



Е. Е. Кравцова

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Краткий курс

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
ПЕДАГОГИКА

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ХАРАКТЕРИСТИКИ
ОБУЧЕНИЯ

ОСОБЕННОСТЬ
ОБУЧЕНИЯ
НА РАЗНЫХ
ВОЗРАСТНЫХ
ЭТАПАХ



• ПРОСПЕКТ •

Елена Кравцова

**Психология и педагогика.
Краткий курс. Учебное пособие**

«Проспект»

Кравцова Е. Е.

Психология и педагогика. Краткий курс. Учебное пособие /
Е. Е. Кравцова — «Проспект»,

ISBN 978-5-39-219150-5

Данное пособие представляет собой краткий курс по психологии и педагогике для студентов непсихологических факультетов, отделений и вузов.

ISBN 978-5-39-219150-5

© Кравцова Е. Е.
© Проспект

Содержание

ПРЕДИСЛОВИЕ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ	6
ПРЕДИСЛОВИЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ	7
Глава 1	8
Психология в педагогике	9
Педагогика в психологии	12
«Точка вовне» в психологии и в педагогике	15
Глава 2	19
Педагогические цели психологической педагогики	20
Психологическое содержание понятия «обучение»	23
Разные виды обучения	27
Характеристики разных видов обучения	32
Разные формы обучения	36
Глава 3	40
Взаимосвязь общения и обучения	41
Характер обучения и позиции общения	45
Общение в обучении	51
Конец ознакомительного фрагмента.	53

Е. Е. Кравцова
ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА
Краткий курс
Учебное пособие



[битая ссылка] ebooks@prospekt.org

ПРЕДИСЛОВИЕ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Выпускники классических университетов получают квалификацию, позволяющую им преподавать в вузах. Поэтому в их учебные планы обязательно входит дисциплина, посвященная психологии и педагогике. Некоторые студенты относятся к ней довольно формально, считая ее второстепенной. Даже те молодые люди, кто планирует в будущем преподавать, обычно думают, что главное для этого – знания по специальности, а уж донести их до слушателей будет несложно. Это – заблуждение, и вряд ли кто-нибудь из них сумеет эффективно обучать студентов без психолого-педагогической подготовки.

Для многих людей разных профессий преподавательская работа важна как средство самореализации и в то же время заработка. Вузы, со своей стороны, нуждаются в квалифицированных, творчески работающих педагогах. Поэтому курс «Психология и педагогика» необходим при подготовке любого специалиста, и, конечно, заслуживает самого серьезного отношения.

Психология и педагогика – очень интересные науки. В них много любопытных фактов, они связаны с личным опытом обучающихся и вызывают желание разобраться в человеческой психике. Но любую дисциплину можно преподавать увлекательно, а можно скучно и формально. Чтобы обучение было интересным и эффективным, необходимо строить его процесс на основе творческого общения студентов, причем как с преподавателем, так и между собой.

Для создания атмосферы такого общения нужно, чтобы преподавателю самому нравилось разбираться, вместе со студентами, в психологических проблемах и закономерностях. Тогда активное познавательное общение позволит всем участникам процесса почувствовать тягу к увлекательной, хотя и непростой, совместной работе, и достичь в ней впечатляющих результатов.

Хочется надеяться, что предлагаемое пособие поможет преподавателю организовать продуктивное взаимодействие со студентами, наполнив его актуальным психолого-педагогическим содержанием.

Автор

ПРЕДИСЛОВИЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ

Вы начинаете изучать дисциплину «Психология и педагогика», обязательную для всех специальностей в классических университетах. Ведь университет дает особую квалификацию, позволяющую его выпускникам самим преподавать в вузах. Например, выпускник физфака получит диплом, где будет написано: «Физик. Преподаватель физики», а выпускник истфака – «Историк. Преподаватель истории». Слово «преподаватель», записанное в дипломе, предъявляет к молодым специалистам некоторые особые требования.

Во-первых, им нужно хорошо владеть всеми разделами науки, которую они, возможно, будут преподавать. Если для проведения научных исследований по, например, биологии, надо быть высококлассным специалистом в своей конкретной области, то преподаватель биологии обязан отлично разбираться во всех ее разделах, а также в их связях с другими науками.

Во-вторых, преподавателю мало быть квалифицированным специалистом. Ему нужно уметь доносить свои знания до других. Ведь у одних преподавателей учиться интересно и даже увлекательно, а у других скучно и трудно, и это далеко не всегда связано только со сложностью предмета. Важно еще и то, как вас учат, а это особое умение, которым надо специально овладевать.

И, в-третьих, преподавателю мало знать свой предмет и уметь хорошо объяснять его. Ему еще надо хорошо понимать, как устроен процесс усвоения знаний. Ведь он должен учить так, чтобы студенты с самыми разными интересами, характерами и способностями могли успешно усваивать материал.

Курс «Психология и педагогика» как раз и направлен на то, чтобы дать знания и умения, нужные для преподавания в вузе. В него входит материал по основам психологии и педагогики, по основным принципам и закономерностям построения процесса обучения. Все это и является предметом рассмотрения в кратком пособии, которое вы держите в руках.

Автор

Глава 1

ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ И ПЕДАГОГИКУ

Обычно учебник или пособие по любой дисциплине начинается с раздела, рассказывающего о ее предмете. Поскольку в нашем пособии рассказывается сразу о двух науках, психологии и педагогике, в первом разделе мы поговорим об их связях, взаимной обусловленности и дополнительности.

Психология в педагогике

Педагогика – это область знаний, связанная с обучением и воспитанием. Является ли педагогика наукой? Ответ на этот вопрос неоднозначен. В большинстве учебных пособий говорится, что да, является, и раскрывается предмет и методы этой науки.

С другой стороны, Д. Б. Эльконин¹ – крупнейший отечественный психолог, много лет занимавшийся проблемами обучения и развития детей, – говорил, что педагогика является не наукой, а областью практики, так же, как и, например, медицина. Обе они, и медицина, и педагогика, представляют собой сферы деятельности человека, опирающиеся на целый ряд наук. Для медицины это анатомия, физиология, гистология, эндокринология и многие другие. А для педагогики роль такой научной основы играет психология.

В самом деле, для того, чтобы кого-то воспитывать или учить, нужно ориентироваться в том, как эти люди воспринимают разные внешние воздействия, как у них протекает мышление, память, внимание, как на все это влияют эмоции и чувства. Нужно также иметь в виду уникальный характер каждого них, особенности его развития, имеющиеся способности, жизненный опыт. С другой стороны, нужно учитывать и особенности самих педагогов, понимать характер их деятельности. Ну и, конечно, необходимо хорошо разбираться в механизмах обучения, как процесса передачи знаний и умений.

Все эти и многие другие вопросы тесно связаны с психическим развитием человека, а именно в этом и заключается содержание психологической науки.

Итак, педагогика строится на научном фундаменте, заданном психологией. Но, если вернуться к аналогии с медициной, то понятно, что, например, ученый-физиолог вовсе не является врачом, поскольку он не лечит больных. Так же и психолог, даже если он изучает процесс обучения, сам при этом не является педагогом. Ведь его работа состоит не в том, чтобы учить и воспитывать. А что же нужно, чтобы физиолог, прекрасно разбирающийся в функционировании организма, стал врачом? Всего две вещи.

Во-первых, практическая цель. Ведь у ученого-физиолога цель теоретическая: он стремится разобраться в том, как работает тот или другой орган. А во-вторых, у ученого и у практика предметы деятельности тоже разные. У ученого предмет условный, это модель. С ней можно вновь и вновь проводить опыты, используя, например, много подопытных животных, будто это один и тот же организм. А врач работает с конкретным человеком, второго точно такого же больного нет, как и течения болезни, и лечения – все уникально.

Аналогичным образом дело обстоит и с педагогикой, строящейся на основе психологии. Научная психология существует в условиях лаборатории. Ученый-психолог может изучать, например, связь умственной деятельности с показателями работы мозга, или особенности восприятия каких-нибудь определенных стимулов мужчинами и женщинами. Такие исследования очень важны, они дают новые факты, а иногда даже настоящие открытия. Но сами по себе они не имеют практической значимости. Такая значимость появляется, когда полученные данные используются при разработке и ведении каких-либо программ: развивающих, коррекционных, терапевтических. Тогда психолог может выступать в роли педагога, и дефектолога, и психотерапевта.

Итак, педагог, строящий работу на психологической основе, имеет практические цели и при этом ориентируется на личностные характеристики своих учеников. Но практика показывает, что все это может и не давать желаемого результата. Многое зависит еще и от того, какая именно психологическая основа используется при построении педагогического процесса.

Поясним это на примерах. Большинство дошкольников мечтают хорошо учиться. Они, правда, еще не совсем понимают, что это значит, но, как и их родители, готовы выполнять

все требования учителя. И учитель, в свою очередь, всей душой стремится их обучить. Но нередко все участники процесса вскоре испытывают горькое разочарование. Детей трудно усадить за уроки, учитель не справляется с классом, а родители недовольны и педагогом, и детьми.

Другой пример. Многие абитуриенты годами мечтают о поступлении в избранный вуз, преподаватели которого все силы отдают тому, чтобы как можно лучше учить студентов. Но порой выпускники этого вуза оказываются совершенно не готовыми к работе по полученной специальности.

В обоих случаях цели у учащихся и педагогов, вероятно, были «правильными», то есть связанными с обучением, содержание, формы и методы которого основывались на психологических закономерностях. Но успех при этом достигается, как оказывается, далеко не всегда.

В психологии есть много различных направлений и школ, и не все они в равной мере годятся в качестве основы для организации учебного процесса. Попробуем в этом разобраться.

Научная психология возникла в недрах философии, и вначале не имела не только практической, но даже экспериментальной составляющей. В первый период своего существования психология была больше похожа на философию с ее размышлениями и логическими построениями. Психологический эксперимент появился в конце XIX века, и тогда психология сразу стала похожей на естественные науки, такие, как биология, химия или физика. В ней выделился, с одной стороны, ученый-экспериментатор, и, с другой, объект изучения: какой-либо психический процесс или феномен, проявляющийся у испытуемого. Такая академическая, «лабораторная» психология существует и сегодня².

У «лабораторной» психологии имеются серьезные ограничения. Несмотря на всю ее объективность (точное воспроизведение условий, измерительная аппаратура), известно, что при точном повторении опытов другим экспериментатором часто получается другой результат. Или на одной группе испытуемых определенный факт выявляется, а на другой нет, и почему так получается, непонятно. Чтобы психологический факт был четко установлен, нужно много испытуемых, и все равно он будет иметь лишь статистический смысл. Достоверная связь между двумя показателями, например, уровнем внимания и эмоций, полученная при статистической обработке данных ста человек, в реальности есть у значительной части из них, но не у всех. Так что объективность тут относительная. Ведь не все факторы легко выделить и урвать в исследованиях, связанных с постоянно изменяющимся живым человеком.

Вместе с тем изучение психических процессов действительно помогает увидеть многие важные факты. Например, экспериментальным путем установлено, что у некоторых плохо успевающих учеников имеются проблемы с распределением внимания. Но экспериментатор вряд ли сумеет что-то предложить для исправления этого положения, а неопытный школьный психолог может посоветовать родителям больше заниматься с невнимательным школьником, что, возможно, даст обратный эффект. Ведь от принуждения к неинтересным занятиям внимание ребенка будет еще больше рассеиваться.

Иными словами, классическая, естественнонаучная логика психологических исследований не очень подходит в качестве основы для построения педагогического процесса. Выход за пределы этой парадигмы был предложен Л. С. Выготским в виде методологии новой, неклассической психологии³.

В неклассической психологии снимается противопоставление субъекта (экспериментатора) и объекта (испытуемого), поскольку анализу подвергается активность их обоих. Экспериментатор становится активным участником своего эксперимента, а испытуемый, по сути дела, перестает быть таковым. Оба они, и экспериментатор, и испытуемый, участвуют

в эксперименте целостно, как суверенные и неповторимые личности. Ведь никакой человек не может полностью абстрагироваться от смысла ситуации для себя лично, она обязательно влияет на его психические процессы, поведение и деятельность.

В неклассической психологии Л. С. Выготского в качестве главного условия и источника развития человека рассматривается его общение с другими людьми. Только в общении и с его помощью человек может управлять своими психическими процессами и поведением. А если человек управляет собой, то не так уж важно, какой у него, например, темперамент и другие индивидуальные характеристики. Именно в общении человек проходит путь детского и взрослого этапов развития, овладевает культурой, становится членом общества.

Таким образом мы видим, что классическая («естественнонаучная», «лабораторная») психология не очень подходит в качестве основы для педагогического процесса⁴. Это происходит потому, что учитель там выступает в роли классического экспериментатора, источника всего происходящего, а ученик, сколько бы ему ни было лет, в качестве объекта педагогических воздействий. Если ученик плохо поддается этим воздействиям, то учитель склонен считать его, как выражались раньше, «дефективным», то есть не соответствующим требованиям. Современные педагоги, конечно, так не говорят, но часто обращаются к школьному психологу с запросом «научными методами» доказать «непригодность» трудного для них ученика к обучению вместе с другими.

В свою очередь педагогика, в основе которой лежит неклассическая психология, предполагает построение обучения как общения, содержание которого – это обмен мыслями и совместное изучение разных объектов и явлений. При этом создается психологическая атмосфера любознательности, готовности к восприятию нового, взаимной поддержки и доброжелательности.

Однако неклассическая психология сама по себе, как и классическая, не имеет практической, в том числе и педагогической, значимости. Ведь «неклассический» психолог-исследователь тоже не имеет цели учить или воспитывать. Он стремится понять, как происходит овладение учебным материалом, а также почему возникли трудности в учебе, общении или поведении. Кроме того, неклассическая психология ищет пути решения разных образовательных задач и проблем. При этом психолог, как исследователь, интересуется не столько тем, чтобы все у всех получалось хорошо, сколько тем, почему в одних случаях получается хорошо, а в других появляются трудности.

Но если такой психолог, кроме научного исследования, начинает кого-либо обучать, то он становится уже не только психологом, но еще и педагогом. У него появляется практическая цель – передать знание или умение, помочь сформировать новую способность. То же самое может происходить и с психокоррекционными, психотерапевтическими и другими практическими задачами. В этих случаях неклассическая психология так же, как и классическая, получает практическую направленность в смежных с ней областях.

Контрольные вопросы и задания

1. Каковы могли бы быть особенности педагогики, развивающейся в отрыве от психологии?
2. В чем разница между классической и неклассической психологией?
3. Опишите (придумайте или вспомните) урок или занятие, построенное на основе неклассической психологии.

Педагогика в психологии

Мы уже говорили, что педагогика является одной из сфер практического применения психологии. Поясним это на примере.

