребенка — такой ущерб, который не может быть оправдан никаким частным и тем более временным успехом.

Иногда родители вступают на путь суровых физических наказаний стихийно, не намеренно. Сначала они наказывают ребенка от случая к случаю, не умея иначе воздействовать на него. Особенно часто это можно наблюдать в отношении маленьких детей. Шлепки, подзатыльники, удары по рукам — обычный способ воздействия в некоторых семьях. Этот способ кажется родителям настолько естественным по отношению к малышам, что они, не стесняясь, применяют его не только дома, но и в общественных местах: на улице, на бульваре, в трамвае. Вместо того чтобы уговорить расшалившегося ребенка, занять его чем-то, переключить внимание малыша, родители угощают его шлепками, — ведь это проще всего.

И в некоторых семьях такие наказания постепенно входят в систему, так как дети перестают реагировать на другие меры воздействия. Учащаясь и становясь системой, наказания вместе с тем и усиливаются. Сначала это были случайные шлепки, потом появляется ремень.

Одна мать, которая часто бьет своего тринадцатилетнего сына, сказала: «И хотела бы не бить, да не могу уже с ним справиться. Бью, а сама плачу».

Когда физические наказания становятся обычным средством воздействия на ребенка, все его поведение определяется чувством страха перед этим наказанием. А это приводит к тому, что у ребенка вырабатываются скверные привычки, которые постепенно становятся его второй натурой.

Итак, телесные наказания могут привести ребенка к повиновению, но что это будет за ребенок и какой из него вырастет человек? Слабые дети становятся вследствие наказаний трусливыми и безответными; сильные — жестокими и дерзкими. И в обоих случаях эти наказания развивают в детях озлобление, лживость, хитрость, лишают их детской непосредственности, здоровой жизнерадостности и веселости.

Замечательный педагог Антон Семенович Макаренко говорит: «Из забитых и безвольных детей выходят потом либо слякотные, никчемные люди, либо самодуры, в течение всей своей жизни мстящие за подавленное детство».

Но разве таких людей хотели бы мы воспитывать?

Нет, конечно. Мы стремимся воспитывать смелых, активных людей, самостоятельных в своих суждениях и поступках, не безропотных исполнителей чужой воли, но людей сознательно дисциплинированных, обладающих решительностью и творческой инициативой. Только такой человек может познать всю полноту человеческого счастья.

Необходимо указать еще на одно тяжелое последствие физических наказаний: они обычно приводят к отчуждению между ребенком и родителями, а следовательно, вообще лишают родителей возможности влиять на своих детей.

Очень часто в результате физических наказаний ребенок становится упрямым. Упрямство — это своеобразная форма самозащиты ребенка, особая форма его протеста. Будучи слабым и беззащитным, не имея возможности противопоставить свою волю воле взрослых людей, ребенок замыкается в себе, становится невосприимчивым, как бы глухим к воздействию окружающих, занимает позицию внутреннего, молчаливого сопротивления.

Таким образом, физическое наказание вредно еще и тем, что оно закрывает перед взрослым другие пути воспитания ребенка.

Подводя итог всему сказанному, мы хотим обратиться ко всем родителям со словами: учитесь воспитывать своих детей, не применяя физических наказаний!

* * *

Принуждение и наказание — самые тонкие и сложные средства воспитания*

(Беседа)

Задача моей беседы очень трудная: мне надо убедить родителей в том, что, казалось бы, противоречит их повседневному жизненному опыту и тем традициям, которые пришли к нам из далекого прошлого. Мне надо доказать, что всякое — не только физическое — наказание, безоговорочное требование, идущее вразрез с потребностями и желаниями самого ребенка, принуждение, которое мы применяем к детям, пользуясь своим правом сильного и взрослого, что все эти меры воспитания могут применяться лишь в крайних случаях, очень осторожно, с учетом всех жизненных обстоятельств и индивидуальных особенностей ребенка, В противном случае перечисленные меры воздействия приносят не пользу в воспитании детей, а вред.

Сначала поговорим о воспитании малышей.

Маленький человек рождается, как известно, без всяких знаний, навыков и умений, но с огромными и настойчивыми потребностями. Он хочет есть, пить, спать, двигаться, и, кроме того, он хочет воспринимать мир.

У детей с самого первого месяца жизни начинает проявляться страстное стремление к ознакомлению с окружающим. Они хотят видеть, и при этом как можно больше нового и яркого; потом они хотят хватать руками, ощупывать вещи, а потом действовать, часто проявляя здесь неуемную активность.

Сначала эта активность очень примитивна: ребенок хватает все, что видит вокруг себя, и при этом, главным образом, то, что ему трогать не положено, так как именно это является для него наиболее новым и необычным; он всюду упорно лезет, многое портит и разбивает, часто сам

* Поговорим о наших детях. М., 1967

попадает в беду: падает, обжигается, может поранить себя или других.

Это все мешает окружающим, раздражает их. Однако взрослые должны помнить, что, хотя маленький ребенок часто выглядит просто упрямым или даже проказливым, его поведение диктуется не дурной волей, а огромной важности потребностью, и потребность эту не только нельзя подавлять, ее надо всячески беречь и развивать. Ведь это та самая потребность, без удовлетворения которой детский мозг, детский разум, вся детская психика не могут нормально развиваться. Но если нельзя подавлять активность ребенка, а вместе с тем нельзя допустить, чтобы он делал недозволенное, то, значит, надо переключить его активность на что-нибудь другое, на то, что дозволено или даже полезно.

Например, ребенок тянется за предметом, который ему нельзя дать в руки, но можно показать и дать ему другой, не менее интересный и привлекательный.

А теперь представим себе взрослого, который не хочет считаться с потребностями ребенка и насильно заставляет его прекратить нежелательное поведение, то есть стремится подавить детскую активность.

Что получается в таких случаях?

Возьмем сначала самый благополучный вариант: ребенок после шлепка, после окрика действительно утихомирился, он со слезами или молча отказался от своего первоначального намерения и подчинился взрослому.

В таких случаях взрослый, как правило, испытывает полное удовлетворение. Он дисциплинировал ребенка, заставил его послушаться, привел к порядку.

А ведь такой «успех» в подавляющем большинстве случаев оплачен дорогой ценой. Хорошо еще, если одергивания и наказания бывают изредка. Но представьте себе, что они становятся системой. Тогда у маленьких детей начинает постепенно развиваться пассивность, безволие, равнодушие к окружающему, у них пропадает пытливость, любознательность, они теряют инициативу, у многих детей возникает неуверенность в себе, робость, чувство собственной неполноценности,

Однако все эти последствия сказываются не сразу, они долгое время скрыты от поверхностного взгляда.

Поэтому некоторые недальновидные и недостаточно сведущие люди остаются при твердом убеждении, что их воспитание хорошо, что наказание, принуждение — это очень легкие, удобные и быстро действующие средства. А то, что их ребенок растет пассивным и робким, они относят за счет его натуры.

Но бывает и по-другому. Ребенок может обладать такой силой и напряженностью потребностей, что взрослому не удастся легко подчинить его своему влиянию. Тогда активность ребенка, его настойчивые желания и стремления столкнутся с противодействием взрослого и возникнет острый, трудно разрешимый конфликт. Если такие конфликты повторяются часто, отношения между ребенком и взрослым приобретают характер затяжной неравной борьбы, в итоге которой проигрывают обе стороны. Страдает ребенок — коверкается его личность, страдает и взрослый, причем страдает и за себя, и за ребенка.

Но может быть, все, что было до сих пор сказано, относится только к маленьким детям? А вот школьники, подростки, может быть, они требуют иного воспитания?

Позвольте и эти случаи разобрать с их психологической стороны.

У школьника требования взрослых сталкиваются с теми требованиями, которые он сам предъявляет к себе и к окружающим. Например, взрослые считают, что грубить учителю или воспитателю плохо и стыдно, а иной школьник может рассматривать такое поведение как «геройство». Взрослые считают, что топтать газоны в парке, ломать ветки деревьев и задирать прохожих — хулиганство; а дурно воспитанный подросток может считать это особым ухарством и гордиться тем, что он не боится поступать таким образом, вопреки запретам окружающих. Более того, есть и такие подростки, которые полагают, что украсть можно, что «работают только ишаки» и т. д.

Если бы эти подростки уступили требованиям взрослых и стали бы вести себя иначе, они искренне считали бы, что проявили малодушие.

Итак, у подростков требования взрослого падают уже на очень сложную психологическую почву,

Возьмем, например, такой случай. Молодая учительница по неопытности требует от подростка, чтобы он назвал имя товарища, который совершил какой-то проступок. Но

подросток отказывается это сделать: он глубоко убежден, что это донос и что этого делать нельзя. И чем более стойко этот школьник будет в данном случае противостоять взрослому, тем с большим уважением мы должны к нему отнестись: ведь он отстаивает свои нравственные чувства и убеждения.

Другой случай: у подростка сложилось твердое убеждение, что не дать товарищу списать или не подсказать ему вовремя ответа — это плохой, нетоварищеский поступок. Такое отношение к списыванию и подсказке неверно, ошибочно. Но разве мы поступим правильно, если угрозами и наказаниями добьемся того, что школьник станет поступать согласно нашему требованию, но вопреки своим убеждениям? Конечно, такого поведения добиться можно. Но это будет очень тяжелая и вредная для подлинного воспитания победа.

Во-первых, мы заставим школьника проявить слабость и изменить своим убеждениям. А это уже само по себе плохо, какими бы ни были сами его убеждения. Другое дело, если бы удалось изменить, перестроить эти убеждения! Но такого результата нельзя добиться ни наказанием, ни каким-либо другим методом принуждения.

Во-вторых, школьник, подчинившийся взрослым, но оставшийся при своем мнении, будет вести себя по указанию взрослых только до тех пор, пока над ним висит угроза наказания. А как только «с глаз долой»... так он снова вернется к своему прежнему поведению. Путем принуждения и подавления мы добиваемся лишь формального подчинения моральным нормам, формального отношения к ним.

Но ведь это совсем не тот результат воспитания, к которому мы должны стремиться.

Кроме того, попытки заставить школьника во что бы то ни стало, под угрозой наказания, выполнять требования, которые кажутся ему неправильными или несправедливыми, вызовут у него неуважение и недоверие ко взрослому, а это имеет гибельные последствия для дальнейшего воспитания.

Есть семьи, где родители и дети полностью перестают понимать и уважать друг друга. В таких семьях влияние родителей на детей сводится к нулю, и взрослые теряют возможность руководить формированием личности своих детей.

Таким образом, для правильного воспитания в школьном возрасте, так же как и в младших возрастах, надо постараться, чтобы ребенок «принял» требование взрослого, поверил в него, захотел его выполнить. Иначе говоря, надо добиваться того, чтобы требование, которое мы предъявляем к школьнику, и особенно к подростку, стало бы и его собственным требованием к самому себе. А это значит, что взрослые должны в первую очередь влиять на его желания, убеждения, взгляды, идеалы и лишь в редких случаях прибегать к принуждению и наказаниям, ни в коем случае не превращая их в систему.

Но все же бывают такие случаи, когда взрослые должны наказать ребенка? Да, конечно, бывают. Если, например, ребенок школьного или даже старшего дошкольного возраста, зная, что отец или мать отдыхают, продолжает шуметь, не обращая внимания на предупреждения и просьбы (хотя прекрасно понимает их справедливость), он не только может, но и должен быть наказан.

Наказание в подобных случаях необходимо для того, чтобы у ребенка создавался определенный нравственный опыт, привычка считаться с требованиями окружающих, умение управлять своим поведением, а также для того, чтобы у него формировались чувство долга и ответственность за свои поступки.

Однако, применяя наказание, родители должны знать, что это острый и тонкий инструмент воспитания и что пользоваться им надо осторожно, а главное, умеючи.

Наказание, примененное в пылу раздражения, без учета всех обстоятельств, в которых был совершен проступок, может привести, как уже говорилось, к нарушению контакта между родителями и детьми, может вызвать отчуждение, взаимное недоверие и даже озлобленность.

Неумело наложенное наказание может привести и к тому, что у ребенка возникнет неприязнь к предъявляемым ему требованиям или к тому делу, за невыполнение которого его наказали, например неприязнь к учению или труду.

Значит, раньше, чем применять наказание, надо овладеть этим обоюдоострым средством воспитания, понять, какие наказания и в каких обстоятельствах можно применять, а какие и когда применять, безусловно, не следует.

Наверное, некоторые родители ждут, что сейчас им скажут, за какие проступки какое именно наказание должен понести ребенок. Например, если не приготовил уроки — лишить развлечения, если нарушил запрет — лишить сладкого, если подрался во дворе с мальчишками — не разрешать некоторое время гулять.

Однако тех родителей, которые этого ждут, придется разочаровать: таких готовых рецептов нет и не может быть, так как каждый поступок носит совершенно индивидуальный характер. Например, мальчик разбил стекло. Спрашивается: как он должен быть наказан? Но ведь ясно, что этот вопрос будет решаться совсем по-разному, в зависимости и от обстоятельств, при которых стекло было разбито, и от того, что представляет собой мальчик (часто ли он совершал такие поступки; сделал ли он это в состоянии обиды, раздражения или же это заранее обдуманный хулиганский поступок; а может быть, здесь имело место подражание, боязнь осуждения товарищами?), в зависимости от многих других причин.

Значит, каждый раз родителям придется взвешивать все обстоятельства и причины недозволенного поступка и только после этого решать, имеют ли они основание наказать ребенка и каким должно быть это наказание.

Что же надо учитывать, применяя наказание?

Прежде всего надо помнить, что должны быть категорически исключены все наказания, унижающие личность ребенка, рассчитанные на физическую боль, страх перед такой болью, на то, чтобы подавить, сломить, затормозить волю ребенка. Должны быть исключены побои, замусоренные чуланы, темные комнаты, куда в наказание запирают иногда детей.

Наказания могут носить различный характер: можно лишать детей каких-либо удовольствий, наград, развлечений, можно ограничить ребенка в его поступках, правах и даже движениях (например, если он уж очень расшалился, можно посадить его на стул и велеть сидеть до тех пор, пока он не успокоится). Возможны разного рода порицания, начинал от легкого выражения неудовольствия и кончая строгим выговором или даже временным прекращением общения с ребенком; но какой бы характер ни носили наказания, ребенок, подчиняясь им, не должен испытывать чувства унижения, потери собственного достоинства.

Для того чтобы наказание не унижало детей и чтобы оно не только пресекало дурное поведение, но и вызывало у ребенка активное желание вести себя лучше, надо соблюдать и многие другие условия и правила.

Одно из таких правил заключается вот в чем: наказывать детей можно за определенный конкретный проступок, а не вообще, так сказать, «по совокупности».

Ведь если ребенок наказан за определенный проступок, то он понимает, чего от него требуют и что именно он должен изменить в своем поведении, чтобы оно соответствовало требованиям взрослых. Например, он понимает, что, раньше чем идти гулять, он должен, скажем, убрать комнату или наколоть дров, или приготовить все уроки, что, гуляя во дворе, он не должен драться, бросать снегом в окна, бить кошек и собак и т. п. Более того, он знает, что стоит только ему не совершать тех проступков, за которые он был наказан, как он услышит одобрение или даже похвалу родителей. Все совершенно ясно: оставил на столе грязную посуду и мусор посреди комнаты — мама накажет, не пустит в кино. Чисто все прибрал — мама похвалит. В этом случае наказание воспитывает ребенка, так как оно возбуждает его активность, заставляет его действовать соответственно предъявляемым ему требованиям.

А вот в другом случае, когда ребенка наказывают «по совокупности» — за то, что он вообще лентяй, вообще грубый, непослушный, хулиган и пр., — он не знает, что именно ему надо делать с собой, чтобы исправиться, чтобы все были им довольны. И он будет чувствовать себя «неисправимым», «отпетым», «никуда не годным человеком». А это, в свою очередь, заставит его либо просто смиряться перед наказанием, либо — в худшем случае — начать сознательно и нарочно делать то, что раньше он, может быть, делал лишь не подумав или не умея делать иначе.

Если присмотреться к тому, как наказывают своих детей разные родители, то нетрудно заметить, что одни соблюдают это правило, а другие — нет.

Так, например, одни родители говорят сыну: «Ты не пришел к обеду вовремя, хотя у тебя не было никаких для этого причин. Если в следующий раз ты опять опоздаешь, никто с обедом для тебя возиться не будет и тебе придется ждать до ужина». Если при этом ребенок даже и останется раз-другой без обеда, у него все же не будет оснований

переживать чувство унижения или обиды, а будет лишь сознание законности наложенного на него наказания.

Однако есть родители, которые ведут себя в таких же случаях иначе. Каждое опоздание вызывает массу упреков: «Ты не желаешь считаться...», «Ты всегда был растяпа, неорганизованный», «Тебя надо проучить, оставив без обеда»... И наказание воспринимается ребенком как незаслуженное, ставит его в тупик, так как он сам не знает, как же ему стать организованным, любящим, заботливым и пр. Родители поставили перед ребенком слишком общую, неопределенную и потому невыполнимую задачу.

Для того чтобы наказание не унижало достоинство ребенка, не уничтожало его веру в свои силы, важно соблюдать и следующее правило: никогда не надо напоминать ребенку ни о его плохом поступке, ни о том, что он был за него наказан, если этот поступок больше не повторялся. Ребенок должен знать: за плохой поступок он понес заслуженное наказание и с этим покончено. Его не должен давить груз прошлого, напротив, он постоянно должен ощущать возможность исправить свое поведение и стать лучше. Это также делает наказание средством не подавления, а исправления и воспитания.

Остановимся еще на нескольких условиях и правилах, которые необходимо соблюдать, для того чтобы наказание дало положительный педагогический результат.

Никогда нельзя наказывать детей за то, что они чего-то не умеют. Конечно, если речь идет о каких-нибудь практических умениях, то этого обычно никто и не делает. Никакая мать не станет наказывать ребенка за то, что ему неправильно дали сдачу, если знает, что он не умеет считать, или за то, что он плохо прибрал комнату, если он это делает впервые. Однако многие родители наказывают ребенка за то, что он отвлекается во время занятий, за то, что он заигрался и забыл купить хлеб к обеду, за то, что он упал и разорвал себе штаны, а иногда даже за то, что ребенок не может сразу заснуть и вертится в кровати.

Но ведь ребенок, особенно маленький, часто не умеет быть внимательным, не умеет предусмотреть последствия своих поступков. Его надо этому учить. И до тех пор, пока вы не научили детей правильному поведению, вы не можете и спрашивать с них за то, что они неорганизованны,

неаккуратны и пр. Например, сегодня ребенок, раздеваясь, разбросал свои вещи, а вы их за него прибрали, завтра повторилось то же, послезавтра — то же. А потом вы начинаете упрекать и наказывать его за то, что он неаккуратно обращается со своими вещами, за то, что он не ценит ваш труд и заботу. А надо было не самому убирать вещи, а каждый раз требовать этого от ребенка — разумеется, предварительно показав ему, как это надо делать, — и таким образом приучать его к аккуратности.

Или другой случай. Долгое время вы не следите за тем, как учится ваш сын (или дочь), когда и как он готовит уроки, почему иной раз пропускает занятия. А потом вас вызвали в школу, рассказали о плохих отметках сына, и вы начали его наказывать. Но ваш сын уже не может заставить себя усидчиво работать, он потерял интерес к занятиям, и ваши наказания только усугубят его нелюбовь к учению и заставят тщательно скрывать от вас свои неудачи в школе. Следовательно, и в этом случае гораздо целесообразнее не наказывать ребенка, а учить его работать.

Нельзя наказывать детей только за результаты поступка, не поняв, чем этот поступок был вызван, каковы были в данном случае побуждения ребенка. Например, мать купила своему ребенку игрушку — заводную мышку или говорящую куклу. Однако не прошло и одного дня, как игрушка оказалась сломанной. Рассерженная мать наказывает за это ребенка. Но ведь он мог сломать игрушку из естественного желания узнать, что находится у нее внутри, почему кукла разговаривает или почему мышка бегает.

В этом случае наказание может принести только вред ребенку. Оно может надолго потушить в нем любознательность — это важнейшее качество, без которого ребенок не может ни хорошо учиться, ни работать. Но даже не это самое главное. Опыт показывает, что именно такие наказания — наказания, при которых не учитываются побуждения и мотивы совершенных детьми поступков, — вызывают у детей чувство обиды на взрослых, внутренний протест, лишают взрослых доверия ребенка, убивают у него веру в справедливость налагаемых на него наказаний. А уверенность ребенка в том, что наказание справедливо, пожалуй, является самым главным условием его положительного влияния.

Между тем как часто именно это условие нарушается взрослыми! Увидев, например, что разбита хорошая чашка, огорченные этой потерей родители начинают кричать на сына, требуют, чтобы он «в другой раз не трогал то, что ему не полагается», и пр. А оказывается, мальчик разбил чашку нечаянно, когда мыл ее. Ребенку часто попадает за то, что он сломал ту или иную вещь, хотя он, может быть, старался ее починить, за мокрую одежду, хотя он помогал дворнику счищать снег, за опоздание из школы, хотя он навещал больного товарища.

Дело здесь осложняется еще и тем, что даже в справедливо наложенном наказании ребенок может не увидеть его связи с проступком и воспринять наказание как произвол, как «придирку» взрослых. Родители обязательно должны сделать так, чтобы ребенок понял эту связь и отнесся к наказанию как к заслуженному.

Но как добиться этого? Здесь очень большую роль играет то, насколько будет наглядна и ясна для ребенка связь между проступком, за который его наказывают, и характером самого наказания. Одно дело, если вы не пустили ребенка вечером к товарищу, так как, придя домой с работы, увидели, что он не сделал того, что ему было поручено (не убрал в комнате, не купил необходимые продукты и т. п.). Здесь связь между проступком и наказанием совершенно очевидна: он не выполнил своих обязанностей, и теперь ему придется пожертвовать развлечением ради того, чтобы выполнить их.

Другое дело, если за тот же самый проступок ребенка лишат, например, сладкого или обещанной ранее игрушки. Здесь нет естественной связи между проступком и характером наказания, и ребенок легко может вослринять наказание как произвол родителей. Конечно, нельзя всегда использовать наказания, только естественно вытекающие из самого проступка, но там, где это можно сделать, надо к этому стремиться.

Помогает ребенку осознать справедливость наказания и тем самым «внутренне принять» его и единство требований со стороны всех окружающих и, если так можно выразиться, единство в наложении наказания. Недопустимо, когда за какой-нибудь проступок отец наказывает ребенка, а мать или бабушка оставляют его безнаказанным. Так

же недопустимо, чтобы сегодня родители за данный проступок наказали ребенка, а завтра при тех же обстоятельствах не обратили на него внимания и т. д.

Постоянство и систематичность связи между определенными проступками и определенными наказаниями (например, не вымыл руки — не разрешат сесть за стол, не выполнил поручения — не пустят гулять, небрежно обращаешься с вещью — ее временно или даже совсем отберут и пр.) также помогут ребенку увидеть в наказании его законную и справедливую силу, а не злую волю взрослых.

Заканчивая эту беседу, остановимся еще на одном, последнем, вопросе — на силе наказания. Многим родителям кажется, что, чем сильнее они выбирают воздействие, тем сильнее оно повлияет на ребенка. Они убеждены, что ремень всегда сильнее слов. А между тем такое представление совершенно неправильно. Сила воздействия наказания зависит только от того, какой стиль отношений существует между взрослыми и детьми в той или иной семье — от их отношения друг к другу, доверия, любви, взаимного уважения, — и от умения взрослых применить наказание. В некоторых семьях, где установился правильный стиль отношений, даже легкое неудовольствие родителей, сделанный ими упрек, выражение огорчения оказывают на детей более сильное влияние, чем в других семьях разного рода лишения и даже физические наказания.

Возвращаясь к тому, что говорилось уже раньше, я хочу еще раз настойчиво повторить: наказание — самое трудное, самое тонкое и сложное средство воспитания, и тот, кто этого не понимает, не имеет права пользоваться этим сильно действующим средством.

И даже правильно примененные наказания не должны превращаться в систему. К принуждению и наказаниям можно прибегать лишь иногда и только для того, чтобы пресечь совершенно недопустимое поведение; но после этого должно начаться подлинное воспитание, то есть постепенное, систематическое и целеустремленное формирование личности ребенка, перестройка его взглядов, убеждений, системы его отношений к окружающему, наконец, воспитание у него положительных навыков и привычек.

О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности*

В концепции культурно-исторического развиться психики Л. С. Выготского заложен ряд идей, которые стали... исходными для построения новых оригинальных концепций. Мы имеем в виду прежде всего идею о ведущей роли деятельности в психическом развитии ребенка: на основе этой идеи А. Н. Леонтьевым создано самостоятельное направление — теория деятельности, в рамках которой в настоящее время ведется широкий круг исследований. Получило развитие и положение о том, что высшие психические функции являются результатом интериоризации первоначально практических человеческих форм деятельности, — теория поэтапного формирования психических процессов (П. Я. Гальперин и его школа). Мысль о том, что подлинное обучение должно вести за собой развитие, позволила понять процесс учения как особую по структуре и содержанию деятельность, специально организованную и управляемую (В. В. Давыдов с сотрудниками). Содержательно разработана идея о связи процессов формирования высших психических функций и новых физиологических структур (А. Р. Лурия и его ученики). Делаются в настоящее время и попытки раскрыть и уточнить введенное Л. С. Выготским понятие «единицы» как неразложимой «клетки» психического, конкретизируется и развивается понятие смысла и в психологии, и в ряде смежных дисциплин: психолингвистике, психиатрии, патопсихологии и т. д. (А. Г. Асмолов, Б. В. Зейгарник, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьев и другие).

* Вопросы психологии, 1988, № 5.

Однако нам представляется особенно важным проследить логику мысли самого Л. С. Выготского и, не выходя за рамки созданной им концепции, продолжить его исследования именно в их собственной логике. Прежде чем перейти к изложению этой логики, надо подчеркнуть, что Л. С. Выготский создавал свои теоретические построения на основе экспериментально добытых фактов, а не априорно разработанных логических схем, и мы постараемся изложить развитие его идей в связи с результатами конкретных психологических исследований.

С нашей точки зрения, логика его идей заключается в следующем.

Первоначально Л. С. Выготский приходит и выводу, что в процессе онтогенеза происходит развитие качественно новых психологических структур — высших психических функций, составляющих специфику человеческой психики. Это развитие включает в себя как бы две линии: созревание нервных аппаратов, которые представляют собой органическую (натуральную) основу всякого психического процесса, и функциональное (культурное) развитие, являющееся результатом усвоения индивидом культурных достижений общества.

Методом двойной стимуляции Л, С. Выготским и его учениками было установлено, что первоначально элементарные психические функции, опосредствуясь в процессе деятельности и общения людей социально выработанной системой знаков, изменяют свое содержание и строение: они «интеллектуализируются» и «волюнтаризируются», то есть вступают в определенные отношения с мышлением и становятся управляемыми. Изучение им этих сложных психологических структур показало, что, формируясь в процессе совместной деятельности людей, они затем как бы вращиваются (интериоризируются), становятся достоянием человека. Иными словами, высшие психические функции представляют собой ту психологическую реальность, которая составляет неотъемлемую сущность человека, являясь содержанием его жизни, регулятором поведения, той внутренней средой, через которую преломляются все внешние воздействия. В результате этого возникающие в процессе онтогенеза психологические новообразования

сами начинают выступать в качестве факторов дальнейшего психического развития.

В свете этих идей Л. С. Выготский пересматривал теоретические и методологические установки традиционной психологии. В качестве ее основной методологической ошибки он отмечает разрыв между биологическим и историческим ходом психического развития, между «телом» и «духом», разрыв, неизбежно влекущий за собой дихотомию В. Дильтея. Мне представляется, что именно Л.С. Выготскому удалось наиболее адекватно реализовать в психологии положения диалектического и исторического материализма. При этом он не ограничился теоретическим анализом проблемы, он создал соответствующие ей экспериментальные модели.

Л.С. Выготский не стихийно пришел к решению проблемы «двух психологий». Он искал причины наступившего в психологии кризиса и тщательно изучал все попытки его преодоления как в нашей, так и в зарубежной психологии. Некоторые важные позитивные положения в его концепции были сформулированы на основе критического анализа тех психологических направлений, в которых психологи также искали выход из создавшегося положения. Так, идею целостного структурного подхода, родившуюся в гештальтпсихологии, он не только считал существенной для построения единой психологической науки, он принял ее в качестве важнейшей для построения собственной теории. Однако приняв идею структуры, Л.С. Выготский отверг теоретическую концепцию гештальтпсихологии в целом. Его глубоко не устраивало объединение в одну категорию структур, относящихся к натуральным процессам, свойственным психике животных, и тех сложнейших социальных, новообразований, которые специфичны только для человека.

Идея целостного подхода привела Л.С. Выготского к введению понятия социальной ситуации развития. И ответ на вопрос о своеобразии психического развития. и отличительных чертах каждого возраста он предлагал решать в ходе анализа этой особой единицы. Она представляет собой соотношения внешних и внутренних условий, определяющих возрастные и — индивидуальные особенности ре-

бенка. В этом смысле он существенно изменил понимание среды как фактора психического развития.

Следующий этап исследований был связан у Л.С. Выготского с проникновением в область патопсихологии. Это позволило ему сопоставлять особенности психики людей не только в условиях формирования их личности, но и в условиях различных форм ее недоразвития и распада. Здесь и возникло впервые понятие психологических систем.

Л.С. Выготский приходит к выводу, что в процессе развития происходят качественные изменения не столько в структуре отдельных высших психических функций, сколько в их межфункциональных связях и отношениях. В результате модификации этих связей возникают новые группировки высших психических функций. Такого рода интерфункциональные структуры Л.С. Выготский и предложил назвать *психологическими системами.**

Учением о происхождении и строении высших. психических функций и создаванием метода их изучения Л.С. Выготский, по существу, преодолел кризис в психологии.

Таким образом, для него на первом же этапе творчества определился предмет психологической науки. В качестве такого выступили психологические новообразования, возникающие в процессе жизни и деятельности человека на основе усвоения им исторически сложившегося опыта людей. Определился и метод исследования — разложение изучаемого целого не на элементы, а на единицы, в которых сохраняются основные свойства целого, его качественное своеобразие.

В этот же период он все ближе и ближе начинает подходить к рассмотрению психологии личности ребенка. Эту проблему Л. С. Выготский считал, говоря его словами, «высшей для всей психологии» и сам неукоснительно шел к ее решению. Для этого, говорил он, необходим решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии. Учение о психологических системах открывало этот путь.

Л. С. Выготский не создал законченного учения о личности: он умер слишком рано. Но подходы к созданию та-

---

* Понятия системы и структуры мы применяем так, как их использовал Л.С. Выготский.

кого учения в его работах существуют. Ведь последний этап его научных исканий был связан с разработкой проблемы аффекта и его «встречи» с интеллектом — с проблемой развития эмоций и возникновения высших чувств. По-видимому, именно здесь он искал ключ к пониманию тех особых системных образований, того высшего психического синтеза, который, как он писал, «с полным основанием должен быть назван личностью ребенка» (Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960, с. 60).

С моей точки зрения, дальнейшие психологические исследования в логике, намеченной Л. С. Выготским, и в системе его понятий должны привести к продуктивному изучению специфических для человека психических процессов и личности в целом.

Однако в современной психологии осуществляется скорее разработка отдельных положений теории Л. С. Выготского и построение целостных концепций вне его логики. Это представляется нам существенной причиной кризиса на настоящем этапе психологической науки. Конечно, в рамках диалектико-материалистического мировоззрения уже никто не противопоставляет материю духу. Однако у нас нет единства при рассмотрении собственно психологических проблем, и прежде всего тех, которые связаны с решением вопроса о предмете и методе психологической науки.

В качестве предмета психологического исследования выдвигаются «установка», в которой видится единство психических и физиологических реакций, «деятельность», в условиях которой происходит «присвоение» человеком культурных достижений предшествующих поколений, «ориентировочная основа» этой деятельности. Расхождения во взглядах на предмет психологии в первую очередь свидетельствует о кризисном состоянии сегодняшней психологии. Так, А. Н. Леонтьев писал, что «кризисные явления... только ушли в глубину, стали выражаться в менее явных формах» (1975, с. 74). Нерешенность вопроса о предмете и методе психологии, указывает А. Н. Леонтьев, толкает исследователей к ложным поискам в конкретно-психологических работах П.Я. Гальперин во «Введении в психологию» писал, что психологический эксперимент развивается чрезвычайно медленно, достигнутые с его по-

мощью успехи несоразмерно малы по сравнению с затраченными усилиями.

С особой остротой показала этот кризис дискуссия о предмете и методе психологии, прошедшая в 1972 г.* Многие психологи в этой дискуссии приходили к выводу, что изучение высших психических процессов (значащих переживаний, смысловых образований и пр.) неосуществимо экспериментальным путем и поэтому они не могут быть предметом научного психологического исследования, то есть эксперимент в строгом, так сказать галилеевском, смысле этого слова здесь неприменим. Высшие (личностные) психические процессы не могут быть формализованы и изучены так же строго научно, как познавательные процессы.

Наиболее основательной попыткой преодоления кризиса в сегодняшней психологии стала теория деятельности, выдвинутая А. Н. Леонтьевым. Он исходит из положения К. Маркса о том, что деятельность воплощается в своем продукте. Происходит как бы «опредмечивание» тех представлений, которые ее побуждают и регулируют. Таким образом, в продукте деятельности эти представления обретают новую форму существования. Из этого положения делается вывод, что, действуя с предметами реального мира, созданными человеческой культурой на протяжении ее истории, субъект усваивает («присваивает») опредмеченную психологическую реальность. Это и составляет процесс его психического развития. Соответственно этому теоретическому подходу к проблеме развития психики А. Н. Леонтьев раскрывает и многие важнейшие психологические понятия. В частности, понятия потребности, мотива, личности получают у него особое толкование. Например,

* В данном случае Л. И. Божович имеет в виду дискуссию, которая была начата статьей Ф. В. Бассина «О развитии взглядов на предмет психологии» (Вопр. психол. 1971, № 4, с. 101 — 113) и продолжена в 1972 г. следующими публикациями в журнале «Вопросы психологии»: Л. И. Божович, М. С. Неймарк «Значащие переживания» как предмет психологии» (№ 1, с. 130 — 134); Е. И. Бойко «В чем же состоит «развитие взглядов»? (по поводу статьи Ф. В. Бассина «О развитии взглядов на предмет психологии») (№ 1, с. 135 —141); А. А. Ветров «Замечания по вопросу о предмете психологии (психология и кибернетика)» (№ 2, с. 124 — 127); Г. И. Иванин «Человек, психика и предмет психологии») (№ 2, с. 128 — 132); Ф. В. Бассин «Значащие переживания и проблема собственно психологической закономерности» (№3, С. 105 — 124) — Прим. ред.

мотив он трактует не как внутренние побуждения, идущие от личности субъекта, а как реальные предметы, в которых воплощаются (опредмечиваются) потребности. Категория деятельности, объемлющая, по А. Н. Леонтьеву, «полюс объекта» и «полюс субъекта», ведет к пониманию самой личности как момента деятельности и ее продукта.

Превратив таким образом психику в реальность человеческой деятельности, отрицая возможность рассматривать ее как реальность, присущую самому субъекту, А. Н. Леонтьев в качестве предмета психологии фактически вынес психику за пределы изучения внутренней жизни человека.

Нам представляется, что это теоретическое построение А. Н. Леонтьева нельзя считать преодолением кризиса в психологии — здесь исчезает собственно психологическая реальность, она заменяется реальностью деятельности.

Возникает вопрос: если в работах Л. С. Выготского был уже выделен предмет психологии и обозначен подход к его изучению, то почему же не изживается кризис и снова возникает дискуссия о предмете и методе психологической науки?