В психологических исследованиях установлено, что у детей дошкольного возраста мышление тесно связано с практическими (ручными) действиями и эмоционально окрашенными образами (наглядно-действенное и наглядно-образное мышление). Сами по себе эти факты ничего не дают практике воспитания дошкольников, но программы, разработанные на их основе, очень ей помогают.

Чтобы создавать подобные программы, нужен особый метод, лежащий в основе неклассической психологии. Этот метод впервые появился в работах Л. С. Выготского⁵ и его сотрудников А. Р. Лурии и А. Н. Леонтьева под названием экспериментально-генетического. Экспериментально-генетический метод изучает психологические явления и функции в процессе их становления. При этом исследователь варьирует условия и, соответственно, выясняет, какие факторы важны для того или другого психолого-педагогического результата.

В работах П. Я. Гальперина⁶, Д. Б. Эльконина⁷, В. В. Давыдова⁸ и их учеников этот метод же, по своей сути, называется формирующим экспериментом. А в современной неклассической психологии о нем говорят, как о проектирующем методе (Е. Е. Кравцова⁹, В. В. Рубцов¹⁰, В. А. Ясвин¹¹ и др.). Можно сказать, что проектирующая психология – это современный этап развития неклассической психологии и ее экспериментально-генетического метода. Проектирующий метод отличается от формирующего эксперимента многоаспектностью, активностью личности и целостностью воздействия на нее. Формируют обычно какое-либо отдельное качество или способность, а при проектировании речь идет о развитии личности в целом. Результаты проектирования многомерны и фиксируются целым комплексом диагностических средств.

Проектирующий метод обладает несколькими особенностями, крайне важными для его применения в психолого-педагогической практике.

1. Проектирующий метод ставит экспериментатора (психолога, педагога) в позицию соучастника, сотрудника, то есть непосредственного участника происходящего. Это резко отличается от внеположенной позиции экспериментатора в классической психологии или учителя при традиционном обучении.

2. Проектирующий метод позволяет выявлять причинно-следственные связи. При проектирующем исследовании (как и при формирующем) эксперимент состоит из трех частей: констатирующей (замеры до начала формирования), проектирующей и контрольной (замеры по окончании формирования). Разница в показателях, измеренных на констатирующем и контрольном этапах, обусловлена проведенным проектированием. Приведем пример.

В исследовании на группе педагогов дошкольного воспитания было выявлено, что у большинства из них имеются серьезные трудности с собственными детьми, супругами и родителями¹². Имелись у этих педагогов и проблемы в профессиональной деятельности. Было высказано предположение, что все эти трудности связаны с неумением отделять профессиональную (педагогическую) позицию от личной. Был проведен проектирующий эксперимент: многодневное формирование, направленное на развитие профессионального самосознания и умения видеть себя со стороны. Через несколько месяцев вновь были изучены отношения в семьях педагогов. Выяснилось, что у большинства из них проблемы разрешились, и отношения с близкими нормализовались. Из этого следует, что семейные отношения у педагогов дошкольного образования страдают при недостаточном уровне развития

их профессионального самосознания и при неумении отделять личную позицию от педагогической.

3. Проектирующий метод позволяет решать проблему психолого-педагогических условий, нужных для развития той или иной способности или качества. Так, при работе с педагогами (см. выше) оказалось, что лучший результат для развития их профессионального самосознания дают игры «в воспитателей», когда их собственная профессиональная позиция и деятельность становятся предметом игрового моделирования. Этот результат пригоден для использования в других группах педагогов, а также, при внесении соответствующих изменений, представителей иных профессий, работающих с людьми.

Во второй половине XX века широкую известность и признание получила система развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Она строится на основе психологии младших школьников и подростков и закономерностей их обучения. Эта система кардинальным образом отличается от других и включает целый ряд программ по школьным дисциплинам для разных классов.

Система развивающего обучения создавалась на базе одной из московских школ, где психологи работали бок о бок с педагогами. Психологи там и сами вставали в классе на место учителя, и работали в паре с педагогом, и становились «учителями» для учителей, и участвовали вместе с учителями в обсуждении конкретных методов работы с детьми. Это исследование, именовавшееся в те годы формирующим, было настоящим психологическим проектированием, в котором снималось противопоставление теории и практики, учителя и психолога, экспериментатора и испытуемого.

Проектирующий метод и обучение внешне похожи между собой. В обоих случаях есть обучающий (ведущий) и обучающиеся (участники), и их общий процесс, в результате которого они превращаются, по выражению Д. Б. Эльконина, «из незнающих в знающих, из неумеющих в умеющих». Цель часто достигается не «в лоб», а косвенно, как в примере с семейными проблемами учителей. Этим проектирование отличается от традиционного прямого обучения.

При традиционном прямом обучении цель ставится перед учащимися в явном виде. Например, при подготовке в вузе учителей им читают лекции по педагогике, отрабатывают навыки педагогического общения, показывают работу опытных коллег, дают самим попробовать поработать с классом. А в проектирующей психологии цели нередко достигаются косвенно.

Например, в одной нью-йоркской школе, носящей, кстати, имя Л. С. Выготского, работают методом проектирования. Эта школа находится в не самом благополучном городском районе, и дети там не слишком стремятся к знаниям. Поэтому там не очень много уроков, зато все занимаются в театральной студии.

Как ни странно, после окончания этого учебного заведения многие выпускники поступают в колледжи, чего не наблюдается в соседних школах. По словам директора, их ученики могут чего-то не знать, но зато умеют быстро находить информацию, и легко обгоняют более подготовленных сверстников. Проектирующий метод дает ребятам не конкретные знания, а умение эффективно общаться и работать с информацией, а также достаточный общекультурный уровень, что намного важнее для их жизненного пути.

Проектирование в психологии не ограничивается сферой образования. Если разобратся, оно пронизывает любую психологическую работу. Например, психологическое консультирование обладает явными признаками совместного с клиентом психологического проектирования, не говоря уже об индивидуальной и групповой развивающей и психокоррекционной работе. Смысл деятельности психолога всегда связан с профессиональным анализом ситуации (проблемы, личности, группы), прогнозом, установлением контакта и разра-

боткой общего с контрагентом плана действий, выбором или созданием средств, контролем процесса и его результатов¹³. Все это, по сути, глубоко педагогично.

Таким образом, педагогика пронизывает собой всю психологию. Это означает, что психологи должны хорошо ориентироваться в педагогических принципах и проблемах, а также использовать педагогическое искусство в своей работе с людьми. Применительно же к задачам данного курса это значит, что нужно четко обозначить собственную позицию для рассмотрения достижений психологии и педагогики, а также для их использования в преподавательской работе.

Контрольные вопросы и задания

1. Назовите направления психологии, где нужны достижения педагогики.
2. Чем отличается прямое обучение от косвенного? Приведите примеры.
3. Что такое педагогическая позиция у психолога?

«Точка вовне» в психологии и в педагогике

Среди специальностей, в названиях которых есть слово «психология», существует и такая, как педагог-психолог. Эти специалисты работают в школах и детских садах. Название их профессии подчеркивает, что психолог, работающий в образовательном учреждении, должен быть одновременно и педагогом.

Это, конечно, верно. Но в то же время деятельность педагога и психолога кое в чем не просто различается, а диаметрально противоположна. Это касается их глобально понятых целей и направленности.

Основная не просто социальная, а, можно сказать, государственная цель педагога – это воспроизведение культуры в новых поколениях и подготовка к взрослой жизни молодых членов общества. Поэтому педагогика, в той или иной мере, всегда представляет общепризнанную идеологию. В то же время психология представляет личные потребности и интересы отдельной личности и, порой, защищает ее от общества с его жесткими установками и оценками.

Поэтому слиться и стать чем-то единым психология и педагогика не могут в принципе. Но в то же время любому педагогу нужно ориентироваться в своей деятельности и на психологию, и на педагогику. Поэтому вопрос о соотношении педагогики и психологии имеет такое большое значение.

В начале XX века немецкий психолог Курт Левин¹⁴ ввел в психологию понятие о «точке вовне», которое оказалось очень продуктивным. Не излагая здесь концепцию К. Левина, отметим, что «точка вовне» буквально означает внутреннюю позицию субъекта как бы вне какой-либо конкретной ситуации, обзор ее «с высоты птичьего полета». Человеку, попавшему в трудное положение, нередко советуют посмотреть на это положение со стороны, внутренне оторваться от него, то есть встать в «точку вовне».

Многие знают из собственного опыта, что, когда долго не можешь решить задачу, лучше на время отложить ее в сторону. Через определенный промежуток, заполненный другими делами, задача может быть увидена по-новому и легко разрешиться. А чтобы выйти из конфликта, полезно попытаться увидеть себя со стороны глазами партнера по общению или вообще постороннего наблюдателя, и порой сразу станет ясно, что делаешь не так.

Умение занимать «точку вовне» необходимо для некоторых видов человеческой деятельности, например, для режиссера. Режиссер в театре или на съемочной площадке даже физически занимает такое положение, чтобы видеть действие «со стороны» и понимать, что получается и куда вести работу. «Режиссерская» позиция используется и в практической психологии. Например, ребенку со страхами предлагают разыграть пугающие ситуации с маленькими игрушками, и он, таким путем, овладевает ситуацией, учится ею управлять.

Иными словами, «точка вовне» помогает человеку лучше понимать ситуацию и управлять ею. Это связано с тем, что из «точки вовне» ситуация видна вся целиком, а не частично. Поэтому именно «точка вовне» позволяет педагогу обучать других, целенаправленно направляя свою и их деятельность в нужное русло и отслеживая, что получается. При чем педагогу нужна «точка вовне» как по отношению к тому, что происходит в аудитории или классе, так и по отношению к содержанию учебного процесса, то есть, в случае вузовского преподавания, к той дисциплине, которую он преподает.

Если попытаться отыскать «точку вовне» для педагогики в целом, как для особого рода человеческой деятельности, то ею, конечно, оказывается психология. Ведь для того, чтобы научить кого-то чему-то, педагог должен сделать учебный материал интересным и нужным для обучающегося, чтобы он помогал тому решать какие-то свои проблемы. А сделать это, в большинстве случаев, можно только с помощью психологических знаний и при-

емов. Именно поэтому хорошие педагоги обычно хорошо понимают, иногда интуитивно, а иногда на уровне знаний, психологические особенности и потребности своих учеников.

Таким образом, роль «точки вовне» для педагогики играет психология. А вот с «точкой вовне» для психологии дело обстоит несколько сложнее. С одной стороны, такой «точкой» для психологии является педагогика. Ведь наблюдая, как человек учится, можно многое о нем понять: и особенности его общения, и отношение к трудностям, и самооценку, и специфику познавательных процессов, и эмоциональность, и волевую регуляцию. Но точно так же «точкой вовне» для психологии является и медицина, и юриспруденция, и искусство...

Если обобщить, оказывается, что «точкой вовне» для психологии являются разные сферы практики, в которых проявляются психологические особенности человека, и для которых эти особенности имеют значение. Иными словами, «точкой вовне» для научной психологии является человеческая практика в широком смысле слова, что полностью совпадает с мнением Л. С. Выготского¹⁵, высказанным им при анализе кризиса в психологии начала XX века.

Ученый-психолог может заниматься в своей лаборатории изучением мышления, эмоций, психофизиологических коррелятов личностных качеств или поведения, и многими другими проблемами. Но, когда психология используется для обучения, психокоррекции, психотерапии, личностного роста и т. п., она выступает в единстве, как психология человека. В этой психологии есть, конечно, и мышление, и эмоции, и все остальное, но она несводима к совокупности психических функций, она целостна, как и сам человек.

Итак, для целостного понимания педагогики необходима, в качестве «точки вовне», психология, а целостность психологии выступает в разных практиках. Если посмотреть на проблему сочетания педагогики и психологии сквозь призму «точки вовне», можно сделать некоторые выводы.

Взаимосвязь и взаимообусловленность педагогики и психологии, в первую очередь, состоит в том, что каждая из них помогает пониманию другой как целостной отрасли знаний. При этом для педагога главной задачей является обучение и воспитание, а эффективность его работы связана с его результатами. Психология для него выступает как основа, дающая возможность выбрать нужные средства, создать мотивацию, учесть особенности учащихся и т. п.

В то же время для психолога, даже когда он обучает, главными остаются психологические механизмы, обеспечивающие усвоение материала. Если для педагога главным показателем успеха является «хороший» ученик, то для психолога куда важнее анализ деятельности «плохого» ученика. Ведь именно он дает возможность лучше понять закономерности процесса обучения.

Различия в работе педагога и психолога хорошо видны при анализе, с одной стороны, обычного обучения и, с другой, формирования, какое бывает в психологическом эксперименте. Внешне они схожи и, более того, формирующий эксперимент обычно и представляет собой какое-то обучение.

Обратимся к примеру. Предположим, что перед педагогом и психологом стоит одна и та же задача: обучить детей математическому понятию функции.

Педагог при этом даст определение функции и познакомит учащихся с простейшими из них. Он сначала объяснит новый материал, а потом будет по нему спрашивать. Появятся задачи, решение которых учитель снова сначала объяснит, а потом будет спрашивать у детей. Наконец, произойдет контрольная работа с задачами, подобные которым разбирались на уроках.

Психолог то же самое сделает совсем по-другому. Например, он предложит школьникам поиграть сначала в «Морской бой», а потом в «Передай изображение». В обеих играх, происходящих на листке клетчатой бумаги, используется система координат. При этом в

«Морском бое» довольно просто передавать местоположение кораблей клетка за клеткой, а в «Передай изображение» проще использовать то, что в математике как раз и называется функцией¹⁶.

Иными словами, школьники сперва освоят практические приложения изучаемого понятия, то есть поймут его «изнутри», на житейском уровне, а уж потом познакомятся со строгим определением и правилами использования в математике, что окажется, в этом случае, совсем не трудным.

Итак, педагог прямо, «в лоб» учит тому, что надо усвоить, а психолог использует психологические механизмы, которые косвенно приведут к нужному результату. Правда, психолог, как и педагог, в конце формирования тоже дает контрольную, чтобы оценить результат формирования. Это поможет ему понять, правильный ли он выбрал путь.

Если же говорить о случае, когда педагогика и психология выступают в единстве, то их «точкой вовне», скорее всего, будет удержание сразу двух позиций, и педагогической, и психологической. Поясним это на примере.

Представим себе играющего малыша. Вот он тоненьким голоском пищит, что он – это маленький котенок, и тут же нормальным голосом обращается к брату с какой-то просьбой. Мы видим ребенка в игре и вне игры, и, похоже, это происходит у него одновременно. Иными словами, трехлетний малыш уже способен удерживать сразу две позиции: и «котеночка», и собственную.