В качестве объяснения мы выдвигаем две основные причины: во-первых, боязнь, что признание в качестве предмета исследования реально существующих внутренних собственно психологических образований может привести к субстанциональному пониманию психики; во-вторых, трудность экспериментального подхода к изучению высших форм психической жизни человека и особенно его личности.

Однако мне представляется, что обе эти причины сейчас начинают преодолеваться. Исследования сложных психических процессов, которые осуществляются, несмотря на дискуссионность вопроса о предмете психологии, показывают, что, формируясь в деятельности человека, в его взаимодействии с миром людей и предметов, сами эти процессы не могут быть сведены ни к деятельности, ни к взаимодействию.

Исследования аффективно-потребностной сферы ребенка, с которых началась деятельность нашего научного коллектива,* привели к выводу, что развитие этой сферы

---

* Имеется в виду лаборатория психологии формирования личности НИИ

происходит принципиально по тем же самым законам, что и развитие познавательных процессов. Первоначально элементарные, непосредственные потребности ребенка, опосредствуясь социально приобретаемым опытом, вступают в определенные связи и отношения с различными психическими функциями, в результате чего возникают совершенно особые психологические новообразования. В их состав входят и аффективные, и познавательные компоненты, что порождает специфичные только для них свойства. В отличие от более простых психологических структур, требующих для своего функционирования побудительной силы извне, этим новообразованиям присуща их собственная побудительная сила.

В качестве примера можно привести различия двух таких новообразований, как привычка и навык. Навык осуществляется, когда человека к соответствующему действию побуждают какие-либо внешние условия. Без этой внешней к самому навыку стимуляции он не реализуется, в то время как привычка, имея в себе собственную побудительную силу, вызывает выполнение определенного действия; и если оно не может почему-либо осуществиться, у человека возникает переживание дискомфорта, неудовлетворенности.

К такого же рода новообразованиям, но еще более сложным, относятся, например, нравственные чувства, сознательно поставленные цели и намерения, убеждения, — словом, все высшие системные образования, которые характеризуют личность.

Проведенные нами экспериментальные исследования воли подтверждают это положение. Они показали, что в ее развитии обнаруживаются этапы, аналогичные тем, которые были установлены при исследовании других психических процессов.

Первоначально произвольное поведение осуществляется силой «натуральной» потребности, непосредственно побуждающей преодолевать те препятствия, которые встречаются на пути ее удовлетворения. Это, выражаясь словами Э. Кречмера, «гипобулический этап» формирования

общей и педагогической психологии АПН СССР, которой Л.И. Божович руководила с 1946 по 1976 гг. — Прим. ред.

воли. Он характерен для маленьких детей и больных с распадом высших психических систем.

Затем в условиях борьбы одинаково сильных, но противоположно направленных аффективных тенденций человек прибегает к интеллектуальному плану действий: он взвешивает, оценивает, представляет себе последствия своих поступков, вызывающих соответствующие аффективные переживания, в результате чего принимает решения, ставит перед собой цели, создает намерения. Следовательно, решения, цели, намерения являются такого рода высшими новообразованиями, в которых происходит «встреча» аффекта и интеллекта, в результате чего они и получают свою побудительную силу. Это второй этап в развитии воли. Волевое поведение осуществляется здесь через сознательную регуляцию человеком его мотивационной сферы, но более значимый для человека мотив получает в процессе рассуждения, взвешивания, оценок дополнительную силу.

Наконец, третий, завершающий этап волевого развития возникает в результате интериоризации способов организации поведения и формирования других высших психических систем, несущих в себе самих достаточную побудительную силу для того, чтобы непосредственно, минуя акт сознательной саморегуляции, побуждать человека к совершению волевого поступка. На этом этапе поведение приобретает видимость непроизвольного, даже импульсивного. Так, человек может без размышлений и колебаний броситься на помощь погибающему или пойти на любой риск за дело своей жизни. Мы назвали такое поведение постпроизвольным.

Постпроизвольное поведение проявляется при определенной констелляции внутренних компонентов личности, с одной стороны, и воздействий данной ситуации, с другой. Каждая жизненная ситуация предъявляет к организации волевого поведения свои специфические требования и к сознательности человека, и к его чувствам, и к качествам его характера. Отсюда следует вывод, что о воле правильнее говорить не как об особой психической функции, а как о волевой структуре человеческой личности.

Исследавания мотивационной сферы привели нас к пониманию и другой фундаментальной особенности личности — ее направленности.

Было установлено, что в процессе развития складывается относительно устойчивая иерархия мотивационной сферы человека; причем устойчивость ей, а следовательно, и человеческому поведению придают мотивы, идущие от высших системных новообразований. Для характеристики личности в целом оказалось решающим, какие по своему содержанию и строению мотивы занимают в мотивационной иерархии доминирующее положение. Именно ими определяются и характер направленности личности, и ее нравственная устойчивость. Были изучены основные, наиболее существенные для человека виды направленности: на себя, на интересы других людей, на дело. Соответственно виду направленности люди оказались различными по многим другим особенностям своей личности.

Исследования обнаружили также, что доминирование той или иной направленности может быть различным на сознательном и неосознанном уровнях. Поэтому некоторые люди сознательно могут стремиться к одному, а действовать иначе, в соответствии с мотивами, доминирующими на неосознанном уровне. В таких случаях имеет место дисгармоническое строение личности (как бы «расколотой» изнутри), постоянно раздираемой внутренними противоречиями. Отсюда ясно, что гармоническая личность определяется не столько соразмерным развитием ее сторон, сколько определенным соотношением ее внутренних компонентов. У людей с гармоническим развитием личности мотивационная сфера достигает наиболее высоких форм своего развития. В ней устойчиво преобладающими являются мотивы, связанные с интересами других людей, а не с собственными эгоистическими интересами. Для того чтобы действовать в интересах другого человека или в интересах общественно значимого дела, им не нужна специальная организация поведения. Иначе говоря, для них характерно постпроизвольное поведение.

Решающая роль мотивации сказалась и при изучении таких системных новообразований, как черты характера (или качества личности) человека. Был изучен процесс формирования у детей ответственности, прилежания, аккуратности. Выяснилось, что все эти качества формируются на основе усвоения определенных способов поведения. Однако обязательным условием при этом является наличие определенного мотива, побуждающего ребенка к овла-

дению соответствующими формами поведения. Если же овладение осуществляется по мотиву, чуждому данному качеству (например, из страха наказания, стремления к награде), у ребенка образуются необходимые умения, но не возникает соответствующее качество личности, и он не испытывает потребности вести себя согласно этому качеству. Поэтому, как только снимается контроль, ребенок перестает быть прилежным и ответственным. Наибольшую же устойчивость то или иное качество приобретает тогда, когда стремление к его обладанию включается в систему ценностей субъекта, то есть опосредствуется самыми высокими формами его мотивации.

Анализ формирования человеческих эмоций дает основание утверждать, что оно также связано с процессом культурно-исторического развития потребностей (о чем в свое время говорил уже Л. С. Выготский). И это понятно, так как потребность есть не что иное, как нужда, получившая свое отражение в соответствующем ей переживании. Сама по себе нужда не побуждает человека к действию. Следовательно, развитие потребностей и чувств представляет собой две стороны одного и того же процесса.

Исследование подтверждает мысль о том, что чувства, возникающие в процессе социального развития человеческих потребностей (нравственных, эстетических, интеллектуальных и пр.), представляют собой новые по своей психологической природе системные образования. По сравнению с элементарными («натуральными») эмоциями они имеют качественно иное, опосредствованное строение, занимают иное место в структуре личности и выполняют иную функцию в поведении, деятельности и психическом развитии человека.

Отметим две такие особенности.

Обнаружилось, что при каких-то, еще достаточно не изученных, условиях переживания, возникающие в связи с удовлетворением той или иной потребности, могут приобрести для человека самостоятельную ценность и сами стать предметом его потребности (например, потребность в любви, в эстетическом переживании, в переживании успеха и пр.). Таким образом, переживания перестают быть лишь средством ориентации в приспособительной деятельности индивида. У человека они становятся важнейшим

психологическим содержанием его жизни: отсутствие этого содержания приводит к обесцениванию жизни человека.

Вторая особенность находится в прямой зависимости от первой. Когда переживание, связанное с процессом и результатом удовлетворения потребности, само становится для человека ценным, он начинает стремиться вызвать его снова и снова. Так возникают, по терминологии Л. Брентано, «ненасыщаемые потребности», специфичные только для человека. Они не угасают в результате насыщения, а усиливаются, побуждая человека к новым исканиям, творчеству, к созданию предметов их удовлетворения. При этом надо подчеркнуть, что для формирования личности существенным является то, какая именно из «натуральных» потребностей приобретает ненасыщаемый характер. Одно дело, когда, например, потребность во впечатлениях перерастет в ненасыщаемый познавательный интерес, совсем другое, если ненасыщаемой станет потребность в накоплении или в пище, превращающая человека в скупца или гурмана.

Идея о том, что развитие аффективно-потребностной сферы проходит тот же путь культурно-исторического развития, что и познавательные процессы, а также последовательное эмпирическое исследование тех психических систем, которые Выготский считал стоящими в особом отношении к личности и распад которых связывал с ее распадом, позволили нам несколько приблизиться к изучению содержания, строения и формирования детской личности. Стало ясным, что в центре ее формирования стоит процесс «интеллектуализации» и «волюнтаризации» аффективно-потребностной сферы и возникновение на этой основе высших психических систем, являющихся источником особой побудительной силы, специфичной только для человека. Наличие такого рода систем делает человека способным к сознательной саморегуляции. Поэтому мы обозначаем понятием «личность» такой уровень психического развития человека, который позволяет ему управлять и обстоятельствами своей жизни и самим собой. С этой точки зрения, понятие «личность» не тождественно понятию «индивид», а личность не может быть определена через индивидуальные особенности человека. Человек как личность характеризуется наличием у него собственных взглядов и отношений, собственных моральных требова-

ний, определенностью жизненных целей, к достижению которых он стремился. Все это делает его относительно устойчивым и независимым от чуждых ему влияний окружающей среды. Его характеризуют активные, а не реактивные формы поведения.

Сказанное относится только лишь к развитию личности взрослого человека, но ее формирование начинается очень рано и проходит ряд последовательных, качественно отличных друг от друга этапов. Центром этого развития является сознание, включающее в себя как интеллектуальные, так и аффективные компоненты. В нем интегрируются все психические новообразования, определяя тем самым личность человека как «высшую психическую систему» (Л. С. Выготский).

Единицей исследования личности как целостной иерархической системы должен стать поступок. Понятие поступка отлично как от понятия действия (не обязательно включающего в себя внутреннюю мотивацию), так и от слишком широкого понятия деятельности.

Поступок всегда предполагает особого рода активность субъекта. Он сопровождается борьбой мотивов и принятием решения, хотя во многих случаях эта борьба субъектом не осознается. Поступок поэтому и характеризует личность, что он осуществляется в соответствии с победившим, устойчиво доминирующим в структуре данной личности мотивом. Проанализировав с этой точки зрения различные поступки, можно построить гипотетическую модель данной личности. Затем проверять эту модель экспериментально, варьируя ситуацию.

Конечно, при экспериментировании в заданном направлении может быть использован и метод коллизий. Однако в этом случае мы не можем ожидать чистых результатов: при использовании метода коллизий испытуемый будет решать поставленную перед ним задачу рациональным путем. В реальном же поступке всегда будут принимать участие неосознаваемые и даже сознательно отвергаемые субъектом мотивационные системы. При таком подходе, используя различные варианты методики экспериментального изучения поступка, можно будет устанавливать и возрастные особенности личности, и индивидуальные, и процессы ее становления, и процессы патологических нарушений.

Предварительные экспериментальные пробы, проведенные в этом направлении, позволяют надеяться на перспективность такого подхода.

В заключение я хочу вернуться к тем спорным вопросам, которые были поставлены в начале доклада, прежде всего к вопросу о предмете и методе психологии. С нашей точки зрения, нет никаких оснований искать предмет психологии в какой бы то ни было реальности, кроме реальности самой психики как особой формы движения материи, не сводимой к другим ее формам.

Возражения против такого понимания предмета психологии мне представляются результатом ложной боязни признать объективное существование, психики...

Неверным или, во всяком случае, спорным является положение о том, что изучение психических процессов как таковых неизбежно приводит к редукционизму. Редукционизм характеризует не только сторонников традиционной психологии, не нашедших свой предмет, но и тех психологов, которые его потеряли и ищут механизмы психических процессов в физиологии, логике, деятельности, — словом, вне психологии...

Положение о том, что психика является субъективным образом объективного мира, никак не влечет за собой требования «вынести» ее в качестве предмета исследования за пределы субъективного и изучать в форме «действия», «деятельности» и ее продуктов.

Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского открыла путь для научного познания высших форм психической жизни человека, и до тех пор, пока психология не сделает их предметом экспериментального исследования, она не может продвинуться в изучении психологии живой, целостной личности человека.

Современные исследования (в том числе и наши собственные) опровергают прозвучавшие в дискуссии 19?2 г. сомнения о возможности изучения высших, «личностных» форм психической жизни (значащих переживаний, смыслов, нравственных чувств, воли) посредством эксперимента. Эти образования поддаются собственно экспериментальному исследованию, устанавливающему присущие им объективные закономерности.

Развитие воли в онтогенезе

Что такое воля? В любом учебнике по психологии, в любом энциклопедическом справочнике мы найдем такое (или примерно такое) определение: воля — это способность человека настойчиво достигать сознательно поставленной цели, несмотря на наличие внешних и внутренних препятствий. Человек, который преодолевает разнообразные трудности, побеждает искушающие его, мешающие ему желания и добивается поставленной цели, доводит начатое, даже и скучное, дело до конца, представляется нам волевым. И наоборот, тех, кто колеблется, отступает от задуманного, работает спустя рукава, и, наконец, совсем бросает начатое дело, мы считает людьми неорганизованными, слабовольными. И такое представление, в общем, правильно.

Однако, если начать вдумываться и всматриваться глубже в эти определения, то сразу возникает много вопросов. Прежде всего такой: а всякое ли настойчивое, побеждающее препятствие поведение является подлинно волевым? По-видимому, надо точнее установить, ради чего действует человек, какие именно препятствия он преодолевает. Волевой человек способен преодолевать свои непосредственные, эмоционально привлекательные побуждения (потребности, стремления, желания) во имя целей, которые гораздо более значимы, но в данный момент не являются столь привлекательными.

Сила или слабость побуждений — какое место они занимают в структуре воли? Давайте разберемся в этом вопросе.

Напор сильных желаний, заставляющих человека преодолевать препятствия, — необходимое условие волевого поведения. Для того чтобы оно могло осуществляться, человек должен прежде всего сильно захотеть.

Это особенно ясно видно на маленьких детях. Активность, настойчивость в достижении желаемого, способность игнорировать при этом все отвлекающие моменты, в

том числе даже запрет взрослого, — очень характерная форма проявления воли у маленьких детей. Однако такого рода волевое поведение является лишь предпосылкой более высоких, более развитых ее форм. Сильное «хотение», преобладающее над всеми другими желаниями и стремлениями, — необходимое условие сложного волевого поведения. Но условие еще недостаточное. Истинно волевое поведение отличается определенным уровнем целей — тогда требования разума и совести предпочтительнее иных, непосредственно привлекательных потребностей.

Но как это получается у человека? Ведь общий закон заключается в том, что действие всегда осуществляется по более сильному побуждению. Следовательно, при волевом поведении человеку каким-то образом удается сделать более сильным то побуждение, которое первоначально было более слабым. Чтобы это понять, рассмотрим, как «работает» человек, осуществляя волевое поведение.

Сначала перед ним возникает вопрос, как ему следует поступить: последовать ли за своим непосредственным влечением или действовать «как надо», согласно тому, как подсказывает ему разум и представление о более важном и более ценном. Этот момент носит название «борьбы мотивов». Нерешительность, колебания, сомнения — все эти чувства, которые мы столь часто испытываем, и вызваны осознанной или неосознанной борьбой мотивов.

Люди, способные совершать сложные волевые действия, побеждают свои непосредственные влечения тем, что до принятия решения хорошенько обдумывают, как и почему им не стоит следовать привлекательному желанию. При этом они взвешивают положительные и отрицательные стороны того и другого поведения, стараясь доводами разума поддержать тот мотив, который они считают более ценным, и ослабить те мотивы, которые им противостоят и сбивают с правильного пути. Однако и этого оказывается не всегда достаточно. Во-первых, многие взрослые люди, а уж особенно дети в условиях борьбы мотивов вообще не способны рассуждать и обдумывать. Сильное неудовлетворенное желание как бы блокирует их сознание. Например, в психологических экспериментах было показано, что ребенок, поставленный перед выбором: получить интересную игрушку за выполнение трудной для него задачи или менее привлекательную — за выполнение более легкой,

чаще всего вообще ни о чем не рассуждает и ничего не взвешивает. Он сразу берется за решение трудной задачи, хотя прекрасно знает, что она ему не под силу. У одного из детей экспериментатор спросил, о чем же он думал, когда выбирал такую трудную задачу? Разве он не знал, что не умеет решать такие задачи? На это ребенок ответил, что «знал, но не думал», так как «очень хотелось конструктор».

Есть и еще трудность: даже в тех случаях, когда человек начинает думать и взвешивать, часто его размышления идут все-таки на поводу сильного желания и он начинает подбирать аргументы в его пользу — против сознаваемой им необходимости и доводов разума. Например, подросток, который решил пойти в кино вместо работы над домашними заданиями, успокаивал себя: завтра его могут не спросить, он потом выучит пропущенное, а интересный фильм идет последний день... Часто дети откладывают выполнение обязательных дел (покупки, уборку, уроки) ради любимых игр и занятий, убеждая себя, что времени еще много и они потом успеют сделать все необходимое. При этом оказывается, что «потом» набегает еще целый ряд обстоятельств, препятствующих выполнению нужного дела: позднее время, усталость и еще большее нежелание... В результате порученное дело остается не сделанным, а подростку в очередной раз приходится услышать от взрослых (или сказать самому себе), что у него «нет воли».