Примерно так же обстоит дело с педагогикой и психологией. Две позиции удерживаются одновременно, но проявляются поочередно, как у ребенка в игре. В нашем примере с введением понятия функции, взятом из одной психологической работы, психолог, во время исследования, находился в роли учителя четвероклассников, но выступал то как психолог, то и как педагог.

Мы уже говорили, что педагогика и психология имеют разные, даже противоположные цели. Вместе с тем, как мы убедились, конкретный специалист в процессе работы может выступать в роли и педагога, и психолога, если он способен удерживать одновременно обе позиции. Это возможно благодаря особой «точке вовне», не совпадающей ни с педагогической, ни с психологической, но связанной с особенностями как изучаемого предмета, так и психологии обучающихся. Начнем с предмета, как основы построения обучения.

Логика учебного материала и, соответственно, «точка вовне» для обучающего может быть разной. Например, если вспомнить школьную математику, то там более простые разделы предшествуют более сложным. Более того, невозможно изучать, например, дроби раньше целых чисел, а умножение раньше сложения. Ведь дробь – это «раздробленное» целое число, а умножение – сложение ряда одинаковых слагаемых. Иными словами, обучение здесь идет по логике развития способов, то есть так, как оно происходит, с одной стороны, в истории человечества, и, с другой, в развитии ребенка. Для построения такого рода логики нужно рассматривать предмет науки особым образом, выделяя в нем элементарную единицу анализа, несущую в себе все качества целого¹⁷. Например, для школьной математики это – понятие числа.

Однако разные ученые могут смотреть на предмет науки по-разному. Например, одни математики считают, что понятие числа происходит от количественного счета, а другие – что оно появляется в практике измерений. Разные точки зрения предполагают разную логику развития математических действий и их преподавания. Например, в начальных классах дети изучают арифметику, а в средних переходят к алгебре. А вот В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин, проанализировав логику развития математической науки и психологические особенности младших школьников, пришли к выводу, что лучше сначала учить школьников началам алгебры, а уж затем вводить счетные операции. Такой подход получил название «восхожде-

ния от абстрактного к конкретному» и подразумевает, что сначала изучается общий способ какого-либо действия, а уж потом – его применение при решении конкретных задач¹⁸.

Что касается психологических особенностей обучающихся, то эффективность образовательного процесса связана с ними прямо и непосредственно. Например, первокурсник, по психологическим характеристикам больше напоминающий подростка, с трудом успевает в вузе, хотя умственное развитие у него совершенно нормальное. Его проблема состоит в неумении самостоятельно регулировать свое поведение и деятельность, как это требуется от студента. Случается, что через несколько месяцев такой студент взрослеет и успешно вписывается в систему вузовских требований, но в других случаях дело может кончиться и отчислением. Вузовским педагогам приходится чутко ориентироваться на психологию своих студентов. Среди них встречаются ребята и даже целые группы, отличающиеся серьезным отношением к делу, а есть пассивные, ленищиеся, относящиеся к учению формально. Стиль педагогического общения и манера подачи материала в этих случаях могут сильно различаться.

Итак, чтобы успешно преподавать какую-либо вузовскую дисциплину студентам, нужно научиться выделять логику этой дисциплины, а также и элементарную единицу, пригодную для ее анализа. Все это необходимо соотносить с психологическими особенностями студентов, их мотивацией, уровнем развития познавательных процессов и имеющимися учебными умениями. Для этого надо быть способным удерживать своеобразную «двойную» позицию, являясь одновременно и психологом, и педагогом, а также находить «точку вовне», позволяющую увидеть весь процесс обучения и развития в целом, и управлять им сознательно и целенаправленно.

Вопросы и задания

1. Зачем в педагогике нужна «точка вовне»?
2. Приведите пример из текста, где используется «точка вовне» при обсуждении проблем педагогики и психологии.
3. Попробуйте выделить элементарную единицу анализа в материале, изложенном в данном параграфе.
4. Есть ли разница между «точками вовне» по отношению к какой-либо науке и к процессу ее преподавания?

Глава 2

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

«Точка вовне» и «двойная» позиция педагога, о которых мы говорили в первой главе, очень важны, но недостаточны для построения целостного процесса обучения. Для его реализации надо знать закономерности усвоения знаний, хорошо понимать психологическое содержание понятия обучения, ориентироваться в его разных видах и формах. Все это составляет предмет педагогики в той ее части, которую можно назвать психологической педагогикой.

Педагогические цели психологической педагогики

Для ответа на вопрос о цели психологической педагогики надо понять, зачем вообще нужно обучение. В разных странах дети, достигшие определенного возраста, идут учиться в школу. Но ведь до и после школы дети и взрослые тоже учатся.

Малыш учится улыбаться и узнавать маму, просится на горшок и говорить, ходить и самостоятельно одеваться... Дети учатся играть, общаться, узнавать новое об окружающем мире. После окончания школы юноши и девушки продолжают учебу в высшем или среднем профессиональном учебном заведении. Даже если выпускник школы сразу идет работать, он продолжает учиться – выполнению служебных обязанностей, ответственности, новым социальным ролям. Без преувеличения можно сказать: все, что знает и умеет взрослый человек, является результатом обучения.

Большинство людей уверено, что обучение им нужно для лучшей ориентации в окружающем мире. Ведь современная цивилизация очень сложна и требует множества знаний и умений. Между тем связь обучения с жизненной успешностью, по меньшей мере, неоднозначна.

Нередко случается, что человек с прекрасным образованием никак не может устроиться на работу, а устроившись, плохо с ней справляется. Есть и обратные случаи, когда лентяй, с трудом окончивший школу, неожиданно оказывается успешным и востребованным членом общества.

Роль обучения можно наглядно продемонстрировать на примере маленького ребенка. Малыш рождается беспомощным, но уже через несколько месяцев превращается в любознательное, активное и сообразительное человеческое существо. Все, что с ним происходит – несомненно, результат обучения. Ведь, к сожалению, известны печальные случаи, когда маленькие дети, которым обеспечивали лишь удовлетворение их витальных потребностей, но ничему не обучали, совсем не развивались, и даже болели и физически погибали.

Конечно, грудному младенцу не объясняют новый материал. Взрослый учит грудничка, а потом и подросткового малыша, в особой форме, на которой мы специально остановимся в одном из следующих разделов. Но совершенно очевидно, что ребенок разительно изменяется в процессе обучения, что происходит развитие его психики и личности. Тогда ответ на вопрос, зачем человеку обучение, будет звучать так: обучение нужно, чтобы человек мог развиваться.

Этот ответ касается не только маленьких детей, но и всей жизни человека, даже периода поздней зрелости. Исследования, проведенные в США, показали, что те пожилые люди, кто чему-либо учится, меньше болеют и лучше себя чувствуют. Поэтому в некоторых штатах власти находят целесообразным платить старикам стипендию, если те посещают специальные учебные заведения.

Человек нуждается в обучении так же сильно, как в пище. Но обучение обучению рознь. Мы уже приводили примеры, показывающие, что обучение может приводить к серьезным проблемам, и даже к заболеваниям. Например, многие первоклассники, из числа психологически не готовых к школе, начинают чаще болеть, или у них могут появиться страхи, конфликтность, нервные срывы.

Л. С. Выготский, анализируя проблему соотношения обучения и развития, пришел к выводу, что только то обучение хорошо, которое ведет за собой развитие¹⁹. Это означает две связанные между собой вещи.

Во-первых, обучение должно опираться на уже достигнутый уровень развития, иначе не будет психологической готовности к нему. И, во-вторых, обучение должно ориентиро-

ваться на будущие, еще не осуществленные возможности, иначе просто не получится ни обучения, ни развития.

Чтобы построить обучение, ориентированное на будущее, «стоящее на пороге», надо ориентироваться на закономерности психического развития и его периодизацию. Развитие человека можно сравнить с многоэтажным домом, где этажи – это различные периоды. Пятый этаж дома надстраивается над четвертым, а восьмой над седьмым. Если какой-нибудь этаж окажется с дефектом, то и следующий вряд ли получится полноценным. Точно так же и в развитии: если какой-то период не выполнил своих задач, то следующий тоже, скорее всего, не даст оптимального результата.

Иначе говоря, закономерности психического развития предполагают определенный порядок достижений в разных возрастах. Но реализоваться логика развития может лишь в условиях обучения, а не сама по себе. Если обучения не будет, не получится и развития. Обучение должно, с одной стороны, строиться на основе этой логики и, с другой, ориентироваться на будущие достижения. Именно такое обучение является общей целью психологической педагогики.

В детстве, юности и зрелости у человека выделяют различные возрастные периоды. Каждый из этих периодов имеет свои задачи развития, связанные друг с другом. Каждое достижение базируется на предшествующем и готовит базис для следующего. Но порой развитие искажается, и тогда некоторые его задачи не решаются, или решаются неполно, от чего страдают следующие периоды. Причины этого могут быть разные: плохое качество обучения на предшествующих этапах, некоторые заболевания, вредные влияния среды и т. д.

Иногда первокурсникам кажется, что все самое сложное уже позади, и они радостно отдаются свободе и удовольствиям студенческой жизни. Но потом выясняется, что у них не только образовались пробелы в знаниях, но утеряны и некоторые из ранее имевшихся способностей. Скажем, в школе молодой человек легко рассуждал на любую тему, ловя нужную информацию «на лету», а на семинарах в вузе у него так не получается. Оказывается, он не владеет не только материалом, но и принципами его анализа.

Или другой пример. Некий человек сосредоточится на важной для него цели: стать руководителем, защитить диссертацию, вступить в брак. Он вкладывает большие усилия и достигает желаемого, а дальше, как ему кажется, все должно идти само собой, без приложения усилий. В результате руководитель порой не удерживается в должности, диссертация лежит «мертвым грузом», а семейная жизнь не приносит удовлетворения. Дело, по-видимому, в том, что, если развитие прекращается, то неизбежно начинается регресс. Приобретенные способности теряются, а социальное положение, не поддерживаемое личной активностью, утрачивается. Развитие не может стоять на месте, это динамический процесс, и обучение должно этому соответствовать.

Когда говорят о непрерывном образовании, обычно имеют в виду курсы повышения квалификации, стажировки, аспирантуру и докторантуру, а также разные занятия по интересам. Это и многое другое, в том же роде, действительно охватывает всю жизнь человека, все возрастные периоды. Но это еще не все.

Есть еще один аспект, связанный с непрерывным образованием. Обучение ведь происходит не только на уроках и занятиях, но и в повседневной жизни. Скажем, человек поехал отдыхать на море и там научился плавать. Он не занимался плаванием с инструктором, а просто купался. Постепенно он привык к ощущениям своего тела, погруженного в морскую воду, потом, глядя на окружающих, стал им подражать, и постепенно поплыл. Или другой пример, когда ребенок без всякого обучения перенимает у старших приемы повседневной домашней работы.

В подобных случаях мы имеем дело с результатом спонтанного, стихийно происходящего обучения, тесно связанного с обыденной жизнью. Нередко оно оказывается даже более

эффективным, чем целенаправленное школьное или вузовское обучение. Это – тоже важный аспект непрерывного образования. Развивающийся человек активно впитывает в себя новые знания и умения из окружающей среды, и далеко не всегда это происходит целенаправленно и произвольно. Непрерывное образование предполагает не только обучение на протяжении всей жизни, но и проникновение в повседневную жизнь.

Выходит, педагогическая цель психологической педагогики – это обеспечение непрерывного образования на всех возрастных этапах. Здесь, кроме общего среднего и профессионального этапов, есть и послевузовское образование, и дополнительные занятия разного рода, и развивающая образовательная среда для людей всех возрастов и профессий, побуждающая к овладению новыми умениями и даже целыми сферами деятельности.

В то же время у непрерывного образования есть и своего рода теневая сторона. Иногда оно выступает, как своеобразная психологическая защита. Это происходит, когда человек как бы «прячется» за роль учащегося, все еще только готовящегося к самостоятельной работе. Ведь есть категория взрослых людей, которые только и делают, что учатся. Среди них некоторые получают уже не второе, а третье или даже четвертое-пятое высшее образование, а другие так и не получили ни одного, по многу раз поступая, отчисляясь и восстанавливаясь в учебных заведениях. И те, и другие, вероятно, любят учиться, а некоторые, кто уже имеет несколько дипломов, еще и хорошо это умеют.

При более пристальном рассмотрении нередко оказывается, что такой «вечный студент» ничего другого и не умеет, кроме как учиться, и боится пробовать. Как только возникают предложения реальной самостоятельной работы, у него сразу появляются какие-нибудь препятствия. Такие порой великовозрастные студенты хорошо умеют общаться в системе ученик-учитель, но затрудняются принять на себя полную ответственность за свои действия. Таким образом, можно выделить еще одну педагогическую цель психологической педагогики: обучение переходу от образовательного процесса к практической деятельности. Эта практическая деятельность может и должна ставить перед субъектом образовательные задачи следующего порядка, которые могут разрешаться как в систематическом обучении, так и вне его.

Вопросы и задания

1. Перечислите педагогические цели психологической педагогики и объясните их.
2. Приведите пример ситуации, в которой обучение было бы непосредственно связано с повседневной жизнью человека.
3. Как связано обучение с психическим развитием человека в детстве?
4. Как связано обучение с психическим развитием у взрослых?

Психологическое содержание понятия «обучение»

Понятие об обучении часто связывают с передачей знаний и умений от того, кто учит, тем, кто учится, то есть обучающимся. Результатом является превращение учащегося из неумеющего в умеющего, из незнающего в знающего. Попробуем разобраться, всегда ли это так.

Любые специально организованные занятия обычно считаются обучением. Однако на деле обучение на них происходит далеко не всегда. Преподаватель может передавать знания, но учащиеся не обязательно их приобретают. Почти всегда в учебной группе любого возраста найдется тот, кто увлечен не ходом занятия, а, как говорят школьные учителя, «своими делами».

Учителям младших классов знакомо любопытное явление. Класс изучает на уроках какую-либо тему, подробно прорабатывая материал. Потом проводится контрольная, и абсолютное большинство детей пишет ее не ниже, чем на «удовлетворительно». После этого проходит буквально две-три недели, в которые изучается другой материал, и, если следует еще одна контрольная по «прошлой» теме, ее мало кто может написать. Иными словами, результаты первой контрольной говорили не о том, что дети стали «знающими» и «умеющими», а о хорошей работе их кратковременной памяти.