Как же справиться со всеми этими трудностями? Наблюдения и специальные психологические исследования показывают: в победе поведения, соответствующего сознательно выбранному, более ценному мотиву, решающую роль играют не просто рассуждения и взвешивания, а умение человека предвидеть последствия своих поступков, представить себе с достаточной яркостью ту ситуацию, в которую он попадает, когда поступит так или иначе. Непосредственные влечения сильны тем, что их «поддерживают» эмоции; значит, надо противопоставить им эмоции иного рода. Например, школьник может вообразить себя стоящим перед всем классом и не способным ответить на вопрос учителя, или представить, как отнесутся к его плохой отметке дома. Если эти картины вызовут у него достаточно яркие отрицательные переживания, они ослабят его желание следовать своим непосредственным побуждениям

— пойти с невыученными уроками в кино. А если он живо представит еще и те преимущества, которые возникнут, если он поступит «как надо», — это будет дополнительным подкреплением для того, чтобы восторжествовало чувство долга.

Следовательно, борьба мотивов должна закончиться такой перестройкой, при которой мотивы долга, необходимости становятся не только осознанно более значимыми, но и более привлекательными эмоционально.

Вслед за борьбой мотивов и в результате этой борьбы принимается решение и часто появляется соответствующее намерение, известный план выполнения решения. Затем наступает последняя стадия волевого действия — исполнение решения.

Конечно, и на этой стадии снова могут возникнуть колебания, так как само исполнение решения часто требует преодоления многих непредвиденных трудностей: накопившейся усталости, потери интереса и пр. В этих случаях человек опять старается предпринять что-то, что может усилить, активизировать действие значимого для него мотива: снова начинает представлять себе возможные последствия своего поведения, заниматься самоуговорами и т. п. При этом он может использовать не только «внутренний план действия», но какие-то внешние стимулы, способные усилить нужный ему, но постепенно ослабевающий мотив. Например, для того чтобы преодолеть свое нежелание встать утром с постели или прыгнуть в холодную воду, человек отдает себе команду: считает до трех и на последний счет «три» прыгает (или встает). Слово-сигнал в такой ситуации и является тем дополнительным внешним стимулом, который помогает преодолеть нерешительность. Очень часто, когда человеку предстоит длительная неинтересная или утомительная работа, он мысленно расчленяет ее на относительно короткие отрезки, которые являются для него более, близкими промежуточными целями; желание и стремление достичь каждой из них действуют более непосредственно и сильно. Таким образом человек облегчает себе продвижение к конкретному результату.

Итак, процесс борьбы человека с самим собой охватывает все стадии волевого поведения. Но зато успешное достижение конечной цели, как правило, сопровождается яркими, сильными положительными переживаниями. Тем

самым волевое поведение приносит, если можно так сказать, двойную награду: помогает достичь цели и укрепляет и формирует волю.

Стало быть, всегда, в условиях, когда непосредственные желания человека оказываются эмоционально более сильными, чем мотивы долга, осуществление волевого поведения требует промежуточного звена — «внутреннего плана действия», перестраивающего соотношение сил мотивов, борющихся между собой, но всегда ли волевое поведение оказывается столь сложным и связанным с определенным насилием человека над самим собой?

Жизненные наблюдения и научные исследования дают основание сказать, что не всегда. Ведь обычно волевым считают и такое поведение, когда человек почти без колебаний, своевременно и организованно выполняет все свои обязанности, часто даже и не допуская мысли, что их можно не выполнять, хотя в данную минуту у него могут быть и многие другие потребности и желания. Есть люди очень целеустремленные — будучи захвачены определенной идеей, они способны без колебаний подчинить ей свою жизнь. Таких людей, внутренне цельных, мы также называем волевыми. А это значит, что существует другая форма волевого поведения, значительно более совершенная, чем та, о которой мы рассказывали вначале. Такое поведение возможно потому, что потребность, связанная со значительными для человека целями и задачами, обладает для него большей побудительной силой, чем другие потребности и стремления.

Откуда же берутся такие потребности, которые побуждают человека без всяких колебаний преодолевать достаточно сильные искушающие, мешающие желания? Это определяется всем процессом воспитания человека, его общим психическим и нравственным развитием. Главную роль здесь играет формирование с самого раннего детства нравственных чувств, привычек и положительных качеств личности.

Подлинное нравственное воспитание предполагает не только (и даже не столько) знание того, как следует поступать в том или ином случае, знание норм и правил поведения, но и непосредственное стремление поступать соответствующим образом. Даже самое твердое знание нравственных норм и правил автоматически не влечет за собой

нравственного поступка. Для того чтобы знание имело своим следствием поведение, оно должно быть слито с соответствующими чувствами и привычками, тогда оно становится убеждением у взрослых, у детей вызывает непосредственную потребность поступать «как надо». Этого можно достигнуть, если воспитание с самого начала будет предусматривать правильную организацию всей жизни и деятельности ребенка, всех его взаимоотношений с окружающими людьми. На каждом возрастном этапе особенности организации этой жизни будут разными. Но во всех случаях должны соблюдаться некоторые общие требования.

Прежде всего поведение и деятельность ребенка должны осуществляться в соответствии с его собственным желанием: он должен действовать не под прямым нажимом или из страха наказания, а потому, что ему хочется сделать так, как предлагает ему взрослый; Например, ребенку можно объяснить важность и необходимость какой-то работы, или сделать ее интересной, увлекательной, или же показать, как он, выполнив ее, обрадует родителей. Это требование хорошо сформулировал в свое время Ж.Ж. Руссо. По его словам, ребенок должен делать то, что он хочет, но хотеть он должен то, что хочет воспитатель.

Возникновению такого желания очень помогает ориентация ребенка на определенный нравственный образец. Таким образцом может стать и любой из окружающих его взрослых (мать, отец, учитель), и тот или иной герой современности, и понравившийся ему персонаж художественного произведения. Иногда образцом бывают те или иные отдельные качества личности: смелость, честность, находчивость и т. д. Стремясь походить на такой образец, ребенок и старается в своей повседневной жизни проявить эти хорошие качества. Очень важно, чтобы в жизни ребенка были ситуации, где его поступки могли быть реально сопоставлены с действиями его идеального героя: нужно позаботиться об условиях, при которых ребенок действительно может проявить самостоятельность, смелость, ответственность...

Особого внимания заслуживает формирование у ребенка нравственных привычек. Привычка отличается от умения и навыка тем, что однажды образовавшись, она сама в дальнейшем побуждает ребенка к должному поведению. По существу, формирование почти любого качества лич-

ности в первую очередь включает в себя формирование привычки. Ребенок, который привык всегда, в определенный час садиться за приготовление уроков, будет испытывать потребность делать это — и будет это делать без особых усилий. Такую же роль выполняют и все другие привычки, в том числе и гигиенические. Вот почему так важно для воспитания воли неукоснительное соблюдение организованного режима.

Именно при правильной организации всей жизни и деятельности ребенка и происходит слияние нравственных чувств и привычек со знанием моральных норм и требований, слияние, столь необходимое для формирования высших форм волевого поведения. Следовательно, воспитание волевого человека есть вместе с тем и воспитание человека нравственного. Воспитание воли и воспитание нравственности представляют собой две стороны одного и того же процесса.

Развитие воли в раннем дошкольном возрасте. Может показаться, что говорить о формировании воли ребенка в дошкольном, а тем более в раннем возрасте, преждевременно и заботиться об этом также преждевременно. Однако это не так. Уже в раннем детстве должны формироваться те предпосылки волевого поведения, без которых невозможно дальнейшее полноценное развитие воли.

Как уже было сказано, для осуществления волевого поведения человеку необходим определенный, достаточно сильный заряд активности, стойкое стремление к достижению цели. Такой целью может быть заинтересовавший ребенка предмет, желание овладеть этим предметом и что-то делать с ним. Вот маленький ребенок упорно стремится достать понравившуюся ему игрушку... другой настойчиво делает одно и то же: многократно открывает и закрывает дверь или накладывает в коробку игрушки и снова их высыпает и т. д. Довольно часто в таких случаях ребенка трудно отвлечь от привлекающего его предмета или интересного занятия.

Однако уже в этом возрасте бывают дети пассивные, апатичные, которых нелегко чем-либо заинтересовать, сосредоточить их внимание на том или ином предмете; Значит, воспитывать интерес детей к окружающему миру, пробуждать их активность надо специально. И чем раньше это делать, тем лучше.

К кроватке малыша в первые же месяцы его жизни подвешивают яркие звучащие игрушки, а затем их дают ему в руки и показывают, как они тарахтят, трещат и т. д. Это привлекает и удерживает внимание ребенка на определенном предмете, возбуждает и стимулирует активность малыша. И дальше надо стараться всячески развивать активность ребенка, его стремления и интересы. Если нормальный, здоровый ребенок не интересуется игрушками, яркими предметами, не проявляет никакого желания их рассмотреть, потрогать, поиграть ими, в этом прежде всего повинно воспитание. По мере того как ребенок становится старше, воспитание его активности не только должно продолжаться, но и приобретать новые формы. При этом уже с раннего возраста следует предоставлять детям большую самостоятельность.

Между тем многие родители стараются не только всячески предупреждать желание своего ребенка, но и избавлять его от кажущегося им непосильным напряжения. Очень часто можно видеть: взрослые то и дело одергивают, удерживают, опекают ребенка, боясь, что он может ушибиться, испачкать свою одежду. Такое излишнее оберегание ребенка становится общепринятым стилем воспитания. И вот на бульваре к упавшему малышу сразу же бросаются не только мать или няня, но и проходящие мимо другие взрослые... И очень редко видишь, как мать, продолжая спокойно сидеть на скамейке, лишь советует ребенку, что ему надо сделать: самому встать, отряхнуться, подойти к ней. Многие родители вмешиваются при первом же затруднении в игру ребенка, помогая ему в том, чего он мог бы добиться и сам. Особенно пагубно такое воспитание, предупреждающее трудности, когда ребенок начинает приобретать различные бытовые навыки — в процессе кормления, одевания, умывания и т. д.

К началу второго года ребенок уже активен не только тогда, когда непосредственно воспринимает (видит, слышит) интересные для него предметы и игрушки, но и тогда, когда им руководит лишь представление, то есть воспоминание о тех предметах, которых в данный момент нет перед его глазами. Он бежит в другую комнату, чтобы взять оставленную там игрушку, которой он только что играл, или вернуться к занятию, от которого его только что оторвали. Причем побудительная сила воспоминания об этой

игрушке или занятии может быть настолько велика, что ребенка никак не удается отвлечь от них и переключить на другие занятия или игрушки. И малыш продолжает активно искать мяч или барабан, которым он не наигрался, может требовать яблоко, которое он не успел доесть и т. д. В этих случаях ребенка побуждает к активности представление о предмете как о чем-то способном удовлетворить его определенную потребность (барабан — чтобы стучать; вкусное яблоко — чтобы съесть). Такие представления можно назвать «мотивирующими представлениями».

Появление мотивирующих представлений знаменует собой первоначальный этап в развитии воли. Ведь воля в собственном смысле слова является тем, что позволяет ребенку преодолевать силу внешнего воздействия при помощи побуждений, идущих от него самого, от сформировавшихся в его прежнем опыте и присущих именно ему самому стремлений.

Известно, что поведение детей до года «управляется» теми внешними воздействиями, которые идут от окружающей их среды. Маленький ребенок плачет, когда мать уходит на его глазах, но ведет себя совершенно спокойно, если ей удалось уйти незаметно. Если у ребенка этого возраста открыто забрать игрушку, он будет протестовать, но может даже не заметить ее исчезновения, если это сделать скрытно. Его внимание легко можно переключить с одного предмета на другой, более яркий или более шумный. Таким образом, поведением маленького ребенка можно управлять, сознательно организуя внешнюю ситуацию, воздействующую на него определенным образом. Такое поведение носит название ситуативного.

Появление мотивирующих представлений избавляет ребенка от такой ситуативности. Ребенок начинает действовать вопреки наличной ситуации — в соответствии с воображаемой. Это — еще не волевое поведение в собственном смысле слова, но тем не менее важный, новый этап в развитии ребенка. Теперь уже взрослый не может чисто внешними приемами организовать поведение ребенка. Ему приходится считаться с уже имеющимися у него собственными стремлениями. Более того, игнорирование этих стремлений, попытки заставить ребенка действовать лишь в соответствии с требованиями взрослых, как правило, вызывают у него протест и стремление настоять на своем.

На этот переломный момент детского развития в свое время обратил внимание известный советский педагог Н. М. Щелованов. Он считал, что детей в яслях с 1 года 2 месяцев следует переводить в новую возрастную группу, так как подход к ним и соответственно вся система воспитательных воздействий должны меняться. Если этого не происходит, если собственные мотивы поведения ребенка игнорируются, это, как правило, приводит к конфликту между ребенком и взрослым. А когда такой конфликт затягивается, в характере детей появляется черта, которую называют негативизмом. И это грозит очень серьезными, большими осложнениями в воспитании.

Внешне негативизм проявляется в, казалось бы, беспричинных капризах ребенка, упрямстве, постоянном отказе от выполнения требований взрослых, стремлении во что бы то ни стало настоять на своем. Дети фактически становятся неуправляемыми: ни требования, ни угрозы, ни даже просьбы на них не действуют. Они стойко отказываются делать то, что еще недавно выполняли беспрекословно.

Дело здесь не в том, что детям не хочется делать то, что предлагает взрослый, а в том, что им не хочется выполнять требования, исходящие от взрослого. Мать говорит ребенку, что надо идти гулять, но ребенок категорически отказывается. Его начинают одевать, он сопротивляется. Но через некоторое время после того, как его оставили в покое, он вдруг заявляет: «Я хочу гулять».

Причина такого поведения заключается в том, что у ребенка накапливается эмоционально отрицательное отношение к требованиям взрослых, препятствующим удовлетворению потребности детей в самостоятельности. А потребность в самостоятельности возникает в связи с появлением мотивирующих представлений.

Некоторые родители как-то интуитивно улавливают начало этого нового этапа в психическом развитии ребенка и изменяют свой подход к нему. Они начинают понимать, что с ребенком старше одного года нельзя обращаться так же, как с младенцем, теперь уже надо считаться с его желанием действовать в соответствии со своими собственными побуждениями. У тех же родителей, которые этого не поняли, конфликт с детьми неизбежно будет усугубляться. Отмечены случаи, когда дети отказывались делать даже

то, что им очень хотелось, если видели, что того же самого хотят от них и родители.

Таким образом, негативизм — это результат неправильного воспитания, следствие протеста ребенка против насилия, совершаемого над ним взрослыми. И не следует смешивать его с проявлением настойчивости. Настойчивое стремление ребенка к достижению цели, в противоположность негативизму, явление положительное, это — важнейшая характеристика волевого поведения. Ведь при негативизме мотивом поведения ребенка является исключительно упрямое желание настоять на своем, а настойчивость определяется подлинной заинтересованностью ребенка в достижении цели.

Из всего сказанного очевидно, что появление негативизма приносит огромный ущерб процессу развития и воспитания ребенка. Во-первых, нарушается контакт между ребенком и взрослым, без чего воспитание вообще становится невозможным. Во-вторых, тот факт, что взрослые постоянно препятствуют исполнению собственных решений и желаний ребенка, постепенно приводит к ослаблению самих этих желаний, то есть к ослаблению его стремления к самостоятельности. Если у родителей не хватает терпения дать детям возможность своевременно проявить самостоятельность, то через некоторое время дети перестают стремиться проявить самостоятельность и требуют, чтобы их одевали, кормили взрослые.

Следовательно, насилие над ребенком, навязывание ему поведения, не соответствующего его внутренним потребностям, уродует психику маленького человека. Необходимо избегать такого насилия, всячески поощрять стремление ребенка к самостоятельности.

Точно так же, как в раннем детстве, воспитание в дошкольном возрасте заключается не столько в каких-то особых приемах, сколько в правильной организации всей жизни и деятельности ребенка. Ведь нельзя ожидать проявления воли от лишенного самостоятельности человека, у которого отсутствуют определенные цели, рождающие стремление к их достижению. Вот почему, говоря о воспитании воли, следует говорить о правильной организации всей жизни и деятельности ребенка, формирующих его личность.

Что же значит эта правильная организация жизни и деятельности ребенка?

К концу раннего детства у ребенка возникает особое отношение ко взрослому, складывающееся в связи с изменением всей жизни детей этого возраста. Б раннем детстве жизнь ребенка протекает в непосредственном сотрудничестве со взрослыми. Взрослый помогает ребенку одеваться, кормит его, водит гулять, играет с ним. Постепенно, по мере того как ребенок овладевает разнообразными умениями и навыками, совместная деятельность такого рода как бы распадается, непосредственные связи ребенка со взрослым ослабевают. Однако стремление к этой совместной деятельности у него не пропадает и даже не ослабевает. Взрослый и для дошкольника продолжает оставаться постоянным притягательным центром, вокруг которого сосредотачиваются интересы ребенка. У него появляется потребность действовать по образцу взрослых людей, особенно эмоционально близких ему (родителей). Ребенок стремится им подражать, воспроизводить их манеру поведения, копируют их трудовые приемы. Этим и следует воспользоваться в целях воспитания ребенка, в том числе — и воспитании воли. Пусть ребенок будет как можно чаще участником общих семейных дел.

Дети этого возраста не просто любят помогать взрослым — они очень любят выполнять «ответственные» поручения, чувствовать себя человеком, которому доверяют нечто важное, от которого ждут реальной помощи. При этом очень важна система поощрений. Нельзя, чтобы ребенок, приложивший старания, получил упрек даже в том случае, если результат его усилий оказался не вполне удачным. Ему надо сказать: «Видишь, у тебя уже кое-что получилось, а если постараешься еще больше, то получится лучше...» Однако так сказать можно только в том случае, если ребенок действительно старался выполнить поручение. Если же он не старался и даже проявил безответственность, поощрения он не заслуживает, но и не должно быть наказания в собственном смысле слова. Взрослый может выразить огорчение, сомнение в том, можно ли ребенку в следующий раз поручить такое дело, если он, по-видимому, еще не в состоянии выполнять такие сложные поручения...

Какую огромную роль может сыграть поощрение даже в тех случаях, когда ребенок умышленно совершил плохой поступок, убедительно показано в прекрасном автобиографическом рассказе В. П. Астафьева «Конь с розовой гривой». Он описывает случай из своей жизни, когда, несмотря на то, что он совершил неблаговидный поступок, он не только не понес наказания, но, напротив, бабушка купила ему обещанный пряник (коня с розовой гривой), о котором он страстно мечтал. Такая доброта и всепрощение настолько потрясли его, что на протяжении всей последующей жизни этот пряник в виде коня с розовой гривой стал для него как бы символом гуманного отношения к людям, то есть сыграл огромную роль в нравственном формировании личности.

Конечно, такой результат может получиться только, если сам ребенок был огорчен совершенным поступком. В этих случаях наказание может вызвать у ребенка лишь чувство искупления своей вины, а поощрение будет восприниматься им как знак доверия, как твердая убежденность взрослого в том, что он больше такого поступка не совершит.

Оценка поведения и деятельности ребенка — вопрос очень существенный и принципиально важный. Чтобы успешно сформировать качество личности, требуется положительная оценка поведения и деятельности ребенка, которая вызывает у него чувство удовлетворения, гордости собой, радости. И эти эмоциональные переживания становятся затем важнейшими мотивами, помогающими ребенку выполнять необходимое, несмотря на отсутствие желания и наличие трудностей, то есть основой воспитания воли.

Значительная роль в формировании воли в дошкольном возрасте принадлежит игре. Игра, как деятельность увлекательная, необязательная, не направленная на определенный результат, часто противопоставляется таким видам деятельности, как труд или учение. Действительно, игра, в отличие от учения и труда, является деятельностью непроизвольной, соответствующей непосредственным интересам и желаниям дошкольников. И тем не менее игре свойственны такие особенности, которые способствуют формированию волевого поведения у детей этого возраста.

В игре ребенок должен подчиняться определенным правилам, это и делает ее важнейшим средством воспитания воли. Может показаться, что твердые правила есть только у некоторых игр: настольных, спортивных и т. п. Однако и так называемые творческие «ролевые» игры (в дочки-матери, в пожарных, в больницу и пр.), которые, казалось бы, свободны от жестких правил, все же эти правила, хотя и в скрытом виде, имеют. Во всех таких играх дети берут на себя определенные роли: матери, ребенка, доктора, больного, пожарника и т. д. Избрав для себя ту или иную роль, ребенок обязан подчиняться и действительно подчиняется правилам этой роли; должен вести себя соответственно тому, как ведет себя в жизни персонаж, роль которого он на себя взял. Например, выполняя роль матери, девочка проявляет к своему «ребенку» заботливость, внимание, доброту, ухаживает за ним, готовит ему пищу, укладывает спать, то есть старательно осуществляет то поведение, которое соответствует игровым правилам. Игра помогает ребенку выделить и осознать определенные социальные нормы и требования — тем самым учит его подчиняться этим требованиям и нормам.

Очень важно для воспитания воли и то, что в игре ребенок подчиняется каким-то правилам не по принуждению взрослого, а по собственному желанию (иначе говоря, игра как бы переводит требования взрослого в потребность самого ребенка). И это очень важно, ибо для истинной воли как раз характерно, что объективно существующее требование, правило или социальная норма выполняются не по внешнему принуждению, а по собственному желанию, как бы в порядке самопринуждения.

Игра как раз требует от ребенка самопринуждения — это положение может быть хорошо иллюстрировано опытом, проведенным Д. Б. Элькониным со своими двумя дочерьми (5 и 7 лет). Он предложил им игру в сестер. Девочки, хотя и удивились такому предложению (ведь обычно в игре дети принимают на себя выдуманные, несвойственные им в жизни роли), но приняли его. Интересно отметить, что в отличие от обычной, повседневной жизни, когда девочкам случалось ссориться, за время игры у них не возникало никаких конфликтов и ссор. Почему? Следуя правилам игры, они вели себя так, как, согласно требованиям взрослых, должны вести себя сестры.

Следовательно, игра важна для развития воли уже тем, что воспитывает у ребенка способность к самопринуждению. Не менее важным для формирования воли является и то, что, подчиняясь в игре определенным правилам, дети испытывают удовлетворение и радость, а это, в свою очередь, накладывает светлый эмоциональный отпечаток на сами эти правила, требования и нормы, что необходимо для формирования не только, нравственных знаний, но и нравственных чувств.

Напомним, что подлинно волевое поведение, то есть. такое поведение, при котором сознание долга берет верх над всеми другими стремлениями и желаниями человека, требует именно нравственных-чувств. Игра и представляет собой такую форму деятельности ребенка, в которой естественно сливаются знания и чувства, воспитываются определенные качества характера. У игры есть не только план действий, в ней строятся реальные отношения. Ведь в игровой, воображаемой ситуации ребенок часто должен фактически осуществлять какие-то функции. Например, взяв на себя роль часового, он должен проявлять настоящее терпение и выдержку, несмотря на то, что он устал стоять на часах, что ему это надоело... И каждый участник игры оценивает партнера, и сам получает оценку прежде всего за свое реальное поведение. Это и способствует формированию у детей положительных качеств личности: настойчивости, решительности, смелости и т. п.

В психологических исследованиях было показано, как часто отношение к ребенку в детском коллективе меняется в зависимости от того, насколько ему удалось проявить в игре различные положительные качества. Это еще раз заставляет подчеркнуть необходимость серьезного отношения взрослых к детской игре как деятельности, существенно важной в формировании личности ребенка. Игра не только в раннем и дошкольном, но даже и в школьном возрасте в известном смысле является школой жизни.

Развитие воли в младшем школьном возрасте. Процесс психического развития ребенка от младенческого до юношеского возраста содержит качественно отличные друг от друга этапы. Каждый возрастной этап характеризуется типичными обстоятельствами жизни ребенка и типичными требованиями, которые к нему предъявляет жизнь. Для каждого из этих этапов характерным является определен-

ный тип деятельности ребенка и определенная система его взаимоотношений с окружающими людьми.

Совокупность всех обстоятельств жизни в соотношении с особенностями личности ребенка составляет «социальную ситуацию развития», характерную для детей соответствующего возраста. Это, в свою очередь, сказывается на общей психологической характеристике детей, относящихся к определенному этапу возрастного развития.

Специальные наблюдения и исследования обнаруживают, что каждый возраст характеризуется усиленным развитием какой-нибудь определенной психической функции, которая в этот период как бы доминирует над всеми остальными и определяет особенности протекания всех других психических процессов. Например, в младенческом возрасте особое значение имеет развитие восприятия, которое в этот период является доминирующим: младенец реагирует лишь на то, что находится в поле его восприятия, он радуется и огорчается только по поводу того, что в данный момент воздействует на его органы чувств. В дальнейшем начинает особенно интенсивно формироваться память, что обусловливает быстрое накопление у ребенка индивидуального опыта. В связи с развитием памяти у детей появляются так называемые мотивирующие представления, которые начинают как бы изнутри побуждать поведение и деятельность ребенка, обеспечивая ему тем самым способность действовать вопреки требованиям, которые навязываются ему окружающими людьми или ситуацией. Иначе говоря, в этот период уже появляются самые первые, самые элементарные волевые действия.

В дошкольном детстве в связи с тем, что ведущей деятельностью становится игра, у ребенка начинают интенсивно формироваться его воображение и фантазия. В этот период развитию воли способствует то, что воображаемая ситуация в игре помогает ребенку осуществлять произвольное поведение.

В период младшего школьного возраста в центр психического развития выдвигается развитие самой произвольности: формируется произвольный характер памяти, внимания, мышления ребенка; возникает способность действовать организованно, в соответствии со стоящими перед ним задачами. Объясняется это тем, что в указанный период ребенок начинает учиться в школе, а положение школь-

ника и его учебная деятельность предъявляет к произвольному поведению уже достаточно высокие требования.

Разберемся подробнее, что же в социальной ситуации развития детей младшего школьного возраста определяет формирование произвольности и ее специфические черты.

Переход к школьному обучению коренным образом изменяет весь образ жизни ребенка. Ведь учение в школе — деятельность обязательная, ответственная, требующая систематического организованного труда.

С этой точки зрения учение, в известном смысле, является деятельностью, противоположной игре. Ведь в игре ребенок, хотя и преодолевает препятствия и многие свои непосредственные желания, но делает это во имя еще более сильного стремления выполнять принятые им игровые правила, в том числе и правила взятой на себя роли. В противоположность этому в учении ребенок должен научиться подчинять свое поведение целому ряду поставленных перед ним требований, которые далеко не всегда совпадают с его непосредственными желаниями. Эти новые требования идут не только от самой учебной деятельности как таковой, но и от его положения школьника. Главное здесь заключается в том, что, став школьником, ребенок оказывается на первой ступени общественного положения. Он теперь уже не маленький ребенок, он уже школьник, в поведении и деятельности которого заинтересованы не только близкие люди, семья, но и учителя, воспитатели, школа, являющаяся учреждением государственным. И это новое положение ребенок, если даже не осознает, то тем не менее непосредственно чувствует, и это чувство окрашено у него положительными переживаниями. Ему приятно осознавать, что он «стал взрослым», он гордится этим своим положением, оно поднимает его в его собственных глазах и пр.

Положение школьника сопровождается изменением не только обстоятельств его жизни, но и всех его взаимоотношений с окружающими людьми: расширяется круг его общения, возникают новые авторитеты, создается сеть сложных отношений с детьми в классе, изменяется и характер его взаимоотношений с родителями. Требования родителей к ребенку носят уже совсем иной характер: теперь он ценится прежде всего за то, как он справляется со своими учебными делами, как ведет себя в школе, за то, какие

отметки приносит из школы, короче говоря, оценка ребенка в семье начинает зависеть от его оценки в школе.

Таким образом, поступление в школу перестраивает весь образ жизни ребенка: беспечное времяпровождение дошкольника сменяется жизнью, полной забот и ответственности: он должен ходить в школу, заниматься тем, что определено школьной программой, делать на уроке то, что требует учитель; он должен неукоснительно следовать школьному режиму, подчиняться школьным правилам поведения, добиваться хороших результатов своей учебной деятельности.

Указанная «социальная ситуация развития» и объясняет, почему именно в период младшего школьного возраста на первый план психического развития ребенка выдвигается процесс формирования произвольного характера его поведения и деятельности.

Однако процесс этот длительный и сложный. Далеко не сразу маленький школьник научается управлять своим поведением и тем более протеканием своих внутренних психических процессов.

Это можно проиллюстрировать на примере кажущейся утраты маленьким школьником своей способности легко запоминать, проявляющейся у него в период дошкольного детства. Часто родителям кажется, что у их детей в дошкольном возрасте память была гораздо лучше, чем в школьном; ведь раньше они легко запоминали очень длинные стихотворения, а в школе им труднее выучить даже короткое. Но дело здесь не в хорошей или плохой памяти, а в том, что раньше они запоминали непроизвольно те стихи, которые им непосредственно нравились, а теперь они должны заучивать то, что задано в школе, пользуясь для этого произвольным запоминанием, которое у них пока еще не сформировалось. То же самое относится и к вниманию, и к мышлению.

Не менее отчетливо отсутствие произвольности можно наблюдать и в поведении маленьких школьников. Многие дети I класса с трудом могут высидеть целый урок, некоторые из них, вместо того, чтобы слушать учителя и выполнять его задания, вдруг начинают заниматься своими делами — рисовать, играть и пр. Бывают даже случаи, когда посреди урока ребенок встает и заявляет: «Мне уже надоело учиться, я пойду домой»и т. д.

По отношению к младшему школьнику возникает специальная задача воспитания произвольности. А между тем многие родители и даже учителя такой специальной задачи не ставят. Они считают, что раз ребенок стал школьником, он должен справляться со своими обязанностями, а если он не справляется, взрослые пользуются различными способами принуждения и даже наказанием. Однако такой способ воздействия является не только ошибочным, но даже вредным. Не воспитав у детей умения самостоятельно регулировать свое поведение и свои психические процессы, нельзя от них этого требовать. Ведь ни один разумный педагог никогда не накажет ученика за неумение решать задачи, если он его этому не учил. В то же время многие родители и учителя требуют от ребенка внимания, прилежания, ответственности, не проявляя достаточной заботы о формировании этих качеств.

При таком воспитании дети, недостаточно готовые к школьному обучению, оказываются в безвыходном и потому мучительном для них положении. Они постоянно переживают свой неуспех, недовольство окружающих, испытывают чувство вины, что в конце концов приводит их к отрицательному отношению и к учению, и к школе, и даже к взрослым, предъявляющим им требования, с которыми они не могут справиться. А у некоторых детей такая ситуация может даже вызвать острое переживание своей неполноценности. Следовательно, внешнее принуждение и тем более наказание, как правило, вообще редко приводящее к хорошим результатам, являются вовсе непригодными при воспитании произвольного поведения.

Наблюдения над школьниками, которые с самого начала с удовольствием и без видимого усилия старательно и добросовестно выполняют свои учебные обязанности, показывают, что для них всех положение школьника является очень значимым и эмоционально привлекательным. В связи с этим привлекательными становятся и все связанные с их новым положением обязанности: им больше хочется делать то, к чему их обязывает школа, чем заниматься другими делами, не имеющими к школе отношения. Кроме того, многие интересные в период дошкольного детства игры и занятия теперь в глазах младшего школьника обесцениваются. Это еще больше облегчает победу стремлений школьника хорошо выполнять свои обязанно-

сти (добиваться одобрения учителя, доводить дело до конца и пр.) над желаниями, с положением школьника не связанными.

У детей, проявляющих такое отношение к своему положению школьника, сформировалась правильная «внутренняя позиция», в отличие от этого другие дети, будучи школьниками, могут еще оставаться по своей «внутренней позиции» дошкольниками.

Именно наличие «внутренней позиции» школьника помогает ребенку сравнительно легко преодолевать трудности обязательной учебной работы, подавлять возникающие в процессе учебной деятельности свои импульсивные порывы, во имя еще более сильного желания быть на уровне тех требований, которые к нему предъявляет положение школьника. Такая внутренняя позиция приводит к тому, что ребенок охотно, по собственной инициативе начинает выполнять свои школьные обязанности подобно тому, как он выполнял правила роли, взятой на себя в игре. Отсюда ясно, что произвольность маленьких школьников в учении во многом сходна с произвольностью, которую дети проявляют в игре.

Теперь можно объяснить тот хорошо известный в практике факт, что учащиеся 1-3 классов, казалось бы, гораздо более ответственно и организованно справляются с учением, требующим произвольности, чем учащиеся последующих классов. Этот факт многие пытались объяснить тем, что подросткам будто бы вообще присуща слабость воли. С таким объяснением нельзя согласиться. Нельзя представить себе, что в то время как все психические процессы с возрастом развиваются и совершенствуются, только воля почему-то составляет исключение и проходит путь обратного развития. Знание различных психологических механизмов, по которым может осуществляться волевое поведение, позволяет объяснить указанный факт иначе. «Детская произвольность» (основанная на сильном непосредственном желании выполнить требуемое) у многих детей младшего школьного возраста исчезает раньше, чем у них оказывается сформированной произвольность более высокого типа (умение преодолевать непосредственно более сильные желания ради исполнения менее сильных, но более значимых). Она исчезает потому, что ребенок постепенно привыкает к своему положению школьни-

ка и связанные с ним переживания теряют свою побудительную силу. Вместе с тем сама учебная деятельность усложняется и предъявляет все большие и большие требования к его произвольности.

Задача воспитания на этом этапе заключается в том, чтобы на протяжении первых лет обучения ребенка в школе научить его сознательно управлять своим поведением и сформировать у него требуемые для этого качества личности. Для этого надо: во-первых, с самого начала поступления детей в школу воспитывать у них положительное отношение к своему новому положению школьника и добиться сохранения этого отношения на протяжении всего младшего школьного возраста; во-вторых, воспитать у школьников познавательные интересы к приобретаемым знаниям; и, наконец, воспитывать такие качества личности, которые составляют необходимое условие осуществления произвольного поведения (прилежание, ответственность и др.).

Коротко остановимся на каждой из указанных задач в отдельности.

Для воспитания и поддержания позиции школьника важно, чтобы каждый ребенок, поступающий в школу, воспринимал не только новые, возникшие у него обязанности, но и те права, которые он при этом приобретает. Школьник должен чувствовать, что он имеет право на серьезное отношение взрослых к своей учебной деятельности, он может претендовать на свое рабочее место, на необходимое для его занятий время, на тишину, он может, наконец, требовать к себе уважения, когда он заслужил его своими школьными успехами. Все это создает общую атмосферу повседневной жизни ребенка в семье и школе, еще более усиливает для ребенка привлекательность положения школьника и способствует поддержанию у него этой позиции.

Конечно, сильно эмоционально окрашенное переживание ребенка, поступившего в школу, не может сохраняться долго. Однако, оно должно перейти в переживание значимости своего положения школьника, то есть стать его общей жизненной позицией. Иначе говоря, ребенок должен дорожить тем, что он так же, как и все другие дети, учится в школе и хорошо выполняет свои обязанности. И действительно, в тех случаях, когда школьник (особенно подро-

сток) становится плохим учеником и начинает чувствовать осуждение со стороны окружающих, он начинает искать другую детскую среду и подчас находит ее на улице. Но стихийно такое переживание может и не возникнуть. У школьников (особенно средних классов) подчас создается мнение, что учиться хорошо и отлично совсем не обязательно и что «учатся на отлично только девчонки и тупицы». У некоторых учащихся существует и прямо противоположное отношение: стремление во что бы то ни стало стать отличником и тем самым заслужить особое положение в глазах окружающих. Большую роль в формировании правильного отношения ученика к учению и школе играет методика оценки его знаний и отношение окружающих к получаемым школьниками отметкам. Главным при постановке отметки является то, чтобы она оценивала не самого ученика — его возможности и способности, а качество выполняемой им работы. И в тех случаях, когда ученик получает плохую отметку, очень важно показать ему реальные пути достижения лучших результатов. Особенный вред приносит часто имеющийся в некоторых семьях ажиотаж вокруг школьных отметок. Ради собственного престижа многие родители требуют от своих детей, чтобы они были отличниками, укоряют их за каждую тройку, не говоря уже о двойке, в то время как получение даже тройки может быть требовало от ребенка большого старания и напряжения. Упреки взрослых — учителей, родителей — вызывают у школьника отрицательное отношение к отметке и подрывают у него стремление хорошо учиться. Тем самым возникает необходимость так или иначе принуждать его к учению, вплоть до наказания.