То же самое можно наблюдать и у студентов. Большая часть изученного почти бесследно исчезает из их голов вскоре после зачета. Выпускник не может решить задачу для первого курса, и не находит это странным, заявляя, что материал проходили давно и он его не помнит. Конечно, ни о каком приобретенном знании или умении говорить нельзя, если «сформированная» способность исчезает, как только прекратятся упражнения. Значит, не всегда процесс, в котором один субъект передает знания другим, является обучением.

В то же время легко найти ситуации, где нет явного процесса передачи знаний от учителя к ученику, но обучение определенно есть. Например, дети смотрят мультфильм на иностранном языке, и постепенно начинают понимать речь его героев. Обучающим тут выступает автор мультфильма, подобравший лексику так, чтобы вести увлеченных зрителей от простого к сложному. Дети не ставят перед собой цели чему-то научиться, но, тем не менее, незаметно для самих себя учатся, превращаясь из не понимающих в понимающих.

Похожая история произошла с одним первокурсником гуманитарного факультета, который «не понимал» математику. Юноша пытался разобраться сам, просил помощи у сокурсников, даже занимался с репетитором, но все равно не мог сдать экзамен. После очередной неудачной попытки он, расстроенный, шел домой, упал и сломал ногу. Бедняге пришлось долго лежать в общей со старшим братом комнате, где этот брат с однокурсниками тоже готовился к экзамену по математике. В отличие от травмированного студента, брат учился в техническом вузе, и уже на третьем курсе.

Наш больной вроде бы и не прислушивался к занимавшимся ребятам, развлекаясь чтением приключенческой литературы. Однако после снятия гипса он оказался способным не только сдать надоевшую математику, но и объяснять сокурсникам особо трудные места. В этом случае тоже вроде бы не было ни обучающего, ни цели научиться, но результат говорит о том, что обучение состоялось. Выходит, что наличие обучающего и обучающихся не всегда обеспечивает обучение, и, в то же время, не всегда для него необходимо.

Получается, что наш тезис о передаче знаний и умений от обучающего к обучаемому нуждается в уточнении и конкретизации. Ведь, если основываться только на нем, то непонятно, как отличить результат обучения от простой работы памяти. Это можно проиллюстрировать многими примерами.

Один американский психолог, занимавшийся адаптацией приехавших в США на постоянное жительство иностранцев, негодовал по поводу засилья коммуникативного метода обучения их английскому языку. Он утверждал, что результат такого обучения, если не оно подкрепляется другими методами, крайне непродолжителен. Человек, только что общавшийся по-английски в учебной группе, не может говорить и не слышит других в реальной ситуации.

Точно так же второклассник, знающий наизусть таблицу умножения, не может сосчитать, сколько надо денег на две порции мороженого, и будет ли при этом сдача со ста рублей. Или восьмиклассница, уверенно записывающая в тетрадь на уроке химии реакцию взаимодействия кислоты и щелочи, не понимает, что значит «погасить» соду при приготовлении теста для сладкого пирога. Или случаи нелепого поведения дипломированных молодых специалистов, встающих в тупик перед простейшей практической задачей, с которой легко справляется неквалифицированный рабочий.

В этих, как и во многих других случаях то, что происходит, очень похоже на обучение, но в реальности им не является. Обучающиеся вроде бы приобрели знания и умения, но сами они об этом как бы не знают, не пользуются ими, и ведут себя так, будто этих знаний у них нет.

Дело в том, что приобретенные субъектом знания или умения должны обязательно что-то значить для него лично, осознаваться им, как собственная возможность, использоваться в собственной целенаправленной деятельности. Лишь тогда это будет обучение. Другими словами, обучение должно обязательно приводить к изменениям в сознании субъекта.

Итак, изменения в сознании обучающегося свидетельствуют о том, что он включен в процесс обучения. В результате обучения субъект приобретает новую «точку вовне» по отношению к изученному материалу. Эта «точка вовне» осознанна, она становится личным средством человека и входит в арсенал его возможностей. Перенос нового знания на другой материал или ситуацию в этом случае не вызывает затруднений.

Посмотрим, как ребенок учится говорить. Еще совсем маленьким, до года, он уже соотносит слова взрослого с предметами, которые тот называет. Малыш хорошо понимает почти все, что говорит ему взрослый, если вещи и явления, о которых идет речь, представлены наглядно. Позднее дети и сами научаются выражать словами свои желания, впечатления и отношения.

В возрасте двух с половиной – трех лет у большинства ребятишек происходит качественный скачок в развитии речи. Если раньше с малышом, независимо от того, насколько внятно говорит он сам, можно было побеседовать лишь о том, что актуально прямо сейчас или находится перед глазами, то трехлетнему можно рассказать сказку о далекой неведомой стране, и он, хотя и по-своему, поймет рассказчика. В этом возрасте слово уже не только указывает на предмет, но и заменяет его, вызывая в воображении соответствующий образ.

Эти изменения связаны с появлением у ребенка «точки вовне» по отношению к собственной речи. Он уже может посмотреть на то, что говорит, как бы со стороны, и пользоваться речью сознательно. Ребенок, как говорят психологи, становится субъектом собственной речи. Раньше он, возможно, тоже вполне разборчиво говорил, но не обращал на свою речь внимания. Например, он что-то приговаривал, качая куклу или прыгая на пол с порога, не отдавая себе в этом отчета. А когда стал замечать, то, сказав, например, слово «прыг», уже без реального действия смог обозначать знакомую ситуацию и для себя самого, и для бабушки, к которой обращался.

Другой пример, про абитуриентов. В одном педагогическом институте несколько лет назад поступающим предлагали своеобразный «тест». Нужно было представить себе, что идешь по улице и видишь большую очередь, и сказать, что ты будешь делать в таком случае. Абитуриентам, честно признавшимся, что они уйдут прочь, не советовали поступать в

институт, так как у них, по мнению авторов теста, отсутствовало важное качество педагога – терпение.

Такой «тест» вряд ли был адекватен для выявления профессиональной пригодности будущего педагога. Ведь в нем ничего не говорилось о том, куда стояла очередь, а без этого понять, стоит ли к ней присоединяться, невозможно. Но вместе с тем педагогам и вправду надо иметь терпение, хотя вряд ли оно должно быть огромным прямо с первого курса. Вот если бы речь шла об уже работающих школьных учителях – другое дело. Хотя, конечно, многие терпеливые с другими люди все равно не любят очередей.

Порой можно встретить учителя, объясняющего свои трудности с кем-то из учеников тем, что у него не хватает терпения: у ребенка ужасный темперамент. Ученик, к примеру, медлительный, а учитель на все реагирует быстро, вот и не может дожидаться, когда тот выполнит нужное действие. К счастью, не все учителя такие. Многие из них, каков бы ни был их собственный темперамент, способны управлять своими эмоциями и принимают учеников такими, какие они есть. Такому учителю удается не просто дождаться ответа от самого медлительного ребенка, но и не раздражаться при этом. Это благотворно сказывается и на семейных отношениях: если человек понимает других и их точку зрения, это в равной степени нужно как на работе, так и дома.

Главное отличие педагогов, умеющих управлять своими действиями и переживаниями, состоит в том, что уровень развития их профессионального самосознания достаточно высок. Если учитель, которого дети раздражают своим поведением, находится как бы «внутри» ситуации взаимодействия с ними, то его коллега, воспринимающий любого ребенка как равную себе по значимости личность, занимает по отношению к ситуации «точку вовне».

Отечественная образовательная система на всех ступенях использует для оценки качества обучения процедуры, подобные школьным контрольным работам. Они представлены в форме ответов на вопросы, или решения задач, или тестов и охватывают материал, считающийся «пройденным». Выполнение таких контрольных порой мало связано с реальной эффективностью обучения.

Ситуация изменится кардинальным образом, если предложить учащемуся не выполнять задания, а учить этому кого-то другого. Для такого, казалось бы, несложного дела ему будет необходимо занять «точку вовне», то есть взглянуть на задание со стороны. Такая смена позиции очень полезна не только для контроля качества обучения, но и в его процессе. С помощью этого приема можно корректировать наметившиеся искажения в обучении и развитии.

Учащийся может выступать «учителем» не только для сверстника, примерно равного ему по развитию, но и для того, кто помладше. Тогда задача будет более простой, при той же структуре и общем характере нужных действий. Например, отстающему по математике восьмикласснику полезно поработать «репетитором» с пятиклассником, а четверокурснику – с первокурсником.

Когда человек любого возраста пытается донести до другого знание или умение, он раскрывает его максимально подробно и упорядоченно. Не важно, если материал соответствует более ранней ступени образования, ведь умственные действия по его анализу универсальны. Каждый раз, занимая позицию обучающего, человек не только оценивает знания своего ученика и его трудности, но осознает и свои знания и умения. Такая позиция дает изменение сознания и позволяет построить процесс действительно эффективного обучения.

Конечно, обучение такого рода предполагает некоторые дополнительные условия. Ведь невозможно просто поручить одним учащимся обучать других. Педагогам самим нужно учить как старших, так и младших, как успешных, так и менее успешных, и, при этом, находить разнообразные «точки вовне». А взаимное обучение занимает место методического приема, позволяющего, во-первых, диагностировать эффективность проведенной

учебной работы, во-вторых, корректировать возникающие у некоторых учащихся трудности и, наконец, задавать для учащихся «точки вовне» в ходе образовательного процесса.

Вопросы и задания

1. Приведите примеры из своей жизни, когда обучение приводило к изменениям в сознании, а когда не приводило.
2. Что дает «точка вовне» сознанию обучающегося субъекта?
3. Почему иногда, умея что-то делать, человек оказывается неспособным научить этому другого?
4. Какая «точка вовне» должна возникнуть в сознании студентов, познакомившихся с этой главой?

Разные виды обучения

В предыдущем параграфе мы разбирались в психологической сущности процесса обучения. Теперь рассмотрим особенности, а также возможности и ограничения для применения разных его видов.

Можно выделить две классификации видов обучения. Одну из них мы обозначим как педагогическую, а вторую как психологическую. Начнем наш анализ с педагогической классификации. Основанием для нее служит характер постановки перед учащимися цели деятельности в процессе обучения.

Практически любая образовательная программа предполагает два вида деятельности: такую, где перед учащимися прямо ставится учебная цель, и такую, где заявляется конкретно-практическая цель, а учебная присутствует косвенно. Первый вариант гораздо более распространен, чем второй, на всех ступенях образовательной системы, кроме дошкольной.

Исходя из этого, один вид обучения называется прямым, а второй – косвенным²⁰. Прямое обучение происходит, когда цель научить и, соответственно, научиться в явном виде стоит и перед преподавателем, и перед учащимися.

Прямое обучение преобладает в вузах, техникумах, школах, а также на различных курсах. В дошкольных учреждениях оно тоже присутствует, но все-таки в меньшей степени.

Прямое обучение так широко распространено потому, что оно очень удобно в плане организации. В форме прямого обучения можно дать нужное содержание сразу большой группе людей, в заранее определенный срок. Все мы усваиваем в форме прямого обучения массу материала по самым разным предметам. В вузах прямое обучение позволяет за четыре-пять лет подготовить специалистов, владеющих широким спектром профессионально-значимых знаний. При этом разные по исходному уровню развития и обученности группы могут получать сопоставимый или даже одинаковый объем информации.

Несмотря на ощутимые преимущества прямого обучения, оно имеет целый ряд ограничений. Главное из них связано с тем, что цель научиться, которую ставит педагог, зачастую так и остается лишь его целью. Учащиеся, даже те, кто послушно выполняет все, что он велит, часто имеют совсем другие цели, или вообще не имеют целей. Они могут тихо играть на уроках или лекциях в разные игры, рисовать на полях учебников, просто думать о чем-то своем. Даже в случаях, когда учащийся не занят никаким «своим делом», он порой все равно участвует в происходящем формально, без интереса. Значит, и цель научиться перед ним не стоит. Преподаватель эту цель озвучил, учащийся ее услышал, но это не привело ни к каким изменениям в его намерениях.

Непринятие учащимся учебной цели ведет к пассивности его позиции. Как правило, педагог является субъектом прямого обучения, а учащийся, в лучшем случае, играет роль исполнителя его указаний. Это приводит к утере психологического содержания обучения. Иными словами, даже, казалось бы, чему-то научившийся в процессе прямого обучения человек не использует этого в своей деятельности, его новые знания остаются для него отчужденными.

Еще одно ограничение прямого обучения связано с его утомительностью, то есть с напряжением, которое испытывают все его участники. От этого напряжения устают и преподаватель, и обучающиеся. Все участники процесса прямого обучения чувствуют себя несвободными. Они подчиняются множеству правил и ограничений. Без таких правил вести прямое обучение трудно, ведь оно требует строгой регламентации поведения и деятельности.

Другой вид обучения, выделяемый в педагогической классификации, мы назвали косвенным. При косвенном обучении не ставится задача научиться чему-либо, обучающиеся

заняты не собственно учебной, а какими-либо практическими делами. И цель перед ними стоит тоже конкретно-практическая.

В предыдущем разделе мы приводили пример с детьми, смотрящими мультики на иностранном языке и постепенно начинающими понимать этот язык. Это – типичный пример косвенного обучения. Цель детей, если она была, касалась понимания событий, происходящих на экране, а узнавание отдельных слов и целых фраз стало как бы «побочным эффектом». А возможно, никакая цель детьми и вовсе не осознавалась.

При косвенном обучении роль учителя незаметна. Научившийся чему-либо считает, что сделал это сам. Например, мама мальчика, который значительно продвинулся в немецком языке благодаря просмотру мультфильмов, как и он сам, искренне считала, что он освоил язык самостоятельно.

Человек, сам чему-то научившийся, чувствует себя умным и компетентным, а его знания нередко оказываются прочнее, чем при прямом обучении. Правда, так случается не всегда. Сам факт косвенного обучения можно и не заметить, ведь и усилий-то к нему не прилагалось. Вернее, они прилагались, но не к обучению, а к практической цели. Обучение при этом стало побочным, часто не осознаваемым эффектом выполнения какого-то дела.

Несмотря на все достоинства косвенного обучения, оно сравнительно мало используется и носит, в основном, неорганизованный характер. Это связано с тем, что его не так уж легко включить в учебный процесс. Ведь одному ребенку, чтобы выучить какое-то число иностранных слов, нужно посмотреть двадцать мультиков, другому пятьдесят, а третий, сколько ни смотри, иностранным языком не овладеет. К тому же один ребенок, при просмотре иноязычных мультиков, будет увлечен сюжетом, легко воспринимая его без слов, другой много узнает о жизни животных в Африке, третий научится рисовать героев, и только четвертый, возможно, запомнит какие-то слова. Нельзя точно предугадать, что и на кого приведет впечатление. Поэтому результаты косвенного обучения не всегда предсказуемы.