Второй задачей для воспитания произвольности учебной деятельности является формирование у школьников интереса к получаемым в школе знаниям, привитие им любви к интеллектуальному напряжению и преодолению интеллектуальных трудностей. Школьнику, который успешно справляется с учебной работой, начинает нравиться и сам учебный процесс и те интеллектуальные усилия, которые он при этом делает, и то, что ему удалось добиться нужного результата.

Психологические исследования показали, что учебная деятельность протекает организованно и без внешнего принуждения лишь в том случае, когда она побуждается

двумя родами мотивов; мотивами, связанными с позицией школьника, и мотивами, идущими от самой учебной деятельности. Отсутствие хотя бы одного рода мотивов уже нарушает нормальное протекание учебной работы.

Наконец, третья задача заключается в том, чтобы систематически воспитывать у школьников те качества личности, которые являются необходимым условием волевого поведения. При воспитании качеств личности надо иметь в виду, что их «костяк» в значительной степени определяют прочно сформировавшиеся привычки, которые в отличие от навыков и умений несут в себе собственную побудительную силу. Человека непосредственно тянет делать то, что он привык делать в определенное время и в определенных обстоятельствах. Качество личности, по существу, и является результатом устойчиво закрепившейся привычки. Поэтому для поддержания произвольности в учебной деятельности очень большое значение имеет режим. Ребенку часто трудно оторваться от того, что ему в данный момент интересно, и заставить себя сесть за приготовление уроков. Для этого у него не хватает воли. Но, если он привык начинать занятия в определенное время, то эта привычка поможет ему справиться с собой, без всякого постороннего вмешательства. Однако, для того чтобы подчинение режиму не мешало формированию произвольного поведения, которое обязательно включает в себя умение планировать, ставить цели, принимать решения и т. п., надо, чтобы ребенок сам под руководством взрослого составил тот режим, которому он затем будет подчиняться. Подчинение режиму — это обоюдоострое оружие воспитания воли. Он, с одной стороны, помогает осуществлению произвольного поведения, но он не может задерживать формирование наиболее высоких его форм, тормозя развитие самостоятельности и активности ребенка. Поэтому иногда можно встретить детей как бы «зарежимленных», то есть умеющих подчиняться принудительной силе режима, но не способных к самостоятельному произвольному поведению.

Такую же функцию в развитии произвольного поведения, как учебная деятельность, выполняют и многие другие виды деятельности ребенка — трудовая и общественно полезная, хотя они и не являются в этом возрасте ведущими. Поэтому уже в младшем школьном возрасте эти виды деятельности должны быть введены обязательно и не толь-

ко из-за их значения для общего развития детей, но и для того, чтобы они выполняли свою роль в формировании волевых качеств младшего школьника.

Формирование воли в подростковом возрасте. Принято считать, что подростки характеризуются больше, чем дети всех других школьных возрастов, слабостью воли. Они недостаточно организованны, легко пасуют перед трудностями, легко поддаются чужому влиянию, часто ведут себя вопреки усвоенным требованиям и правилам поведения. Правда, это больше относится к младшему подростку, но и в старшем школьном возрасте встречается много учащихся с такими особенностями. Не меняет дела и акселерация. Напротив, на фоне ускоренного физического и некоторых сторон психического развития недоразвитие волевых процессов особенно бросается в глаза.

Остановимся на этом вопросе подробно. Хотя основной деятельностью в подростковом возрасте продолжает оставаться учение, но и характер учебной деятельности и объективное положение ребенка среди окружающих (в том числе и в семье) существенно изменяются.

Во-первых, учебная деятельность, как и все другие виды деятельности — общественная, трудовая и пр. — становятся в среднем школьном возрасте более сложными и требуют от учащихся значительно больших усилий, большей самостоятельности и ответственности.

Во-вторых, отношение взрослых к подростку также меняется: они ждут от подростка более зрелого, более «взрослого» поведения, требующего от него проявления волевых качеств личности. И это понятно, так как он становится не только более разумным, но и более сильным, более развитым физически. Ведь в подростковом возрасте в физиологии и биологии детей происходят резкие изменения: возникает значительный скачок в росте, физической силе, перестраивается эндокринная система, что, в свою очередь, производит наглядные изменения во внешности подростка, придавая ему черты возмужалости. Наряду с этим развитие личности детей этого возраста идет значительно медленнее, чем обусловливает диспропорцию между видимой и действительной взрослостью подростка.*

---

* Правда, наряду с более высокими требованиями к поведению и деятельности подростка, очень часто у взрослых существует и прямо противоположная тенденция: сохранить над подростком ту же власть, какая

Кроме того, требования к подростку в семье в значительной степени обусловливаются реальной нуждой родителей в его помощи. В семейном обиходе часто действительно бывает нужна физическая сила подростка, его знания, умения. В связи с этим меняется и характер его трудовой деятельности. Если в младшем школьном возрасте родители обычно обращаются к детям лишь с отдельными поручениями (помыть посуду, подмести пол и т. п.), то подростки часто оказываются в положении, когда им приходится нести по дому определенные постоянные обязанности (готовить обед, ухаживать за младшими детьми и пр.). Такого рода деятельность требует от них значительно большей заботы, организованности, ответственности, самостоятельности. Аналогично изменяется и характер общественно-трудовой деятельности подростков в школе.

Огромное значение для характеристики социальной ситуации развития подростка имеет вхождение его в коллектив сверстников. В этом возрасте именно законы коллективной жизни являются теми нравственными правилами, подчиняться которым школьники всячески стремятся. А так как требования сверстников и требования взрослых часто расходятся, то подросток в этих обстоятельствах оказывается в ситуации выбора, что, как известно, составляет важнейший компонент волевого поведения.

Однако социальная ситуация развития в этот возрастной период характеризуется не только перечисленными выше особенностями, но и тем, в каком отношении они находятся к возможностям и потребностям самого подростка.

В связи с тем, что к концу младшего школьного возраста школьники достигают более высокого уровня физического и психического развития и вся их жизнедеятельность приобретает более широкий характер, у подростков появляются новые разнообразные интересы, выходящие далеко за пределы интересов, связанных со школой и учением. Они начинают увлекаться спортом, техникой, различными видами искусства; у них возникает интерес к другому

была у них по отношению к младшему школьнику, стремление постоянно руководить им, лишать его самостоятельности и свободы. Последнее вызывает у подростков острые аффективные реакции протеста, упрямства и даже бунта против родителей, что препятствует воспитанию и формированию волевых черт их личности.

полу, тяга к развлечениям, к времяпрепровождению в компании сверстников и т. д. Все это отвлекает подростков от выполнения их основных обязанностей, что и создает дополнительные трудности для управления своим поведением. Кроме того, у подростков (в основном старших) уже формируется умение анализировать свое поведение, в связи с чем у них появляется свое личное отношение к окружающему, собственные образцы для подражания, собственные требования к себе. Причем, последние часто не совпадают с возможностями подростков им ответить. Это приводит подростков к трудностям именно волевого поведения и осознанию себя как людей, обладающих слабой волей, что вызывает недовольство собой и переживание чувства неполноценности. Не случайно поэтому волевые качества личности приобретают в глазах подростков особую ценность, и многие из них начинают стремиться к воспитанию в себе этих качеств.

Таким образом, спецификой социальной ситуации развития подростка является расхождение, с одной стороны, между требованиями жизни и его интересами, с другой между его возможностями и его собственными требованиями к себе. Такое расхождение требует уже достаточно высокого уровня развития воли, которого чаще всего подростки еще не достигают. Знание этой специфики позволяет понять поведение детей подросткового возраста, их психологические особенности, их переживания, что, в свою очередь, необходимо для построения всей системы воспитательных воздействий в этот трудный («критический») период детского развития.

Наблюдения за тем, как подростки справляются с задачами произвольного поведения, показывают, что они очень часто проходят стадию так называемого классического волевого акта. Иначе говоря, у них возникает острая борьба мотивов (делать ли, что надо, или, что хочется), после чего происходит создание намерения и, наконец, его исполнение. Однако такого рода произвольное поведение является очень сложным и трудным, оно требует такой перестройки мотивационной сферы, в результате которой значимый мотив приобретает большую силу и побеждает все другие действующие на человека мотивы. Изучение процесса такой перестройки обнаруживает, что в этих случаях человек прибегает к взвешиванию («проигрыванию в

своем воображении») всех за и против того или иного поступка (то есть к «интеллектуальному плану действия»). В результате такого «проигрывания» часто человеку удается усилить тот мотив, который обеспечивает волевое поведение. Причем решающую роль в этом играет умение человека предвидеть последствия тех поступков, между которыми производится выбор.

Исследования того, как протекает процесс выбора, создание намерения и его исполнение у подростков, обнаружили имеющиеся здесь специфические трудности. Прежде всего, у детей этого возраста очень ярко выражено стремление подбирать аргументы в пользу эмоционально более привлекательного поведения, за счет поведения необходимого, требуемого. Иначе говоря, у подростков сильные эмоции гораздо чаще, чем у взрослых, блокируют разумное решение. Например, когда школьнику надо сделать выбор между тем, сесть ли ему за приготовление уроков или продолжать увлекательное чтение, он незаметно для себя начинает подбирать аргументы в пользу чтения («книгу надо отдать», «завтра могут не спросить» и т.д.).

Кроме того, подростки еще плохо умеют учитывать последствия совершенных поступков. Не только у младших, но даже у старших подростков круг предвидимых ими последствий очень ограничен. Они часто не способны учесть, как отзовется их поведение на окружающих (какие у них могут возникнуть трудности, переживания); в основном они учитывают последствия только для себя. Например, на вопрос, задававшийся учащимся в процессе экспериментальной беседы, — «что случится, если какой-нибудь школьник утаил кошелек, который потеряла идущая впереди него женщина» — они, как правило, называли лишь те последствия, которые произойдут для них самих, а не для женщины* («на эти деньги смогу купить то, что мне хочется»; «смогу пойти в кино»; «если узнают, меня накажут» и т. д.). И только несколько школьников старших классов назвали те последствия, которые вытекают в результате этого поступка для женщины («она очень огорчится», «ей не на что будет купить хлеб» и т. д.). Но даже и предвидение для себя тоже очень ограничено. Так, напри-

---

* Отвечая на вопрос, подростки, как правило, говорили от своего имени, невольно отождествляя себя с «каким-нибудь школьником».

мер, с трудом предвидятся нравственные последствия поступка («мне будет стыдно»; «если ребята узнают, я буду переживать»; «совесть замучает» и т. д.).

Кроме того, подростки, как правило, не умеют предвидеть те последствия поступка, которые зависят не от объективных обстоятельств, а от собственного психологического или даже физического состояния. Например, откладывая «на потом» выполнение неинтересного дела (приготовление уроков, уборку комнаты и пр.) и точно рассчитав, что по времени они это сделать успеют, они тем не менее не учитывают, что «потом» у них будет еще меньше желания работать, что они устанут, захотят спать, что у них к тому времени могут возникнуть еще большие соблазны.

Различного рода трудности преследуют подростка также и при создании и исполнении намерения. Успешной регуляции своего поведения здесь мешает целый ряд особенностей их личности. Часто подростки в силу повышенной эмоциональности принимают намерение поступить так или иначе под влиянием владеющей ими в данной ситуации эмоции. А затем, когда эта «ситуативная эмоция» ослабевает, ослабевает и намерение подростка выполнить принятое решение. Например, под влиянием товарищей или какого-нибудь минутного впечатления, подросток может принять решение систематически делать зарядку. Но если эта эмоция ослабевает, то у подростка, предоставленного самому себе, намерение оказывается невыполненным. Это следует учитывать при воспитании: поддерживать намерения подростка, вместо того, чтобы упрекать его в недостаточной силе воли. Точно так же намерение может оказаться невыполненным, потому что, принимая его, подросток не умеет рассчитывать свои силы. Например, он ставит перед собой задачу добиться хороших оценок по предмету, достаточно запущенному. А когда это не удается быстро сделать, его намерение ослабевает. Здесь также взрослый может сыграть положительную роль, помогая подростку правильно рассчитать и распределить свое время.

Все указанные трудности также объясняют то, почему подростки проявляют «слабость воли», казалось бы, большую, чем дети младшего школьного возраста. Ведь последние достигают произвольного поведения без указанного

«механизма», непосредственно, либо в результате аффективного стремления сохранить и утвердить свою позицию школьника, либо под влиянием также очень аффективного стремления заслужить одобрение взрослых.

Конечно, далеко не все подростки переживают указанные трудности произвольного поведения. Изучение учащихся благополучных в этом отношении, выявило те особенности личности детей этого возраста, которые облегчают им описанную выше сложную технику саморегуляции и позволяют осуществлять волевое поведение на более высоком уровне. Это изучение показало следующее.

Большую роль здесь играет правильно сложившееся у школьников общее отношение к учению и школе, как к основному содержанию их жизни и деятельности. Они переживают свое положение школьника как определяющее их место в жизни, потеряв которое, они теряют свое общественное лицо. Такое отношение приходит на смену эмоционально окрашенной «позиции школьника», свойственной детям младшего школьного возраста. Рассмотрим, как и при каких условиях это отношение складывается и обеспечивает развитие воли более высокого уровня.

Большое значение здесь имеет формирование таких особенностей личности учащихся, как чувство долга, ответственности, привычки к систематическому труду, наличие широких познавательных интересов, а в конечном счете, понимание той роли, какую играет школа для их будущей жизни. Вот почему очень важно, чтобы в подростковом возрасте перед школьниками уже возникала проблема самоопределения, то есть представление о своем будущем месте в жизни, устойчивый интерес к какой-либо профессии или к какому-нибудь виду деятельности. Именно те школьники, у которых такого рода устойчивые интересы сформировались и достаточно отчетливо представляют себе, к чему они будут стремиться по окончании школы, как правило, отличаются организованностью поведения, постоянно направленного на достижение поставленных целей.

Наблюдения и исследования процесса формирования всех указанных выше особенностей личности, необходимых для осуществления воли высокого уровня, обнаруживают сложный путь их развития и сложный характер их взаимоотношений. Формирование чувства долга и ответст-

венности и вообще всех нравственных чувств начинается очень рано и в подростковом возрасте может достигать уже достаточно высокого уровня. Однако многие факты показывают, что развитие нравственных чувств, хотя и облегчает произвольное поведение, тем не менее не обеспечивает его полностью. Более того при определенных условиях их наличие может привести к возникновению у школьника конфликта с самим собой. Это происходит в тех случаях, когда у него достаточно высоко развиты нравственные чувства, но не сформированы соответствующие нравственные привычки и нравственные качества личности. В этих случаях нравственных чувств оказывается недостаточно для того, чтобы противостоять соблазну поступить так, как ему в данную минуту непосредственно хочется. В результате подросток ведет себя вразрез со своими нравственными чувствами, что приводит его к переживанию недовольства самим собой, раскаянию и даже к снижению самооценки. Колебания самооценки и особенно обращенные к себе упреки в отсутствии воли очень типичны для школьников подросткового возраста. Именно такого рода нарушения произвольного поведения составляют одну из трудностей воспитания подростка. Следовательно, наряду с формированием нравственных чувств, должны формироваться соответствующие привычки поведения. Для этого необходима постоянная практика в определенных формах поведения. Если ребенок в процессе своей жизни (при помощи взрослых или следуя принятому им образцу) добивается выполнения требуемого поведения, у него образуются и нужные привычки. Вообще роль привычек до сих пор недооценивается ни родителями, ни педагогами, между тем они являются необходимым компонентом формирования всех волевых качеств личности.

Остановимся еще на одном вопросе, очень важном для правильного подхода к руководству формированием воли в подростковом возрасте. Это вопрос о стремлении подростков к воспитанию у себя «сильной воли». Подростки, испытывая трудности в произвольной организации своего поведения, ставят перед собой в качестве специальной задачи воспитание воли и выработки у себя волевых качеств личности. Однако понимают они эту задачу своеобразно: они видят проявление воли преимущественно в героических поступках, порождаемых какими-то исключительными

обстоятельствами. Иначе говоря, они не видят и не замечают проявления воли в своей повседневной жизни и деятельности. Даже при разъяснении они не хотят признать, что в усидчивой учебной работе, в постоянном прилежании также проявляется воля; и уже во всяком случае «такая воля» их не привлекает. Точно так же они не видят воли ни в поведении матери, несущей все трудности повседневной заботы о семье, ни в окружающих людях, постоянно проявляющих волевые качества в своем профессиональном труде и при выполнении своих общественных обязанностей. Поэтому, стремясь воспитать в себе «настоящую волю», подростки (особенно младшие) берут за образец героические поступки танкистов, летчиков, космонавтов, но крайне редко ориентируются на образцы, воплощением которых являются окружающие их люди. Этим же объясняется и то, что воспитание воли в себе они понимают как упражнение в каких-то изолированных поступках, производимых в экстремальных условиях (например, один школьник, ученик VI класса, утверждал, что он систематически воспитывает в себе волю тем, что каждый день, несмотря на боль, сидит в крапиве «как в засаде»; другой говорил, что несколько раз ночью ходил на кладбище; третий — что воспитывал в себе терпение и выносливость тем, что спал на голых досках).

Учитывая указанное своеобразие в понимании подростком процесса самовоспитания, очень важно направить их внимание не на специальные упражнения для воспитания воли, а на воспитание в себе достаточной выдержки и организованности в выполнении своих повседневных обязанностей как в отношении всех видов деятельности, так и в своих отношениях с окружающими людьми.

В заключение подчеркнем, что воспитание воли в подростковом возрасте должно идти в двух основных направлениях. Во-первых, учитывая своеобразие сознательной саморегуляции подростков, надо помочь им в преодолении тех специфических трудностей, с которыми они при этом встречаются при выборе, принятии решения, создании намерения и его исполнении. Во-вторых, надо направить внимание на своевременное формирование у подростков высших форм волевого поведения, активно воспитывая у них те качества личности, которые его обеспечивают.

Из записных книжек Л.И. Божович: соображения к проблеме развития воли

Как мы пришли к проблеме воли? И почему мне кажется эта проблема очень важной? Может быть, самой важной, ведущей к пониманию личности.

Не буду подробно останавливаться на истории и современном состоянии проблемы воли в современной психологии. Этот материал еще не полностью собран мной. Но даже то, чем я располагаю, свидетельствует о многом. Во-первых, о том, что в последнее десятилетие эта проблема все чаще и чаще привлекает к себе внимание психологов... На... психологическом съезде в Тбилиси был выделен специальный симпозиум по воле, причем его организаторы написали специальное обращение, в котором они указывали на огромное значение проблем воли и произвольного поведения, на ее крайне недостаточную разработанность и теоретическую неясность. Интерес к проблеме воли является неслучайным: он тесно связан с интересом к вопросам психологии личности, с одной стороны, и с потребностью решить в конкретно-психологическом плане философскую проблему свободы, воли и необходимости, — с другой. Во-вторых, материалы, которыми я располагаю, свидетельствуют о том, что эта проблема до сих пор не только не решена, но что в поиске ее решения нет заметных продвижений. Конкретные исследования носят либо констатирующий характер (когда, в каком возрасте, при каких условиях возникает произвольное поведение), либо идут «по касательной» (изучение мотивации, самоконтроля, самовоспитания), либо бьются над пока еще недоступными для экспериментального изучения проблемами, например, над проблемой волевого усилия.

Если же мы обратимся к теоретическим исследованиям воли, то здесь мы отчетливо увидим, как все они разбиваются о *загадку той специфически человеческой активно-*

*сти, которая определяет поведение человека в направлении осознанного «надо» вопреки непосредственно переживаемому «хочется».** А между тем не поняв психологическую природу, происхождение и механизм этой активности (активности человеческого сознания), мы никогда не сможем разрешить ни одного вопроса, связанного с психологией личности, не сможем понять законов ни ее становления, ни ее распада.

* * *

Нельзя не согласиться с Ш. Н. Чхартишвили в том, что в последнее время существует тенденция отказаться от понимания воли как особого психического явления — явления, имеющего свою специфику. Волю пытаются сводить к совокупности других процессов — инстинктам, потребностям, чувствам, интеллектуальным процессам (осознанию цели и способов ее достижения и пр.). Многие предпочитают говорить не о воле, а о волевом поведении, волевом акте. В тех же случаях, когда воля выделяется в качестве психического явления, ее рассматривают метафизически, даже не ставя вопроса ни о ее происхождении, ни о ее психической сущности. Таким образом, именно проблема воли остается до сих пор цитаделью идеализма.

* * *

Мне представляется, что в вопросе о воле мы не разберемся до тех пор, пока не выделим основных признаков волевого действия и не отделим его от всех других действий, не имеющих волевого характера. До сих пор мы остаемся в плену дихотомии: действия относятся либо к импульсивным, осущеетвляющимся в виде непосредственной разрядки возникшего импульса, помимо сознания и намерения субъекта; либо к волевым, то есть целенаправленным и сознательно регулируемым. Но если все сознательные и целенаправленные действия являются волевыми, то зачем нам понадобилось понятие воли? По-видимому, это

---

* К этому заключению Л. И. Божович пришла в результате изучения трудов У. Джемса, Т. Рибо, Э. Кречмера, С. Л. Рубинштейна, Ш. Н. Чхартишвили, В. И. Селиванова и др. — Прим. ред.
Подчеркнуто здесь и далее Л. И. Божович.

понятие возникло потому, что среди целенаправленных действий существуют некие особые действия, характеризующиеся особыми, специфическими признаками, позволяющими выделить их в особую категорию — категорию волевых действий.

* * *

Часто под волевыми действиями понимаются не просто целенаправленные действия, но такие, осуществление которых требует преодоления внешних или внутренних препятствий. Однако и такое понимание волевых действий представляется крайне расширительным. Когда действие связано с преодолением *внешних* препятствий, достаточно наличия некоторой доминирующей потребности и отчетливого восприятия (или представления) предмета, способного не удовлетворить. В этих случаях возникает целенаправленное действие, способное преодолевать внешние препятствия, так как побуждение избежать этих препятствий является менее сильным, чем потребность, толкающая на их преодоление. Такого рода действия может совершать и животное, охотясь за пищей или преследуя самку. Совсем иной механизм должно, вероятно, иметь действие, осуществляемое *вопреки непосредственному желанию или стремлению*, то есть действие, связанное с преодолением именно *внутреннего* препятствия. Только такие действия мы будем называть волевыми; только они связаны с переживанием так называемого «волевого усилия» и только оно пока не нашло своего конкретно-психологического объяснения.

* * *

Надо остановиться еще на одном, как нам кажется, неправильно решаемом вопросе, а именно на вопросе об осуществлении волевого акта. Можно ли считать, что победа «необходимого» над «непосредственно желаемым» происходит путем принятия решения или даже образования намерения, что этих волевых мотивационных образований, выполняющих побудительную функцию в системе волевого поведения, уже достаточно для того, чтобы волевое действие осуществилось? Или же принятие решения и образо-

вание намерения входят в структуру волевого поведения, составляя его важнейшее звено? Кстати, надо четко разделить то и другое: *решение* — это акт, завершающий выбор цели, функциональное образование, определяющее *направление* деятельности; *намерение* — это не только решение, но и программирование *способа* достижения цели. Иначе говоря, намерение включает в себя *план достижения цели.*

Безусловно последнее: покоренные потребности продолжают действовать; изменяется ситуация — возникают препятствия в виде новых потребностей и стремлений; осуществление поведения может оказаться неприятным, ослабевает побудительная сила решения и т. д. и т. д.

* * *

Нам представляется, что подход к решению проблемы воли может дать анализ процесса развития потребностей и перехода их в новые качественно своеобразные формы. В наших исследованиях мы пытаемся решать именно этот вопрос возникновения новых функциональных образований как результат опосредствования натуральных человеческих потребностей.* Возникновение новых функциональных образований в виде сплава аффекта и интеллекта. Изучение конкретного механизма их возникновения и функционирования приближает нас к пониманию природы воли и ее формирования.

В исследованиях Л. С. Славиной и Т. В. Ендовицкой было установлено, что переход от импульсивного поведения, побуждаемого непосредственно ситуацией, в которой находится ребенок, к поведению произвольному предполагает включение внутреннего интеллектуального плана, который, «вклиниваясь» между восприятием ситуации и поведением субъекта, выполняет функцию исследований этой ситуации и организации поведения в соответствии с ее пониманием. Однако есть ситуации, в которых внутренний интеллектуальный план вообще блокируется под натиском сильно непосредственной потребности.

---

* Под натуральными Л. И. Божович понимала не только органические, но любые актуально действующие потребности, направленные на тот или иной непосредственно привлекательный для субъекта предмет. — Прим. ред.

На основе проведенных опытов может быть сделано предположение, что существует, по-видимому, два интеллектуальных плана — условно план А и план Б.

* * *

Умственный план действий А необходим для *организации своей мотивационной сферы* (поддержания, усиления мотива, по линии которого должно осуществляться действие в соответствии с поставленной целью). План Б необходим для того, чтобы найти *правильные пути* достижения цели. До сих пор во всех ее (Т. В. Ендовицкой — прим. ред.) опытах был внутренний план типа Б. Теперь надо заняться планом А. И в том и в другом имеются общие элементы, но существуют и *принципиальные* отличия. В качестве важнейших принципиальных различий, по-видимому, надо предположить, по крайней мере, два. *Первое* — это необходимость во внутреннем плане А предусматривать *эмоциональные* последствия поступка и уметь их представить в переживании (чего не надо делать во внутреннем плане Б). *Второе* — в зависимости от того, какой мотив *сильнее*, будет осуществляться и подборка аргументов в пользу того или иного способа поведения, так как основная задача внутреннего плана А — облегчить достижение необходимого, преодолев непосредственно *желаемое* или, напротив, облегчить достижение желаемого, обеспечив необходимое. В плане Б этого не происходит.

К этому надо добавить, что отличие плана А от плана Б заключается также и в том, что в плане Б, как правило, имеется образец, который может быть достигнут субъектом. Поэтому субъект в плане Б моделирует лишь наличную ситуацию, выделяет в ней существенные элементы и устанавливает между ними связи и отношения. Во внутреннем же плане А самым существенным является умение смоделировать не только ситуацию и свои действия в ней, но и ту воображаемую ситуацию, которая возникает в результате совершенных поступков. Именно ясное представление последствий своего поступка может изменить побудительную силу тех мотивов, которые толкают субъекта на выбор стратегии своего поведения. Если эта воображаемая картина не вызовет у ребенка соответствующего эмоционального отношения, то перераспределения побудитель-

ных сил «знаемого» и непосредственного мотивов не произойдет.

Здесь следует также учитывать, что сильный непосредственный мотив и может не только... блокировать внутренний интеллектуальный план действий (опыты Л. С. Славиной), но и искажать его, заставляя интеллект служить своим целям. Именно к таким явлениям относится, например, пристрастная подборка аргументов, усиливающих значение непосредственно желаемого поведения и ослабляющих значение вызванных им последствий. Такого рода процессы мы часто встречаем у несовершеннолетних правонарушителей (см. исследование Г. Г. Бочкаревой). Это же явление имеет место, когда на человека сваливается неожиданно какая-нибудь серьезная неприятность. Постепенно человек ее «обживает», находит путь ослабления возникшего аффекта, обесценивая свершившееся, противопоставляя ему другие факты и связанные с ним преимущества и т. д.

Во всех случаях, когда в результате включения внутреннего интеллектуального плана человеку удается организовать свое поведение по линии «знаемого» мотива, преодолев непосредственно действующие побуждения, надо говорить о волевом поведении. Следовательно, воля специфически человеческая способность «вклинивать» между воздействующей на человека ситуацией и осуществлением поведения в этой ситуации внутренний интеллектуальный план, обеспечивающая поведение, связанное с осознанной необходимостью, тормозящая поведение, непосредственно желаемое, импульсивное. С этой точки зрения, психологическая природа воли может быть раскрыта как способность субъекта обращаться в случаях конфликта двух разнонаправленных мотивационных тенденций к внутреннему интеллектуальному плану действий, направленному на регуляцию своей мотивационной сферы; это становится возможным так как субъект для *овладения* своей мотивационной сферой обращается к анализу наличной ситуации и, избирая стратегию поступка, моделирует его последствия. Моделирование будущей ситуации актуализирует ранее только «знаемые» мотивы, превращает их в непосредственное побуждение. Так возникает произвольное поведение: оно есть результат опосредствования не-

посредственной потребности интеллектуальным планом, в силу чего происходит интеллектуализация и волюнтаризация побудительных сил человеческого поведения. Вот эти опосредствованные потребности, данные в виде новых функциональных образований, типа намерения, решений, которые уже не являются ни потребностями, ни мышлением, и есть то, что может быть названо волевыми образованиями. Здесь надо подчеркнуть следующее: если потребность опосредствуется осознаваемой целью, не имеющей собственной побудительной силы, но и не имеющей для субъекта отрицательного смысла, то ее достижение и требует от субъекта специальной реорганизации соотношения сил во внутреннем плане, и такая цель и связанное с ее достижением поведение не может быть названо волевым. С этой точки зрения, не всякое целенаправленное поведение есть волевое поведение в собственном смысле слова. Во многих случаях исключается план Б, направленный на нахождение рациональных способов достижения цели, а не план А, направленный на организацию своего мотивационного поля. Отсюда следует, что волевое поведение возникает только в условиях внутреннего конфликта двух разнонаправленных тенденций, при котором обязательно удовлетворение одной потребности влечет за собой неудовлетворение другой. По-видимому, переживание «волевого усилия» является следствием торможения непосредственной, актуально действующей потребности.

* * *

Когда человек моделирует будущую ситуацию, то самым трудным для него является представить себя в этой ситуации. Он хорошо может смоделировать внешние обстоятельства, некоторые последствия своих действий, хотя последнее уже труднее, но смоделировать *себя самого*, каким он будет в этой новой ситуации, какие с ним самим к тому времени произойдут перемены — оказывается трудным, а иногда невозможным не только для ребенка, но и для взрослого человека.

Например, перед ребенком 9-ти лет стоит задача выбрать, когда ему делать уроки: сейчас, до того, как начинается передача по телевизору, или после нее. Делать уроки

ему сейчас не хочется. Он рассчитывает: телепередача идет 1 час 15 минут; когда она кончится, будет 7 часов 30 минут вечера. Ложиться спать надо в 9 часов, поужинать и помыться можно за полчаса. Уроков немного, одного часа на них вполне хватит. И он решает делать уроки после телепередачи. Однако после передачи он решает снова отложить уроки... на завтра, рассчитывая встать не в 7 часов 30 минут, как обычно, а в 6 часов 30 минут.

Чего он при этом не учитывает? Он не учитывает того, что ему еще более не захочется делать уроки в той, будущей, ситуации. В первый раз он не сумел учесть, что к тому времени, когда кончится телепередача, он уже устанет, новые впечатления усилят нежелание заниматься и т. д. Во второй ситуации он не учитывает также свое субъективное состояние — не захочется рано вставать, каким он будет невыспавшимся, как трудно будет в этих условиях сесть за письменный стол и учить уроки; наконец, как сильно он устанет к вечеру следующего дня, в течение которого придется два раза готовить уроки — утром и днем и т. д. и т. д.

Аналогичные трудности моделирования себя в будущей ситуации испытывает и взрослый человек, когда он ставит себя в новые, будущие, условия, например, представляет себя в старости или на пороге смерти. Он рисует свои собственные переживания в этой ситуации такими, какими они выглядят для него сегодня; иначе говоря, он, как правило, не умеет себе представить, что к тому времени он будет другим и вся ситуация будет для него — этого, другого, выступать совсем иначе, чем для него, теперешнего. Например, молодому человеку кажется, что хорошо бы дожить до ста лет, если будешь к этому времени здоров и будешь иметь ясную мысль и твердую память. Но этот молодой человек не способен смоделировать многих своих переживаний, которые он не имел еще в опыте, о которых не читал, которым не сопереживал. Например, что старый человек может не суметь адаптироваться к требованиям времени, может потерять свою позицию в работе, в семье, в жизни; не учесть, что длительная жизнь поставит его перед необходимостью терять близких и друзей, что он может, остаться *один*, что вынужден будет видеть, как старятся или даже умирают его дети и т. д.

* * *

Субъективно волевое действие воспринимается человеком как спонтанное, исходящее от него самого, не обусловленное никакими внешними воздействиями, обстоятельствами, зависящее лишь от свободно принятого решения, намерения. Такое восприятие волевого действия поддерживается переживанием так называемого «волевого усилия», возникающего у человека при совершении всякого действия. Именно эта субъективная, интроспективная сторона волевого действия дала повод для рассмотрения воли как особой духовной силы, или особой функции человеческого «Я».

* * *

По-видимому, волевое действие предполагает обязательно: 1) осознанную потребность и предмет, который способен ее удовлетворить; 2) наличие внутреннего препятствия, то есть потребности, стремления не добиваться цели; 3) сознательное стремление действовать по линии наименее непосредственно желаемой цели; 4) регулирование своего мотивационного поля и своего поведения в соответствии с принятым намерением (выбором цели, решением).

То что принято называть «*волевым усилием*» есть отражение в форме *переживания* акта преодоления непосредственного желания. *Очень важно раскрыть его функцию.* Просто ли это эпифеноменальное явление или же оно помогает преодолению? Может быть, оно лишь отражает внутреннее сопротивление (или неудовлетворенность непосредственного желания), а может быть, это отражение становится дополнительным мотивом, поддерживающим активность человека? Или дополнительным внутренним стимулом, разоружающим волевой акт, усиливающим сопротивление непосредственного желания?

СПИСОК ОСНОВНЫХ НАУЧНЫХ РАБОТ Л. И. БОЖОВИЧ

В данный список включены книги, статьи, тезисы, рецензии и некоторые рукописи Л. И. Божович. Работы даны в хронологическом порядке: рукописи приводятся в общем списке и датируются в соответствии с годом их создания (в некоторых случаях год указан ориентировочно). Книги, вышедшие под редакцией Л. И. Божович, представлены в отдельном списке.

Психология детского подражания. Экспериментальное исследование. — Рукопись. — 1929. 95 м/п с. (совместно с Л. С. Славиной)

Происхождение и развитие мышления ребенка. Популярный очерк. — Рукопись. — 1934, 74 м/п с.

Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка. Экспериментальное исследование. — Рукопись. — 1935. 111 м/п с.

Житейский опыт ребенка и школьные знания//Ученые записки ХНДИП. — Т. 2/Под ред. А. Н. Леонтьева. — Харьков, 1936. На правах рукописи. — С. 82 — 83. Англ. текст там же. — С. 84 — 85.

Психологический анализ употребления правил на безударные гласные корня // Сов. педагогика. — 1937. — 5 — 6. — С. 181 — 193.

Психическое развитие ребенка и процесс обучения // Учительская газета. — 1939, 11 дек. (совместно с А. Н. Леонтьевым).

Психологические основы обучения грамматике. — Рукопись. — 1939, 28 с.

Обучение правописанию и психология // Начальная школа. — 1940. —N 8. — С. 28 — 31.

Овладение детьми школьного возраста понятийными формами мышления. — Рукопись. — 1940, 80 м/п с. (Совместно с П. И. Зинченко).

Роль пунктуации в понимании письменной речи. Научная сессия ХГПИ, 1941//Тезисы докладов. — Харьков, 1941. — С. 39 — 40 (на укр. яз.).