Кроме того, косвенное обучение порой оказывается гораздо длительнее прямого. Ведь для освоения не очень большого объема иноязычной лексики мальчику, смотревшему мультики, понадобилось несколько месяцев. При прямом обучении этот же объем слов можно дать гораздо быстрее. Правда, более прочные результаты, наверное, получились при просмотре мультфильмов.

Обратимся теперь ко второй классификации видов обучения, психологической. Ее основой является позиция обучающегося в учебном процессе. Автором этой классификации является Л. С. Выготский²¹.

Лев Семенович, анализируя деятельность учащихся, выделил два вида обучения на основании того, кто стал его инициатором. Первый вид, названный спонтанным, отличается тем, что человек учится по собственной инициативе или, как выразился автор, «по своей программе». У такого учащегося есть собственный мотив учения, подлинным субъектом которого он является.

Приведем пример. Человек в школе, в вузе, и еще на курсах прилежно изучал иностранный язык. Но вот оказалось, что ему предстоит работа за рубежом, где надо общаться на этом языке. От этого характер обучения сразу изменился. Человек начал смотреть фильмы, читать новости, слушать песни на языке и постоянно проверять себя. Конечно, качество его обучения возросло.

В процессе активного спонтанного обучения изменяется и сам человек: расширяется его кругозор, появляется чувство языка, растет круг его общения. Изучение иностранного языка приводит и к сдвигам в сфере родного языка. Все это – результаты обучения, ставшего спонтанным.

Другой пример. В одном вузе студенты узнали о вакансиях в престижном учреждении, куда можно поступить без опыта работы и где открываются хорошие перспективы. Но,

чтобы занять вакансию, нужны были особые знания, которым в вузе не уделяют должного внимания.

Преподаватели сразу заметили, как изменились эти студенты. Они перестали пропускать занятия, а семинары у них превратились в острые дискуссии хорошо подготовленных людей. Некоторые студенты стали посещать занятия на другом факультете, где преподавался нужный им курс.

Оба примера показывают сильные стороны спонтанного обучения. Оно дает хорошие и, в сравнении с другими видами, быстрые результаты. При этом оно ведет к изменениям в сознании субъекта и хорошо им контролируется.

Вместе с тем, этот прекрасный вид обучения тоже имеет свои ограничения. Люди со склонностью к спонтанному обучению порой развиваются односторонне: им интересен «свой» предмет, а остальное «проходит мимо».

Например, у А. С. Пушкина в Лицее была отметка «0» по математике, военным наукам и латыни. Такой балл ставили при полном отсутствии как знаний, так и интереса к дисциплине. Великий поэт окончил Лицей с более чем посредственными успехами: он оказался на 26-м месте из 30 учеников. Но масштаб его поэтического дара хорошо осознавался профессорами, которые были к нему весьма снисходительны. У Александра Пушкина преобладало спонтанное обучение, то есть он, в основном, учился тому, чему хотел сам²².

Случаи столь яркой одаренности очень редки, и, думается, каждый из них должен решаться индивидуально. Тут важно не перепутать особую одаренность и связанный с ней острый интерес к какой-либо сфере с нелюбовью к определенным предметам. Нередко родители школьников говорят, что их ребенок – «явный гуманитарий», имея в виду, что ему совсем не дается математика. При этом особых склонностей к истории или литературе у школьника, как правило, не наблюдается, просто там успеваемость у него не такая ужасная.

Спонтанное обучение нередко реализуется во внеклассной работе, то есть в кружках, студиях и секциях. Но и там, при, казалось бы, заинтересованных учениках, далеко не всегда их мотивация является внутренней, а обучение проходит по их собственной «программе».

А в образовательных учреждениях, в основном, господствует другой вид обучения, названный Л. С. Выготским реактивным. Это название происходит от слова «реакция», в том смысле, что учащийся реагирует на воздействия со стороны обучающего. Л. С. Выготский определяет реактивное обучение как такое, которое происходит «по программе обучающего». И школы, и вузы, и даже детские сады работают именно по таким программам, составленным в соответствии с Государственными образовательными стандартами.

Итак, с педагогической точки зрения, обучение можно подразделить на прямое и косвенное, а с психологической – на спонтанное и реактивное.

Смысл прямого и косвенного обучения, так же, как спонтанного и реактивного, противоположен. Если задача научиться не ставится перед учащимся, то обучение получается косвенное. И напротив: открыто стоящая учебная задача означает прямое обучение. Если человек учится чему-то по собственной инициативе и желанию, то его обучение спонтанное, а обучение по предлагаемой преподавателем программе – реактивное.

Прямое и косвенное обучение можно встретить на всех этапах человеческой жизни. Даже совсем маленького ребенка можно прямо учить, например, проситься на горшок. Другое дело, скоро ли это даст результат, и какой, но взрослые, во многих случаях, не оставляют попыток. Мы прямо учим детей говорить («скажи: ма-ма»), показывать разные объекты («где носик?») и многому другому, но научаются они всему этому, по большей части, все-таки косвенно. Иными словами, прямое обучение с маленькими детьми не очень эффективно, но оно все равно используется, хотя и занимает сравнительно небольшое место. Впрочем, взрослые тоже больше учатся косвенно, незаметно для самих себя, чем в процессе прямого обучения.

Иными словами, прямое и косвенное обучение соседствуют между собой всю жизнь, и, при этом, прямое ясно осознается, а косвенное может протекать и незаметно для обучающегося.

В отличие от этого, спонтанное и реактивное обучение достаточно жестко привязаны к возрасту. Л. С. Выготский отмечал, что ребенка-дошкольника просто невозможно чему-то научить реактивным способом. В самом деле: как заставить, скажем, четырехлетнего овладеть каким-то умением, если он сам к этому не стремится? Например, если малышу нужно закапывать в глаза лекарство, самый простой способ научить его участвовать в этой процедуре, это начать при нем капать в глаза себе, изображая явное удовольствие. Нет сомнений, что ребенок сразу же захочет подражать.

Способность к реактивному обучению появляется у детей только к школе, да и то оно «работает» не с самого начала. Первоклассники и даже дети постарше нуждаются в создании искусственной мотивации, ради которой учителя используют привлекательные наглядные материалы, разнообразные игры и сказочные сюжеты, то есть наделяют обучение признаками спонтанного.

Л. С. Выготский отмечал, что ребенку необходима особая способность, чтобы включаться в реактивное обучение. Эта способность состоит в том, чтобы уметь переосмыслить полученное задание, делая его для себя привлекательным. Иными словами, ученик, чтобы эффективно учиться по программе учителя, должен, в определенном смысле, сделать ее своей собственной, то есть перейти к хотя бы отчасти спонтанному обучению. Оказывается, способность обучаться реактивно связана с умением принять программу обучающего, как свою собственную, находя в ней для себя смысл. В этом видна генетическая (по происхождению) связь между реактивным и спонтанным обучением. Иными словами, без спонтанного обучения реактивное не может быть освоено.

Итак, дошкольник, в соответствии со своими возрастными особенностями, учится почти исключительно спонтанно, то есть по своей «программе». Однако мы знаем, что вообще-то дошкольников учат и по программам, составленным взрослыми. Например, их можно обучать цифрам и счету, буквам и даже чтению, приемам конструирования, иностранным языкам. Но это не обязательно, можно дошкольника ничему подобному и не обучать.

Ребенок, живущий в глухой деревне, где нет ни книг, ни Интернета, а взрослые не читают и не пишут, полноценно развивается, не зная букв и не читая. У него нет врожденной программы по подготовке к грамоте, но есть масса других интересных и полезных дел. А в условиях, где вокруг все читают и пишут, такая программа появляется, причем и как спонтанная – сам интересуется, если не слишком «задавлен» занятиями, – и как идущая от взрослых.

Например, взрослый учит дошкольника буквам и умению складывать из них слова. Для этого он вешает на стенку карту сказочной страны, про которую они с этим ребенком читают книжку. На карте есть названия разных мест, написанные крупными печатными буквами. У ребенка появляется «спонтанный» интерес к этим названиям, и он, прослеживая путь героев, находит на карте знакомые по сказке места, различая начертание букв и слов. Программа взрослого становится «программой» ребенка, что, собственно, и требовалось.

С точки зрения взрослого, нарисовавшего и повесившего карту, это реактивное обучение. Но с точки зрения ребенка – это его собственное, спонтанное обучение. Ему интересно рассматривать дороги, по которым шли герои, он увлеченно находит города, где они оказывались, разбирает их названия. Получается, что для маленьких детей реактивному обучению нужно придавать спонтанный характер. Тогда, несмотря на то, что цели обучения и весь его процесс придуманы взрослым, ребенок чувствует себя его источником. А мысль Л. С. Выготского о том, что реактивное обучение возможно лишь с определенного возраста, означает, что в этом возрасте ребенок научается сам, без помощи взрослого, трансформировать реактивное обучение в спонтанное.

В семидесятых годах XX века было проведено исследование, посвященное психологической готовности детей к школьному обучению. Его авторы²³ полагали, что школьная готовность связана с умением ребенка строить свою деятельность по внешним правилам. Детям предлагали довольно бессмысленную и монотонную деятельность: перекладывать по одной спичке из одной большой кучи в другую. Предполагалось, что психологически готовые к школе ребята смогут дольше выполнять это скучное задание, чем не готовые, у которых скоро должно было наступить психическое пресыщение. Это предположение подтвердилось, но нам в этом исследовании интересен лишь один ребенок, который перекладывал спички так долго, что даже у экспериментаторов наступило психическое пресыщение.

Он перекладывал спички не просто, а всякий раз совершая стереотипные движения: брал спичку, потом, подняв руку от плеча, делал два шага до другой кучи, опускал руку, выпускал спичку. Когда взрослый, наконец, спросил, что он делает, оказалось, что мальчик играет в подъемный кран, а спички у него – кирпичи. Он сумел превратить задание в собственную задачу, в данном случае игровую, то есть перевел реактивную программу в спонтанную.

Итак, мы познакомились с разными видами обучения. Прямое и косвенное обучение различаются между собой по характеру задачи, поставленной перед обучающимися – учебной или конкретно-практической, а спонтанное и реактивное по тому, чья программа лежит в основе обучения: того, кто учит, или того, кто учится.

Прямое и косвенное обучение являются противоположностями по отношению друг к другу, а спонтанное и реактивное связаны между собой генетически. У маленьких детей возможно только спонтанное обучение. Подлинное обучение реактивного типа возможно лишь в том случае, когда либо обучающий, либо сам обучающийся трансформирует его в спонтанное обучение.

Вопросы и задания

1. Опишите возможности и ограничения прямого обучения. Приведите пример.
2. Опишите возможности и ограничения косвенного обучения. Приведите пример.
3. Опишите возможности и ограничения спонтанного обучения. Приведите пример.
4. Опишите возможности и ограничения реактивного обучения. Приведите пример.

Характеристики разных видов обучения

Мы познакомились с четырьмя видами обучения, но пока еще не говорили, как они сочетаются между собой. Между тем, как прямое, так и косвенное обучение может быть и спонтанным (по инициативе ученика), и реактивным (по программе учителя).

Пожалуй, наиболее знакомым и привычным для всех, и учащихся, и педагогов, является прямое реактивное обучение²⁴. Уже из самого названия видно, что оно строится в соответствии с программой обучающего, и, при этом, перед обучающимися учебная цель поставлена в явном виде.

Педагогический процесс в практически всех образовательных учреждениях разных ступеней построен в логике прямого реактивного обучения. Если учитель (преподаватель, профессор) намерен обучать учеников решению задач (истории цивилизаций, неправильным глаголам), то его мало волнует, интересно им это или нет. Обучающий говорит, чем они будут сегодня заниматься, не сомневаясь, что поставленные им цели тут же станут целями обучаемых.

В реальности нередко оказывается, что по крайней мере часть обучающихся остается за рамками прямого реактивного обучения. Одни из них могут, например, не любить данный предмет или самого преподавателя, а другие поддаются непосредственным побуждениям: пообщаться в Интернете, посмотреть фотографии, поиграть в игру, сделать нужные для другого дела записи.

Итак, учащиеся могут иметь или не иметь свои собственные цели, и не принимать ту, которую перед ними поставил обучающий. В результате часть аудитории не усваивает новый материал, не следит за отвечающими, не овладевает умениями и т. д. Часто об этом говорят, как о серьезном недостатке прямого реактивного обучения, но, по сути, это не верно: ведь обучения в таких случаях попросту нет.

Прямое реактивное обучение, когда оно действительно происходит, весьма эффективно. Это хорошо видно на примере первоклассников, если они психологически готовы к учебе. В силу возрастных особенностей эти дети, как правило, пока еще очень хотят учиться. Их привлекает позиция школьника, им нравятся требования учителя, они любят хвастаться своими достижениями и строгостью школьных правил. Когда класс, в большинстве, состоит из готовых к школе детей, их можно быстро и легко научить многим несложным вещам прямым реактивным способом.

Иными словами, прямое реактивное обучение эффективно, во-первых, когда учащиеся настроены учиться, и, во-вторых, когда предъявляемые им требования подходят для перевода в их собственную, спонтанную задачу.

В одном из предыдущих параграфов мы приводили пример с обучением четвероклассников понятию математической функции. Там психолог, прежде чем давать детям определение функции, на протяжении нескольких дней предлагал им играть в «Морской бой» и в «Передай изображение». Первая игра была проще и более знакома ребятам, а вторая сложнее, но устроена по тому же принципу. В результате, когда передаваемые изображения стали такими большими, что времени урока на них не хватало, дети, косвенно руководимые психологом, как бы сами открыли для себя понятие функции, с помощью которого оказалось возможным передавать их очень быстро. Конечно, после этого прямое реактивное обучение, содержанием которого было введение понятия функции и анализ ее несложных видов, проходило очень легко. Детям было все понятно и, более того, достаточно интересно.

В этом случае, как и во многих аналогичных, прямому реактивному обучению предшествовала конкретно-практическая ситуация, в которой использовалось еще не «пройденное» понятие. Важно, что это понятие было нужно школьникам для интересной деятельности, и

оно было для них не слишком сложным, доступным. При таких условиях прямое реактивное обучение протекает очень легко и результативно.

Создание особых условий для подготовки учащихся к прямому реактивному обучению требуется лишь в том случае, если такая готовность у них отсутствует. Например, старшеклассники и студенты, по логике вещей, должны сами решать проблему мотивации своего учения. Но дело в том, что способность создавать для себя такую мотивацию тоже требует специального обучения. На это должны быть направлены специальные усилия педагогов.

Здесь есть еще одно обстоятельство. Дело в том, что прямое реактивное обучение очень энергоемко как для учеников, так и для педагога, и быстро ведет к утомлению. И, если школьные уроки предполагают неоднократную смену деятельности, то вузовские лекции на протяжении нескольких академических часов подряд – поистине непосильная нагрузка для всех участников процесса. Естественнее, когда они ограничиваются одной академической парой зараз.

Сегодня постоянно приходится слышать, что образовательные программы перегружены, что для сохранения и укрепления здоровья надо уменьшить объем учебного содержания. Вместе с тем, дело тут, скорее всего, не в том, что содержания слишком много, а в том, что все оно преподается по преимуществу в виде прямого реактивного обучения. Другие же виды обучения не столь энергоемки, что мы сейчас и увидим при их рассмотрении.

Второй вид обучения, который мы проанализируем, это прямое спонтанное обучение. Здесь, как и в предыдущем случае, задача научиться ставится открыто и явно, но ставит ее не тот, кто учит, а тот, кто учится.

Многим, наверное, знакома такая ситуация. Десятиклассник, всю жизнь не любивший биологию и имевший по ней четверку с натяжкой, а то и тройку, вдруг решает поступать в медицинский, где по ней нужны не просто хорошие, а максимальные баллы. И тут его отношение к предмету резко меняется. Он начинает активно готовиться к ЕГЭ, залезая в учебники за предыдущие классы, справочники и вузовские пособия. Его родители обращаются к помощи репетитора, и с ним у юноши строятся совсем иные отношения, чем с «биологической» в школе. Впрочем, и отношения со школьным учителем тоже изменяются. Иными словами, обучение биологии получает спонтанный характер.

Парадоксально, но, если молодой человек начнет заинтересованно заниматься прежде нелюбимым предметом, сил на это будет уходить меньше, чем на выполнение заданий «из-под палки». Во всяком случае, при тех же затратах энергии обучение получается в разы эффективнее. Если при реактивном обучении учителю приходилось буквально «впихивать» в вяло сопротивляющегося ученика материал, то тут этот ученик сам формулирует вопросы (то, чего он не знает), и ищет ответы во всех доступных источниках.

Таким образом, в силу своих особенностей прямое спонтанное обучение проходит легче, чем реактивное, и отнимает меньше времени. Но оно, в отличие от реактивного, избирательно. Спонтанное обучение обусловлено субъективными причинами: интересом к какой-то сфере, жизненными планами, потребностью изучить предмет ради общения со значимым человеком.

С этим же связаны и его ограничения.

Никакой школьник или студент не может интересоваться всем на свете. А многие из них и вообще мало чем интересуются, так что спонтанному обучению попросту неоткуда взяться. И даже если у человека есть какие-то интересы, то остальное его привлекает меньше, а изучать нужно все, что полагается по программе. У школьников, да у студентов эта необходимость связана с задачей всестороннего развития личности, плюс необходимость освоения общеобразовательных и профессионально значимых дисциплин в объеме, заданном Государственным образовательным стандартом.

Конечно, педагог может, как в случае с прямым реактивным обучением, всякий раз создавать ситуацию, где субъекту надо решить какую-то конкретную проблему. Однако постоянное искусственное провоцирование спонтанного обучения, во-первых, очень трудоемко, и, во-вторых, дает развивающий эффект только у маленьких детей. Ведь уже подросткам нужно, для спонтанного прямого обучения, иметь собственную, внутренне обусловленную мотивацию.

Второе ограничение прямого спонтанного обучения обусловлено тем, что оно дает, как правило, не систематизированные знания. Ведь решая интересующие его конкретные вопросы, человек и узнает, как правило, что-то конкретное, мало связанное с другими знаниями и умениями. И, даже если он интересуется, например, историей рыцарства в целом, и приобретает много разных знаний, относящихся к этой сфере, они с трудом выстраиваются в стройную систему, оставаясь разрозненными сведениями и впечатлениями.

Следующий вид обучения, который мы рассмотрим, это косвенное реактивное обучение. Его особенности таковы, что позволяют учащимся без особого труда приобретать самые разные знания и умения. Примером этого вида обучения может стать подготовка к тематическому празднику, посвященному какой-либо исторической дате, или экскурсия, или студенческая практика на предприятии. Во всех этих случаях перед учащимися стоят конкретно-практические цели, требующие использования определенного содержания, заранее вложенного туда обучающим.

Некоторые школьные учителя, проверяя работы учащихся, привлекают к этому старшеклассников. Выискивая ошибки в чужих тетрадках, школьники эффективно обучаются, и обучение это – косвенное реактивное. Например, не отличающийся грамотностью восьмиклассник проверяет тетради пятиклассников, и делает это добросовестно, во всех сомнительных случаях справляясь у учителя или в словаре. В результате его собственная грамотность значительно повышается. Конечно, после однократной проверки чужих работ вряд ли будут достигнуты серьезные результаты, тут требуется систематичность. Но этот путь, в качестве дополнительного, быстрее приведет к цели, чем выполнение упражнений из учебника и работа над собственными ошибками.

Иногда вузовские преподаватели обязывают студентов посещать научные конференции, что тоже может быть примером косвенного реактивного обучения. Слушая сложные для себя сообщения, студенты обучаются таким важным вещам, как выделение в воспринимаемой на слух речи понятий изучаемой области знания, представления об особенностях той или иной концепции. Если практика посещения конференций продолжается, то студент начинает понимать на них все больше и больше.

Главным ограничением данного вида обучения является то, что учебная ситуация содержит в себе разные компоненты, и обучающийся может «взять» из нее совсем не то, что предполагал педагог. Например, студентов-историков повели на экскурсию в Музей изобразительных искусств им. А. С. Пушкина, чтобы они «погрузились в атмосферу» Античного двора. Вместо этого часть группы провела время на выставке, проходящей этажом выше. Выставка была интересной, но она не имела отношения к историческому материалу, ради которого затевалась экскурсия. Другими словами, иногда косвенное реактивное обучение может обернуться спонтанным, сохранив косвенный характер.

Итак, в случаях, когда косвенное реактивное обучение утрачивает логику, заданную преподавателем, на сцене появляется косвенное спонтанное обучение. Этот вид обучения очень продуктивен, он позволяет приобретать новые знания и умения буквально в любых условиях. Скажем, идет человек по улице, а на самом деле он в это время обучается, усваивая модные тенденции наступившего сезона. Или лежит он на пляже, слушая звуки прибоя, а работа его сознания в это время, по механизмам косвенного спонтанного обучения, приводит

его в новую «точку вовне», изменяя мировоззрение. Правда, сам человек далеко не всегда осознает факт своего обучения.

Часто взрослые люди, осознав, что их отношение к чему-то изменилось, списывают это на возраст или физическое состояние. Но подлинной причиной изменений может быть обучение, при котором появились новые знания, приведшие к переоценке как самого себя, так и окружающего мира.

Косвенное спонтанное обучение тесно связано с индивидуальными особенностями обучающихся. Некоторые умудряются обучаться буквально повсюду, а другие нет. Многим, наверное, приходилось встречать людей, которые вроде бы нигде этому и не учились, но легко объясняют сложные вещи. У них и пироги бывают отменные, и в доме порядок, и в разных сферах жизни они ориентируются. А другие, ничем не хуже первых, живущие порой даже в лучших условиях, ничему подобному в своей жизни не научились. Любая проблема им сложна, и для каждой мелочи требуется специалист. Конечно, многое зависит от позиции личности – более или менее активной, но и склонность к косвенному спонтанному обучению тоже имеет большое значение. Собственно говоря, эта склонность и жизненная позиция связаны между собой.

Каждый вид обучения требует, для своей организации, определенных условий. В одних видах обучения (прямое реактивное и прямое косвенное) выделяется четкая позиция обучающего, в других (косвенное реактивное) эта позиция размыта, и, наконец, в третьих (косвенно спонтанное обучение) она вообще отсутствует.

Одни виды обучения (косвенное спонтанное и косвенное реактивное) не требуют организации специальных занятий, а другие (прямое реактивное и прямое спонтанное) нуждаются в особой процедуре, связанной с обучением.

Вопросы и задания

1. Представьте себе, что вам необходимо научить кого-то вашей профессии. На одном и том же предметном содержании продемонстрируйте все четыре вида обучения.
2. Какова позиция педагога в описанных вами в предыдущем задании видах обучения?
3. Как соотносятся разные виды обучения с возрастом учащихся:
 - а) прямое реактивное и прямое спонтанное обучение;
 - б) косвенное реактивное и косвенное спонтанное обучение.

Разные формы обучения

Разные виды обучения, отличающиеся по целям и позиции обучающегося, и реализуются по-разному. Одной из наиболее распространенных форм является специально организованное обучение, которое в школе именуется уроками, в вузах лекциями и семинарами, а в детских садах занятиями.

Но обучение, как мы видели, проходит не только в такой строго регламентированной форме. Например, дети играют в магазин. «Продавцы» разложили «товар» на лавочке, написали на листочках цены, а у покупателей есть бумажные «деньги» – либо просто листочки бумаги с написанными на них цифрами «номинала», либо напечатанные типографским способом монетки и купюры из детской кассы букв и цифр для обучения младших школьников. Эти «денежки» охотно используются детьми в их играх.

«Покупатели» приходят в «магазин» и выбирают «товар», «расплачиваются» за него и даже, иногда, получают «сдачу» с «крупной купюры». В результате кто-нибудь из «продавцов» или «покупателей», кто до игры, например, не понимал, что такое получить сдачу в магазине, осознал это, и теперь ориентируется в соотношениях рублей и копеек, или десятков и единиц. А может быть, и все играющие стали лучше ориентироваться в денежных расчетах. Значит, игра для них выступила как форма обучения.

А вот человек купил пылесос, инструкция к которому оказалась на незнакомом языке. Ему поневоле придется действовать путем проб и ошибок, разбираясь в многочисленных кнопках и рычажках. В результате он, скорее всего, поймет принцип устройства прибора и научится им пользоваться. Здесь формой обучения выступает предметно-манипулятивная деятельность.

Другой случай. В компании подростков появился новый парнишка, увлеченный рыцарским оружием и доспехами. Он много читал об этом, и собирает коллекционные фигурки рыцарей в разном вооружении. Его увлеченность заразительна, и другие ребята тоже стали интересоваться рыцарскими временами. В этом случае формой обучения стало общение подростков.

Итак, разные виды обучения могут быть реализованы как на занятиях, так и в специально организованной или спонтанной деятельности самого разного характера. Формой обучения могут становиться и разнообразные практические ситуации, в которых мы тоже овладеваем новыми знаниями и умениями.

Все эти разные виды деятельности, так же, как и специально организованное обучение, могут протекать в одной из трех форм: коллективной (всем классом, академической или другой организованной группой), микрогрупповой (парой, группкой из трех-пяти человек) или индивидуальной. У каждой из этих трех форм обучения имеются свои особенности.

Коллективное обучение, то есть обучение целой группой (классом), предполагает, что все ее члены как бы составляют единый коллективный субъект, по отношению к которому и происходит обучение. Невозможно обучать одновременно даже троих человек, как трех отдельных субъектов. А вот обучать пятерых так же, как целый класс – вполне реально. Это нередко демонстрируют учителя в частных школах с очень маленькими классами, или в обычных школах в период, например, гриппозной эпидемии, когда в классе мало детей.

К сожалению, далеко не всегда коллективное обучение реально включает коллективного субъекта, состоящего из обучающихся. Нередко на деле процесс строится не на субъект-субъектном а на субъект-объектном принципе, когда класс или группа представляется педагогу объектом педагогических воздействий. Такой «объект» может быть разной «наполняемости» – от одного человека (репетитор, читающий лекции единственному слушателю) до, практически, бесконечной по численности при дистанционном обучении. Но все-таки

наиболее распространенный вариант – это класс или группа приблизительной численностью от 10 до 30 человек. Подчеркнем, что эти количественные рамки условны. Как есть академические группы по три и пять человек, так есть и группы (классы) по 45 и более детей или взрослых.

Главным достоинством коллективного обучения является как раз то, что с его помощью можно одновременно обучать много людей. Но, с другой стороны, при коллективном обучении очень трудно учитывать индивидуальные особенности, потребности и интересы отдельных членов группы.

В результате оказывается, что иногда коллективное обучение только выглядит учебным процессом, а на деле никакого обучения на уроках или лекциях не происходит.

Вспомним фильм Р. Быкова «Осторожно, черепаха». Там показан урок в начальной школе, где учитель дает ребятам новый материал, а в это время один ребенок играет под партой в куклу, другой шепчется с соседом, а третьи возятся с черепахой. Дети не обращают внимания не только на педагога, но и друг на друга, за исключением тех, кто общается между собой. Конечно, в классе есть и те, кто слушает учителя и активно участвует в ходе урока, но их не так уж много. Это довольно типичная зарисовка ситуации коллективного обучения.

Коллективная форма обучения предполагает наличие коллектива, или как мы уже говорили, коллективного субъекта. У членов коллективного субъекта должны быть общие цели и задачи, мотивированные одинаковыми потребностями и намерениями. Только в случае наличия такой общности индивидуальные интересы и особенности не будут играть главной роли, и ими можно будет пренебречь, и то, конечно, до известных границ.

Коллектив, или, по-другому, коллективный субъект, трудно создать непосредственно в классе на уроке. Поэтому многие школьные педагоги придают большое значение внеклассной работе: подготовке и проведению праздников, поездкам и походам, кружкам и секциям, разным увлечениям ребят. Это помогает сформировать из отдельных детей коллектив, в котором можно осуществлять коллективное обучение.

При коллективном обучении преподаватель открыто противопоставлен своим ученикам, их позиции предельно разведены. Это в наибольшей мере соответствует таким видам обучения, как прямое и реактивное. Собственно говоря, прямое реактивное обучение и составляет львиную долю при коллективной форме образовательного процесса. Соответственно, косвенное и спонтанное обучение, как правило, реализуются в других формах. Поездка с познавательным содержанием, подготовка какого-либо мероприятия и другие похожие формы работы, включающие косвенное и спонтанное обучение, вряд ли могут быть в полном смысле слова коллективными. Там все-таки будет преобладать микрогрупповая и индивидуальная активность.

Коллективное обучение, как правило, адресовано некоему «усредненному» ученику, то есть ориентировано на средний уровень. Такая «приблизительность» приводит к тому, что члены группы по-разному, в соответствии с индивидуальными особенностями, воспринимают и усваивают материал. В результате практически всегда при коллективном обучении в группе находятся хотя бы несколько ее членов, обучение которых имеет низкий уровень.

Коллективное обучение очень удобно в плане организации, но его господство оказывает негативное влияние как на обучающего, так и на обучающихся. Педагоги, привыкшие к этой форме обучения, как к основной, обычно мало ориентируются на индивидуальность учеников и испытывают трудности в проведении «неформальных» учебных мероприятий. Многие из них, даже занимаясь с учеником индивидуально, все равно проводят с ним урок или читают лекцию, что не очень продуктивно.