О психологии усвоения знаний учащимися (// Труды республиканской научной конференции по педагогике и психологии. Т. 2 / Под ред. Г. С. Костюка. 1941. С. 135 — 145 (совместно с П. И. Зинченко) (на укр. яз.).

О психологической природе формализма в усвоении школьных знаний // Сов. педагогика. — 1945. —N 11. С. 45 — 53.

То же сокращенно: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских авторов периода 1918 — 1945 / Под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. — М., 1980. С. 202 — 290.

Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию // Известия АПН РСФСР. М. — Л., 1946. — Вып. 3. — С. 27 — 60.

Психология и педагогический процесс. — Рукопись. — 1946. 28 м/пс.

Некоторые психологические вопросы учебно-воспитательной работы в Суворовских военных училищах. — Рукопись. — 1947. 44 м/п с.

Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению // Вопр. психологии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. — М. — Л. 1948. — С. 122 — 131.

Мотивы учения // Семья и школа. 1949. —N 8. — С. 7 — 8.

Психология воспитания сознательного отношения к учению у советских школьников // Сессия АПН РСФСР. Тезисы докладов в секциях педагогики, психологии, художественного воспитания и физического воспитания. — М., 1949. — С. 32 — 35.

Общая характеристика детей младшего школьного возраста // Очерки психологии детей (младший школьный возраст). — М., 1950. — С. 3 — 38.

Особенности памяти младшего школьника // Там же. — С. 77 — 99 (совместно с Н. Г. Морозовой).

Мотивы учения у детей младшего школьного возраста // Там же. — С. 162 — 183.

Роль психологии в построении учебно-воспитательной работы с детьми младшего школьного возраста // Там же. — С. 184 — 190.

Отношение школьников к учению как психологическая проблема//Известия АПН РСФСР. — М., 1951. Вып. 36. — С. 3 — 28.

Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности школьника // Там же. С. 105 — 130 (совместно с Н. Г. Морозовой, Л. С. Славиной).

Формирование личности советского школьника в процессе пионерской работы // Сов. педагогика. — 1954. —N 2. — С. 11 — 26 (совместно с Т. Е. Конниковой).

Особенности самосознания у подростков // Вопр. психологии. — 1955. —N 1. — С. 98 — 107.

Психология подростка // БСЭ. — Т. 35. — 1955. — С. 244.

Познавательные интересы и пути изучения // Известия АПН РСФСР. — М., 1955. Вып. 73. — С. 3 — 14.

Средний школьный возраст//Психология. Учебник для педагогических институтов / Под ред. А. А. Смирнова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова. — М., 1956. С. 547 — 560. Учебник переведен на нем., чешск., рум., исп. яз.

Некоторые проблемы формирования личности школьника и пути их изучения // Вопр. психологии. — 1956. —N 5. — С. 15 — 27.

Некоторые вопросы воспитательной работы в школах-интернатах / Сов. педагогика. — 1957. — N 9. — 61 — 71 (совместно с Л. С. Славиной).

Знания и привычки в формировании личности школьника//Советская педагогика. — 1958. — N 5. — С. 40 — 51.

О вреде физических наказаний // Поговорим о наших детях/ Под ред. Е. И. Волковой. — М., 1959. — С. 169 — 175.

Наказание — самое тонкое и сложное средство воспитания; // Там же. С. 176 — 184.

Общественно-политическая направленность пионерской работы (совместно с Т. Е. Конниковой)// Сов. педаг огика. — 1959. — N 9. С. 112 — 119.

Изучение личности школьника и проблемы воспитания//Психологическая наука в СССР /Под ред. Б. Г. Ананьева и др. Т. 2. — М., 1960. — С. 190 — 227.

Личность // Педагогический словарь. Т. 1. — М., 1960. — С. 631 — 632.

Мотивация // Там же. — С. 711 — 712.

Психология воспитания // Там же. Т. 2 — М., 1960. — С. 237.

Психологическое изучение ребенка и индивидуальный подход к нему в процессе воспитания // Психологическое изучение детей в школе-интернате. — М., 1960. — С. 7 — 23.

Использование педагогических характеристик как средства накопления знаний об учащихся//Там же. С. 24 — 51.

К вопросу, о содержании «Программы воспитательной работы». — Рукопись. — 1960, 30 м/п с. (совместно с Т. Е. Конниковой).

О некоторых проблемах и методах изучения психологии личности школьника // Вопр. психологии личности школьника. — М., 1961. — С. 3 — 31.

Некоторые критические замечания по поводу психоаналитического учения З. Фрейда. — Рукопись. — 1961. 40 м/п с.

Вопросы формирования личности школьника в свете проблемы воспитания // Вопр. психологии. — 1963. —N 6. — С. 12 — 22.

Изучение качеств личности и аффективной сферы ребенка // Тезисы докладов на 2-м съезде Общества психологов. — Вып. 6. — М., 1963. — С. 104 — 113.

Педагогическая характеристика как средство изучения учащихся школ-интернатов // В помощь работникам школ-интернатов. Методические материалы / Под ред. М. И. Колмыковой. — М., 1964. — С. 251 — 274.

Возрастные закономерности формирования личности ребенка: Автореф. дис. д-ра психол. наук. — М., 1966. 40 с.

Педагогическая психология // Пед, энциклопедия. — Т. 3. — М., 1966. С.326 — 331.

Психология воспитания//Там же. М. 585 — 586.

Психология воспитания //Москва. — 1966. —N 5. С. 166 — 190.

Устойчивость личности, процесс и условия ее формирования // Материалы XVIII Международного психологического конгресса. Симпозиум 35: Формирование личности в коллективе. — М., 1966. С. 101 — 111 (Английский текст там же. С. 112 — 122).

Как строить личность// Молодой коммунист. — 1967. —N 4. С. 82 — 86 (совместно с В. Э. Чудновским).

Психология воспитания за 50 лет // Вопр. психологии. — 1967. — № 5. — С. 51 — 70 (совместно с Л. С. Славиной).

Формирование личности в коллективе (Симпозиум 35) // Вопр. психологии. — 1967. —N 3. — С. 144 — 151 (совместно с Л. В. Благонадежиной)./ .

Возрастной подход к пионерской работе. Материалы для участников II Пленума ЦК ВЛКСМ. — М., 1967, 86 с.

К вопросу об исследованиях по психологии воспитания в советской психологии// Тезисы научной сессии АПН СССР (отделение психологии и возрастной физиологии). — М., 1968. — С. 46 — 50. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968, 464 с.

См. фрагменты из указ. монографии: Психология личности. Тексты /Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. П. Пузырея. — М., 1982. — С. 166 — 171.

Вопросы психологии воспитания // Вопр. детской и педагогической психологии на XVIII Международном конгрессе психологов / Под ред. А.

А. Смирнова. — М., 1969. — С. 106 — 183 (совместно с Л. В. Благонадежиной) .

Возрастной подход к работе пионерской организации. — М, 1969, 96 с. (совместно с Т. Е. Конниковой).

Особенности развития мотивационной сферы подростка // Материалы к XIX Международному психологическому конгрессу. — М., 1969. С. 15 — 16. (совместно с М. С. Неймарк).

Комментарии к статье «Текст и характер»/(Лит. газета. — 1970. 10 февр.

Как узнать и понять ребенка /(Учительская газета. — 1971, 30 янв. (совместно с Л. С. Славиной).

Психологические проблемы воспитания как управления детским развитием // Проблема управления процессом воспитания. Материалы симпозиума/Под ред. Н. Ф. Талызиной и Л. И. Рувинского. — М., 1971. — С. 30 — 37.

Задачи психологии воспитания в свете решений XXIV съезда КПСС // Вопр. психологии. — 1971. —N 6. — С. 3 — 12 (совместно с В. Э. Чудновским).

Текст выступления по радио «Наш адресат — те, кому 15, 16, 17» // Телевидение и радиовещание. — М., 1971. № 1. — С. 14 — 15.

Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации детей и подростков. — М., 1972. С. 7 — 44.

Психологические особенности личности старшего школьника // Комсомол в школе. Опыт, проблемы, методика. — М., 1972. — С. 201 — 216.

«Значащие переживания» как предмет психологии // Вопр. психологии. — 1972. —N 1. — С. 130 — 134 (совместно с М. С. Неймарк).

Изучение личности, ее формирования в онтогенезе // Проблема управления процессом формирования личности. Материалы второго симпозиума/Под ред. А. В. Зосимовского, Л. И. Рувинского. — М., 1972. — С. 7 — 18.

Потребности, мотивы, их развитие и функция в формировании личности ребенка. — Рукопись, 1973, 336 м/п с.

Цель и намерение и их побудительная сила// Проблемы формирования социогенных потребностей. Материалы I Всесоюзной конференции. — Тбилиси, 1974. — С. 14 — 17 (совместно с Т. В. Ендовицкой, Л. С. Славиной).

Восприятие формы и возрастные ступени // Характер в кино. Вопросы кинодраматургии. — Сб. статей. — Вып. 6. — М., 1974. — С. 106 — 113.

Воспитание как целенаправленное формирование личности ребенка // Вопр. психологии. — 1974. —N 1. — С. 33 — 39.

Странная психология в книге Б. Т. Лихачева «Теория коммунистического воспитания». Рецензия на названную книгу. — Рукопись. — 1974. 17 м/п с.

См. отдельные фрагменты указанной рецензии: Под маской// Комс. правда. — 1987, 25 декабря.

Некоторые психологические предпосылки методики воспитательной работы в школе // Сов. педагогика. — 1975. —N 11. — С. 10 — 20 (совместно с Т. Е. Конниковой).

0 нравственном развитии и воспитании детей // Вопр. психологии. — 1975. —N 1. — С. 80 — 89 (совместно с Т. Е. Конниковой).

О книге У. Бронфенбренера// У. Бронфенбренер. Два мира детства. Дети в США и СССР. — М., — 1976. — С. 144 — 152.

Случаи неправильных взаимоотношений ребенка с коллективом и их влияние на формирование личности // Вопр. психологии. — 1976. —N 1. — С. 130 — 139 (совместно с Л. С. Славиной).

Опыт экспериментального изучения произвольного поведения// Вопр. психологии. — 1976. — С. 55 — 68 (совместно с Л. С. Славиной, Т. В. Ендовицкой).

Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопр. психологии. — 1976. —N 6. — С. 45 — 53.

Концепция культурно-исторического развития психики и ее перспективы // Вопр. психологии. — 1977. —N 2. — С. 29 — 39.

К развитию аффективно-потребностной сферы человека // Личность и деятельность. Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. Симпозиум I — Проблемы психологии личности. — М., 1977. — С. 38 — 39.

Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопр. психологии. — 1978. —N 4. — С. 23 — 35 (сообщение первое).

К развитию эффективно-потребностной сферы человека//Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. В. В. Давыдова. — М., 1978. С. 168 — 179.

Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопр. психологии. — 1979. —N 2. — С. 47 — 56 (сообщение второе).

Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. — 1979. —N 4. — С. 23 — 33 (сообщение третье).

То же сокращенно: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946 — 1980. — М., 1981. — С. 138 — 149.

Психическое развитие школьника и его воспитание. — М., 1979, 96 с. (совместно с Л. С. Славиной).

Формирование личности в детском возрасте. — Рукопись. — 1979. — 45 м/п с.

В помощь педагогической практике. — Рукопись. — 1979. 17 м/п с.

Психология умственно отсталого школьника. Рецензия на кн. С. Я. Рубинштейн «Психология умственно отсталого школьника». Изд. 2-е, перераб. и доп. — М., 1979//Вопр. психологии. — 1980. — № 1. — С. 165 — 169.

Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности // Психология формирования и развития личности / Отв. ред. Л. И. Анцыферова. — М., 1981. — С. 257 — 284.

Значение культурно-исторической концепции Л. С. Выготского для современных исследований психологии личности // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология. Тезисы докладов Всесоюзной конференции. — М., 1981. — С. 24 — 30.

Что такое воля? // Семья и школа. 1981. —N 1. — С. 32 — 35.

Правильно организовать жизнь // Там же. — 1981. —N 2. — С. 36 — 39.

Сознательно управлять своим поведением // Там же. 1981. — № 3. — С. 28 — 31.

Воля у подростка//Там же. 1981. —N 4. — С. 22 — 24.

Воля // Психологический словарь. / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова, 1983. — С. 53 — 54.

О культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности // Вопр. психологии. — 1988. —N 5. — С. 108 — 116.

НАУЧНОЕ РЕДАКТИРОВАНИЕ КНИГ

Очерки психологии детей (младший школьный возраст) / Ред. А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович. — М., 1950, 190 с.

То же на чеш. (1953), рум. (1963), кит. (1953).

Вопросы психологии школьника — Известия АПН РСФСР, 1961. — Вып. 36, 223 с. (ред.).

Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте. — Известия АПН РСФСР. 1955. Вып. 73. 260 с. (ред.).

То же на кит. яз. 1958.

Психологическое изучение детей в школе-интернате. — М., 1960, 20 с. (ред.).

Вопросы психологии личности школьника. — М., 1961, 406 с./ Ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежина.

Изучение мотивации детей и подростков. — М., 1972, 352 с./ Ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежина.

То же на исп. яз., 1978.

Конникова Т. Е. Организация коллектива учащихся в школе. Обобщение опыта работы школы 210 Ленинграда. — М., 1957, 400 с. (ред.).

ЛИТЕРАТУРА

Божович Л. И. Изучение личности школьника и проблема воспитания // Психологическая наука в СССР. — М., 1960. — Т. 2.

Божович Л. И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. — М., 1966.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.

Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М., 1972.

Божович Л. И. Развитие аффективно-потребностной сферы человека//Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. — М., 1978.

Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопр. психологии. — 1978. —N 4. — 1979. —N 2, 4.

Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С. Развитие мотивов учения у советских школьников//Известия АПН РСФСР. — 1951. — Вып. 36.

Божович Л. И., Неймарк М. С. Значение переживания как предмет психологии / Вопр. психологии. — 1972. —№1.

Божович Л. И., Славина Л. С. Психологическое развитие школьника и его воспитание. — М., 1979.

Божович Л. И., Славина Л. С., Ендовицкая Т. В. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопр. психологии. — 1976. — № 4.

Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. — Т. 1, 3, 4. — М., 1982 — 1984.

Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2 т. — М., 1986. — Т. 2.

Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. — М., 1961.

Истомина З. М. Развитие произвольной памяти у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. — М. — 1948.

Каиров И. А. (ред.). Изучение учащихся в процессе их воспитания и обучения. М.— Л., 1947.

Кащенко В. П. Нервозность и дефективность в дошкольном и школьном возрастах. М., 1919.

Конникова Т. Е. Роль коллектива в формировании личности школьника: Дис. ... д-р пед. наук. — Л., 1970.

Леонтьев А. Н. Развитие памяти. — М., 1931.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1976.

Лисина М. И. Проблема онтогенеза общения. — М., 1986.

Лурия А. Р. Ощущение и восприятие. — М., 1975.

Нежнова Т. А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 1968. —№1.

Неймарк М. С. Направленность личности и аффект неадекватности у подростков // Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М., 1972.

Особенности обучения и психического развития школьников 13 — 17 лет / Под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова. — М., 1988.

Прихожан А. М. Анализ причин тревожности в общении со сверстниками у подростков: Дис. ... канд. психол. наук. — М., 1977.

Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Дети без семьи. — М., 1990.

Психологическое изучение детей в школе-интернате / Под ред. Л. И. Божович. — М., 1960.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М., 1946.

Савонько Е. И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и оценку другими людьми // Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М., 1972.

Славина Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. — М., 1958.

Славина Л. С. Дети с аффективным поведением. — М., — 1966.

Славина Л. С. Знать ребенка, чтобы воспитывать. — М., 1976.

Толстых Н. Н. Изучение временной перспективы в контексте развития мотивационной сферы в подростковом и раннем юношеском возрасте //Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности. — М., 1988.

Формирование личности в онтогенезе/Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1991.

Чудновски В. Э. Нравственная устойчивость личности. — М., 1981.

Щелгунов Н. В. Избранные педагогические сочинения. М., 1954.

Шнирман А. Л. Психологические основы изучения личности учащихся // Советская педагогика. — 1948, № 10.

Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопр. психологии. — 1971. — № 4.

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М., 1989.

Юферева Т. И. Поведение аффективных детей в конфликтной ситуации // Вопросы психологии. — 1975. — № 2.

Оглавление

О Л. И. Божович — ученом и человеке 5
Общая характеристика детей младшего школьного возраста 22
Отношение школьников к учению как психологическая проблема 55
Психологическое изучение ребенка и индивидуальный подход к нему в процессе воспитания 92
Использование педагогических характеристик как средства накопления знаний об учащихся 108
Проблема развития мотивационной сферы ребенка . 135
Социальная ситуация и движущие силы развития ребенка 173
Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе 180
Этапы формирования личности в онтогенезе (I) . . . 193
Этапы формирования личности в онтогенезе (II) . . . 213
Этапы формирования личности в онтогенезе (III) . . 228
Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности 245
О вреде физических наказаний (беседа) 272
Принуждение и наказание — самые тонкие и сложные средства воспитания (беседа) 277
О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности 288
Развитие воли в онтогенезе 302
Из записных книжек Л.И. Божович: соображения к проблеме развития воли 333
Список основных научных работ Л.И. Божович . . . 342

Божович Лидия Ильинична
Проблемы формирования личности

Московский психолого-социальный институт
113191, г. Москва, 4-й Рощинский проезд, 9а.
Тел.: (095) 234-43-15, 958-17-74, доб. 111, 117
E-mail: publish@edunet.ru

Издательство НПО «МОДЭК».
394000, г. Воронеж, а/я 179.
Тел.: (073-2) 49-87-35.
E-mail: postmaster@modek.vrn.ru

Сдано в печать 25.10.2000. Формат 84×108/32. Бумага газетная.
Гарнитура «Таймс». Усл. печ. л. 18,48.
Тираж 5 000. Заказ №3826.

Отпечатано с компьютерного набора
в издательско-полиграфической фирме «Воронеж»,
394000, г. Воронеж, пр. Революции, 39.

9 785893 952858