Коллективному обучению обычно противопоставляют индивидуальное, при котором педагог учит всего одного ученика. Это легче всего представить себе на примере репети-

торства, но индивидуальное обучение может происходить в самых разных условиях, в том числе, у умелого учителя, и в классе, где сидит два десятка человек.

Если при коллективном обучении все в группе выполняют одну и ту же деятельность, то при индивидуальном каждый ученик имеет свое задание, и преподаватель общается с каждым из них по отдельности. Индивидуальное обучение не должно занимать весь урок (занятие, семинар), оно, как правило, возникает фрагментарно, маленькими вкраплениями.

В восьмидесятые годы XX века, когда средства массовой информации много внимания уделяли так называемым учителям-новаторам, многих поразил способ общения с шестилетними первоклассниками на уроках Ш. А. Амонашвили²⁵. Он задавал задачу или пример, и просил детей отвечать ему на ухо, а сам обходил класс и наклонялся к каждому поднявшему руку ребенку. Многие учителя, пытаясь перенять этот прием, подражали ему – но получалось не у всех. Оказывается, чтобы вступать в индивидуальное, ориентированное лично на данного ребенка общение на уроке, нужно и в других ситуациях, внеурочных, культивировать с ним неотчужденные, личные отношения.

В форме индивидуального обучения могут проводиться все его виды: и прямое, и косвенное, и реактивное, и спонтанное. Индивидуальное обучение требует от педагога высокого мастерства, позволяющего, даже при обучении по «реактивной» программе, ориентироваться на особенности и интересы учеников. Вместе с тем, индивидуальное обучение имеет и свои ограничения.

Если обучение проходит по преимуществу индивидуально, то у ученика впоследствии могут возникать трудности при других его формах, а также при реактивном обучении. Например, ребенок, в связи с заболеванием или по желанию родителей, в младших классах учился дома. Но вот в пятом классе его отправили в школу. Есть большая вероятность, что ему будет сложно воспринимать материал, адресованный целому классу, и следить за ходом урока. Правда, компетентный домашний учитель может провести специальную работу, чтобы предупредить эти трудности, что нередко и делается в подобных случаях.

Кроме того, индивидуально обучающиеся дети часто имеют трудности в общении со сверстниками. Все-таки учебная работа занимает огромную часть в жизни школьника, и она проходит по преимуществу в условиях класса, то есть большой группы сверстников. Вольно или невольно, но большинство детей научаются взаимодействовать друг с другом, слышать и видеть друг друга, ориентироваться на действия друг друга. Трудности могут возникать и при попытках объяснить кому-либо то, что сам ученик хорошо понимает. Этот навык тоже складывается, в основном, при общении в классе, а при индивидуальном обучении, если его специально не тренировали, он ни к чему.

Наконец, в последние два десятилетия приобрела известную популярность и микрогрупповая форма обучения. Как правило, работа в микрогруппах используется при обучении большой группы людей. Ее делят на «команды», которым дают задания, иногда всем группам одинаковые, а иногда разные, в зависимости от цели обучения. Если задания одинаковые, то после окончания работы в группах анализируются особенности продукта, полученного в каждой из них, и на этой основе делаются какие-либо обобщения. В случаях же, когда задания разные, продукты работы всех групп, как правило, являются дополнительными по отношению друг к другу, и, соединенные вместе, дают что-то целое. Структура или ход развития этого целого как раз и отражается частями, которые были предметом деятельности отдельных групп.

Микрогрупповая работа имеет, как правило, проблемный или проектный характер. Поэтому она позволяет задать различные «точки вовне», помогающие учащимся лучше разобраться в материале. Микрогрупповое обучение способствует развитию навыков анализа и синтеза, то есть, в конечном итоге, мышления. Эта форма обучения построена на важном принципе, сформулированном Л. С. Выготским, который гласит, что всякая психическая

функция (и, добавим, умственное действие, изучаемый способ, знание и т. п.) появляется на сцене развития дважды. Сначала это происходит в социальном, коллективно-распределенном, а потом в интериоризованном, то есть присвоенном, ставшем личным психологическим средством человека виде. Работа в микрогруппе и есть коллективно-распределенный этап, а результатом обучения является интериоризация общего результата всеми участниками процесса.

Микрогрупповое обучение нередко становится эффективным коррекционным средством, если учащиеся больше привыкли запоминать правильные ответы, чем искать их в процессе рассуждений или анализа материала. Оно помогает наладить общение в группе (классе), особенно если практиковать частую смену состава микрогрупп. Работа в микрогруппах, так же, как и индивидуальная, позволяет вести обучение всех его видов: прямое и косвенное, реактивное и спонтанное. Все зависит от конкретного материала и поставленной перед микрогруппами цели.

Однако и эта форма не решает все без исключения задачи обучения. Для организации микрогрупповой работы необходим не просто педагог, а опытный и умелый организатор. И, даже при адекватном руководстве процессом и грамотном переводе коллективных форм работы в индивидуальные, все равно, как правило, остаются учащиеся, стремящиеся «отсидеться в тени». Мы имеем в виду тех, кто упорно не занимает активную позицию, «отчитываясь» результатами, полученными за счет других. Практика показывает, что у таких обучающихся интериоризация, по сути дела, не происходит. Они учатся, но не научаются, и не достигают результата вне группы.

Например, часть студентов вузов, поработавших в микрогруппах и очень любивших такие занятия, начинает тяготиться лекциями, а выступать на обычных семинарах совсем не умеет. Кроме того, многие из этих студентов очень боятся устных экзаменов и чувствуют себя в индивидуальных проверочных ситуациях совершенно беспомощными. Они часто просят преподавателя так и принимать у них, например, зачет, целой микрогруппой.

Итак, три формы процесса обучения, которые мы рассмотрели, имеют свои сильные и слабые стороны. Эти формы по-разному соотносятся с видами обучения, причем индивидуальное и микрогрупповое обучение допускают все эти виды, а наиболее распространенное, коллективное – нет. В полноценном учебном процессе необходимо сочетать как все три формы обучения, так и различные его виды.

Вопросы и задания

1. Какие существуют основания для выделения форм обучения?
2. Приведите примеры разных форм обучения.
3. Как соотносятся формы обучения и различные его виды?
4. Раскройте на примере понятие микрогруппового обучения.

Глава 3

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ

Обучение тесно связано с общением. Общение – главное средство обучения и, в то же время, оно само иногда становится предметом и целью обучения. Общение в процессе обучения выступает двояко: с одной стороны, в отношениях учителя и учеников, а с другой – в отношениях учеников между собой.

Взаимосвязь общения и обучения

В первой главе мы писали о классической (естественнонаучной, лабораторной) и неклассической психологии. Для неклассической психологии одним из важнейших является положение важнейшей роли общения, как источника развития личности и психики человека.

Все, что человек узнает, чем он овладевает, что его волнует и привлекает – это результат его общения с окружающими. Характер, привычки, вкусы и предпочтения, симпатии и антипатии тоже тесно связаны с отношениями, складывающимися на всех этапах развития, начиная с самого раннего детства.

Во всех предыдущих параграфах, анализируя разные виды и формы обучения, мы все время говорили об общении. Например, трансформация реактивного обучения в спонтанное – это рассказ об общении учителя с учеником. Разговор о микрогрупповом взаимодействии подразумевает описание общения в микрогруппах. И даже когда мы говорили о трудностях, возникающих при прямом реактивном обучении, особенно в его коллективной форме, это тоже было обсуждением главенствующей роли общения, точнее, его недостатка.

Разные виды общения можно выделить на двух основаниях. Первое из них – это личностные позиции общающихся людей по отношению друг к другу, то есть к партнеру по общению. А второе основание – это позиции этих же субъектов, но уже по отношению к самой ситуации общения. В данном параграфе мы остановимся на позициях общения по отношению к партнеру, а позиции по отношению к ситуации общения разберем в следующем параграфе.

Итак, если задуматься о том, какие позиции по отношению друг к другу занимают люди при общении, то сразу приходят на ум позиции «над» и «под» и «на равных». Эти три позиции соответствуют всего лишь двум положениям.

Первое из этих положений таково, что один человек доминирует по отношению к другому, командует им, управляет, руководит. Второй в этом случае подчиняется, слушается, идет вслед. Это – позиции «над» и «под».

Позиции «над» и «под» могут существовать только вместе, одновременно. Ведь сколько ни командуй, но, если никто не станет слушаться, никакого общения не получится. И наоборот: как ни старайся занять позицию «под», но если никто не руководит, то все равно не будет общения.

Общения не получится и в случае, если партнеры по общению оба будут стараться занять доминирующую позицию. «Над», помноженное на «над», дадут конфликт. Примерно так же обстоит дело и с двоими, каждый из которых стремится занять по отношению к другому позицию «под»: ничего не выйдет, если один из них не согласится перейти в позицию «над».

Второе положение – это общение «на равных», когда ни один из партнеров не доминирует по отношению к другому, то есть никто не стремится командовать, но и не ищет для себя командира. «На равных» – это такая «фоновая», исходная позиция взрослых людей по отношению друг к другу, независимо от их социальных ролей и возраста. Ее маркером служит обращение на «вы», принятое среди знакомых и незнакомых, не очень близких людей.

А вот если кто-то обращается на «вы» к близкому человеку, который говорит ему «ты», это значит, что тут, скорее всего, есть позиции «над» и «под». Например, таково общение невестки со свекровью, или зятя с тестем, или взрослого ученика с учителем. Они, конечно, могут общаться и в позициях «на равных», продолжая говорить друг другу «ты» и «вы», но основными, как бы «фоновыми» для них будут позиции «над» и «под».

Позиции «над» и «под» очень часто встречаются при обучении. Собственно говоря, это позиции учителя и ученика. Действительно, позиция «над» соответствует более опытному,

знающему, ответственному за происходящее, то есть учителю. А позиция «под» – это, можно сказать, «профессиональная» позиция ученика, то есть человека, готового подстраиваться, внимать, действовать по образцу или словесной инструкции.

В то же время засилье позиций «над» и «под» при обучении зачастую приводит к нежелательным результатам. Учащиеся, не знающие другой позиции, кроме «под», рискуют остаться несамостоятельными и неспособными к самообучению. Занимая исключительно позицию «под», трудно почувствовать себя субъектом учения. Наконец, постоянно находясь в позиции «под», учащийся столь же постоянно воспринимает учителя, как находящегося в позиции «над». Соответственно, он не может установить с ним не только доверительных, но и просто человеческих отношений, а это не может не сказываться негативно на результативности обучения.

Позиция общения «на равных», применительно к обучению, весьма позитивно оценивается и теоретиками, и практиками. Эта позиция привлекла к себе особое внимание педагогов и психологов во время демократических преобразований, то есть с середины 80-х годов XX века. Такая позиция учителя по отношению к ученикам стала символизировать новую педагогику, получившую название педагогики сотрудничества. В этой педагогике нет выраженного противопоставления позиций учителя и учеников. Ее основой является совместная деятельность, в процессе которой и происходит обучение.

Главным аргументом в пользу позиции «на равных» и педагогики сотрудничества было то, что обучающиеся в таких условиях быстро становятся полноценными субъектами обучения. Широкое распространение идей педагогики сотрудничества в конце XX века дало материал для некоторых обобщений.

Во-первых, использование позиции «на равных» при обучении может проходить в двух вариантах. Первый из них связан, как ни парадоксально, с позициями «над» и «под». В процессе различной совместной деятельности, от игр до практических дел, люди постоянно меняются этими позициями. Например, верховодить в походе будет самый опытный и физически сильный, но приготовление пищи на привале будет делом дежурных, и тот, кто руководил группой на маршруте, будет им подчиняться. Точно так же и при микрогрупповом обучении главенствующую роль может исполнять то один, то другой из учащихся, и, таким образом, каждый будет попадать в позицию то «над», то «под». Эта постоянная смена позиций в процессе взаимодействия дает, в итоге, позицию «на равных». Ее примером может служить любая совместная деятельность с конкретно-практической целью.

Скажем, компания друзей взялась делать ремонт в чьей-то квартире. Опыт у всех разный, у кого-то есть какие-то навыки, а кто-то вообще впервые столкнулся с такого рода работой. Если каждый берется за то, что он более или менее умеет, и все помогают друг другу, то к окончанию ремонта все чему-нибудь да научатся. Такая ситуация порой складывается стихийно, но ведь ее можно и специально создавать при обучении, используя позицию общения «на равных». Учитель при этом может выступать как один из участников, а может взять на себя роль консультанта. Его позиция знающего и умеющего при этом не декларируется, он регулирует процесс косвенно, но, все-таки, все знают, что он учитель. Принципы педагогики сотрудничества хороши тем, что при их реализации обучение достаточно быстро трансформируется в самообучение, поскольку формируется внутренняя мотивация этого процесса.

Однако чрезмерное увлечение позицией «на равных» может привести к тому, что обучение потеряет свое психологическое содержание. Обучение, создающее условия для полноценного развития, предполагает ориентацию на то, что еще не познано, не освоено, а носителем этого является учитель. Если же он постоянно скован необходимостью сохранять позицию «на равных», ему трудно задавать какие-либо горизонты. Кроме того, исключительно косвенное руководство общим процессом вскоре приведет к его замедлению и рас-

сеиванию, не даст возможности четко структурировать материал, определять важное и не важное, вовремя поворачивать общее движение в нужную сторону.

Таким образом, позиции «над», «под» и «на равных» имеют как свои возможности, так и ограничения. Но этими тремя позициями не исчерпываются все возможности отношения партнеров по общению друг к другу, в том числе и при обучении.

Еще одна позиция общения – «независимая». Уже в самом ее названии заложено противоречие, ведь общение предполагает связь людей, их взаимную зависимость, а тут вдруг, наоборот, «независимость». Поэтому сразу нужно сказать, что «независимость» данной позиции общения условна, она носит демонстративный характер. «Независимая» позиция предполагает, что один из партнеров по общению своими реакциями показывает нейтральное отношение к тому, что говорит или делает другой.

Наверное, каждый сталкивался с ситуацией, когда, в споре, один из его участников говорит: «делай, как хочешь». Как правило, обе стороны понимают, что это – некая условность, обозначение позиции. Тот, к кому обращены эти слова, порой как раз после них начнет искать или еще более веские аргументы, или пути компромисса. Например, такая реплика в споре типична для родителей подростка лет 15, и вряд ли этот подросток поймет ее, как разрешение поступить по-своему. Это, безусловно, общение, потому что его участники имеют в виду общий предмет обсуждения и у них общие переживания. С другой стороны, такая позиция предполагает, что партнер, по отношению к которому она реализуется, должен ощутить свою ответственность и меру самостоятельности.

Одна учительница рассказала об опыте использования «независимой» позиции. Когда ученик не мог найти ответ на вопрос, она стала мурлыкать мелодию песни, в которой ключевым было слово, имеющее отношение к нужному ответу. В других случаях оказывается эффективно дать учащемуся возможность попробовать разные действия с материалом, в том числе и заведомо неправильные, чтобы он сам пришел к нужным выводам. При этом ненавязчивое присутствие и доброжелательное внимание со стороны обучающего служит катализатором. «Независимая» позиция общения со стороны педагога демонстрирует «презумпцию уважения» по отношению к его мнению, действиям и мыслям. Она дает ученику спокойную уверенность в правильности, нормальности своих попыток, в том числе и неудачных, и веру в конечный успех.

«Независимая» позиция реализуется почти исключительно при индивидуальной форме работы. Она способствует формированию активного полноценного субъекта обучения и помогает ему перейти к самообучению.

Эти особенности независимой позиции определяют и ее ограничения. Ее почти невозможно применять при коллективном обучении. Кроме того, ее преобладание мешает встраиваться в общий образовательный процесс, как и вообще преобладание индивидуальной формы обучения.

Наконец, существует еще одна позиция по отношению к партнеру по общению. Это так называемая позиция «пра-мы». Мы обсуждаем ее последней, хотя в развитии человека она появляется самой первой, уже у младенца. Это такая позиция, когда человек не отделяет себя от другого, а воспринимает его, как своеобразную «часть» себя самого, иногда самую главную. Позиция «пра-мы» предполагает не просто общий контекст у партнеров по общению, а общие переживания и общего субъекта как этих переживаний, так и деятельности. В развитии человека позиция «пра-мы» – это особое, как бы до-позиционное состояние сознания, которое Л. С. Выготский так и называл, «младенческим сознанием пра-мы». У людей, вышедших из раннего детского возраста, эта позиция содержит в себе потенциально все остальные позиции общения, и, при необходимости, способна в них трансформироваться.

У позиции «пра-мы» есть два варианта, соответствующих двум фазам младенчества, но реализующихся в любом возрасте.

Первый вариант – это когда взрослый задает позицию «пра-мы» по отношению к крошечному ребенку первых недель жизни. Ребенок еще, по сути, не способен ни на что, кроме реакций на воздействия внешней среды и телесные ощущения, а взрослый активно включает его в происходящее, нося на руках и разговаривая с ним обо всем, что он делает и что происходит. В случае обучения детей старшего возраста или взрослых это вариант, когда обучающий задает смысл и содержание совместной с учащимся деятельности, и сам как бы «возглавляет» коллективный субъект, который при этом образуется.

Второй вариант позиции «пра-мы» ведет начало от жизнедеятельности младенца середины и второй половины первого года жизни. В это время ребенок уже неплохо овладел искусством общения. Он сам проявляет инициативу, требует взять его на руки, тянется в ту сторону, куда взрослый должен его нести, просит дать тот или иной предмет и т. д. Его общение невербально, но оно не делается от этого менее активным. Что касается обучения, то, при втором варианте позиции «пра-мы», «главой» коллективного субъекта становится учащийся, а обучающий поддерживает его, «ассистирует» ему.

Нельзя не заметить, что позиция «пра-мы» содержит в себе зерно позиций «над» и «под», но отличается от них тем, что партнеры по общению в ней, по сути дела, и не являются партнерами, а образуют коллективный субъект с общими целями и переживаниями.

Порой позиция «пра-мы» при обучении может внешне напоминать и «независимую» позицию. Это происходит, когда обучающий действует вроде бы сам, предоставляя ученику следить за собой. Но, при этом, он не подчеркивает свою «отдельность», а как бы представляет в своем лице обоих, и ученика и учителя. Внешними проявлениями их общности служат такие признаки, как часто употребляющиеся слова «мы», «мы с тобой», «мы с вами», а также телесное положение относительно друг друга. Если при «независимой» позиции люди, как правило, располагаются по отношению друг к другу вполоборота, находясь на зрительной периферии друг друга, то при позиции «пра-мы» можно наблюдать либо прямой контакт, либо положение рядом друг с другом в непосредственной близости, перед общим полем деятельности.

Обучение с использованием позиции общения «пра-мы» дает возможность поддержать ученика, дать ему ощущение успеха, когда сам он еще не освоил действие. С другой стороны, оно накладывает сильные ограничения на развитие самостоятельности и самообучения. Она, как и в случае с «независимой» позицией, используется почти исключительно при индивидуальном обучении, что тоже накладывает свои ограничения. Вместе с тем обучение в позиции «пра-мы» несет в себе мощный потенциал, позволяющий создавать с отдельным учащимся необходимый для дальнейшего коллективного или микрогруппового обучения задел, повышать их уверенность в себе и уровень притязаний, эмоционально поддерживать.

Как мы уже говорили, позиции общения по отношению к ситуации мы разберем в следующем параграфе.

Вопросы и задания

1. Приведите примеры видов обучения, которое реализуется с помощью разных позиций общения.
2. Какие позиции общения используются в данной книжке по отношению к читателю? Почему? Что они дают?
3. Как отличается общение при спонтанном и реактивном обучении?

Характер обучения и позиции общения

Расхожее выражение «повторение – мать учения» считается аксиомой, но оно же вызывает и самую резкую критику. Ведь почти все обучение, от детского сада до вуза и даже института повышения квалификации, построено на работе памяти, а качество этого обучения нередко оставляет желать лучшего.

Процесс работы с новым материалом почти всегда одинаков. Сначала преподаватель объясняет или демонстрирует его, затем учащиеся его воспроизводят. Это повторяется в домашних заданиях, устных ответах, самостоятельных работах, тестах. Главным критерием усвоения и, соответственно, результативности обучения является выполнение итоговой работы, где все «пройденное», ранее воспроизводившееся частями, требуется целиком.

Такое построение обучения совпадает с логикой работы памяти, когда для заучивания надо много раз повторять материал. В результате происходит запечатление, и субъект делается способным воспроизвести его. Так заучиваются наизусть стихи, тексты и музыкальные пьесы, способы решения задач, правила и определения.

Если обучение строится на заучивании, то оно совершенно точно прямое и, скорее всего, реактивное. С другой стороны, такое обучение имеет отношение лишь к непосредственной, механической памяти, а никак не к ее опосредствованным, интеллектуализированным видам.

Когда человек пользуется логической памятью, ему не нужны многократные повторения, потому что, поняв материал, он его присваивает с первого же раза. Тогда тезис «повторение – мать учения» перестает быть актуальным.

Основная критика обучения, в основе которого лежит память, связана с тем, что материал, казалось бы накрепко выученный, вскоре забывается. Кроме того, заучивание сколь угодно сложных вещей не влияет на развитие личности учащегося, не приводит к изменениям в его сознании.

Многие родители, желая как можно больше дать своему ребенку, начинают учить его важным, с их точки зрения, вещам как можно раньше. Для этого они записывают малыша в различные развивающие группы. Такое «развивающее» обучение в дошкольных группах, в силу возрастных особенностей детей, строится на основе тренировки так называемых «школьно-значимых» навыков и умений. Игровые формы, широко при этом используемые, остаются лишь формами и редко дают развивающий эффект.

И что же? Стоит ребенку на пару недель «выпасть» из этого процесса, заболев или уехав на каникулы, как все надо начинать с начала. Этот же эффект хорошо знают школьные учителя: после летних каникул детям всегда нужен достаточно долгий период повторения пройденного.

Но даже если обучение дошкольника не прерывалось, усердно поддерживаемое родителями в дни пропусков занятий, все равно полученные знания и умения мало изменяют ребенка, и даже не всегда помогают ему в выполнении этой же самой деятельности в других условиях. Например, дети, научившиеся в дошкольной группе чтению и счету, в школе иногда имеют не меньше трудностей, чем ребяташки, не проходившие такого обучения.

Итак, повторение далеко не всегда оказывается «матерью», и даже иногда становится «врагом» ученья. Ребенок, неправильно запомнивший материал, становится заложником своей ошибки, а тот, кто привык все заучивать, пользуясь отличной памятью, с трудом переходит на другие способы обучения.

В предыдущем параграфе мы говорили о двух классификациях общения. Одну их которых, основанную на позициях личности по отношению к партнеру, мы там же и разобрали.

Вторая классификация имеет своим основанием отношение субъекта к самой ситуации общения. Анализ обучения с этой точки зрения должен оказаться продуктивным для определения его характера.

Первую позицию по отношению к ситуации общения мы назовем «доситуативной». Человек, оказавшийся в такой позиции, не совсем так, как все остальные воспринимает смысл ситуации. Но все-таки он его по-своему воспринимает, и действует в соответствии с этим смыслом. Чаще всего это получается из-за того, что у такого человека в данной ситуации есть какое-то свое, не такое, как у других, содержание.

Можно вспомнить Иванушку-дурачка из сказки, в которой все время попадал впросак – то танцевал на похоронах, то плакал на свадьбе. Он все время оказывался в доситуативной позиции по отношению к ситуации, пытаюсь выделить ее важные признаки, но вновь и вновь ошибаясь. Например, он думал, что раз много народу и музыка – это праздник, а оказалось, что похороны. Человек, находящийся в доситуативной позиции, все делает невпопад, некстати.

Доситуативность позиции общения при обучении может привести к тому, что нужное умение так и не будет освоено, причем даже при условии перехода от реактивного обучения к спонтанному. Известны случаи, когда люди самого разного возраста с нормальным умственным развитием многократно пытались, но так и не могли освоить учебную программу вуза или техникума. По ответам такого учащегося обычно создается впечатление, будто он ни разу не был на занятиях, хотя это может быть совсем не так. Эти ответы оказываются неточными, искажающими смысл, хотя по общему направлению они, как правило, находятся в рамках заданной темы.

Педагоги склонны видеть причину этого явления в недостатке внимания. В реальности же нередко оказывается, что сосредоточение у такого учащегося не просто нормальное, но даже лучше, чем у многих других. А вот понимает он все, что слышит и видит, как-то очень по-своему. Его внимание не ослаблено, а избирательно, но выбирает оно не то, о чем говорит преподаватель, а какой-то лично свой аспект, сквозь призму которого искажается и все остальное. Это проблема не познавательных процессов, а именно общения и взаимодействия, неумения слышать и видеть другого.

При построении обучения с детьми и взрослыми, имеющими трудности, связанные с доситуативностью, следует учитывать следующее. У таких обучающихся в личном опыте имеется какая-то особая проблема, искажающая восприятие различных ситуаций. Как только педагог поймет, что это за проблема и в чем состоит искажение, доситуативность исчезнет.

Нужно отметить, что в некоторых случаях доситуативная позиция общения может иметь произвольный, преднамеренный характер и помогает решить некоторые проблемы, если ею умело воспользоваться. Скажем, чтобы прекратить спор, иногда стоит чего-то «недопонять», реагируя наивно и непосредственно, то есть занять доситуативную позицию. Это поможет переключиться и увидеть предмет спора с другой стороны, что может оказаться продуктивным.

Или, при обучении маленьких детей, взрослый может притвориться непонимающим, и попросить малыша объяснить суть дела. Собственно говоря, такой прием срабатывает не только с детьми, все дело тут в специфике материала и возникшей трудности, а также во взаимных позициях общения учащихся и преподавателя в процессе обучения.

Следующая позиция общения, кардинально изменяющая характер обучения, называется ситуативной. Из ее названия понятно, что она задается той или иной ситуацией общения. Например, в рассказе А. П. Чехова «Хамелеон» к укусившей героя за палец собачке, пока она считалась непонятно чьей, относились как к грязной и опасной твари, заслуживающей если не уничтожения, то хорошей трепки. Но когда оказалось, что собака принадлежит

важному человеку, она сразу стала жертвой, которую злонамеренно дразнили и засунули ей в рот грязный палец. От изменения ситуации изменились и позиции общения.

Все мы много раз в день ситуативно занимаем разные позиции общения: то мы дети своих родителей, то друзья своих друзей или любимые наших любимых, то студенты своих преподавателей, а то и преподаватели своих студентов. И во всех этих случаях позиции «над», «под», «на равных», или «пра-мы», или «независимая» связаны с той ситуацией, в которой мы находимся.

Обучение, в котором используется ситуативная позиция общения, может быть очень плодотворным, причем любой человек может занять в нем позицию обучающего. Например, руководитель кружка, или сверстник, с которым весело проводить время, или младший брат, обожающий конструктор ЛЕГО, или кто угодно еще, независимо от статуса и возраста, может стать обучающим, если для этого сложится подходящая ситуация. Все они, в отличие от школьного учителя или вузовского преподавателя, занимают позицию обучающего именно ситуативно, лишь на время, пока учит, пока кто-то в этом нуждается. Как только обучение закончится – закончится и ситуация, и приятель снова станет приятелем, братишка братишкой, а руководитель кружка – специалистом именно в той сфере, которой посвящена его работа. Это позволяет всем участникам процесса не застревать на обучении, а ситуативному обучению с его результатами быть включенным в повседневную жизнь.

Вместе с тем ситуативность обучения может приводить и к определенным проблемам. В частности, она может мешать систематичности осваиваемых знаний и умений. Можно встретить людей, которые вроде бы владеют определенным содержанием, и даже умеют выполнять какие-то отдельные действия, но лишь фрагментами, поскольку их знания бессистемны и ситуативны.

Однажды, определяя психологическую готовность старших дошкольников к школьному обучению, мы просили их определить, какая из веревочек, лежащих в свернутом виде, длиннее. Все дети, выполнявшие это задание, обучались по программе дошкольных образовательных учреждений, в которую обязательно входит измерение длины, но оказалось, что почти никто из них не смог этого сделать. Когда же их просили именно измерить веревочки, они очень удивлялись, и один мальчик даже сказал: «что же вы сразу не сказали, что вам надо померить». Такой результат – явный признак того, что обучение в детском саду было чисто ситуативным. Вне ситуации занятия даже хорошо усвоенные знания оказались бесполезными.

Другим ограничением ситуативного общения является то, что в его рамках, как правило, происходит лишь прямое обучение, а не косвенное. Это ограничение с не меньшими основаниями можно отнести и к достоинствам, но факт остается фактом: ситуации, побуждающие к освоению чего-то нового, предполагают открытую постановку учебной задачи. Другое дело, что источник задачи может быть разным. Нередко она возникает в процессе деятельности с конкретно-практической направленностью, связанной с косвенным обучением.

Следующая позиция общения, важная для процесса обучения, называется надситуативной. Она позволяет человеку посмотреть на ситуацию со стороны, из «точки вовне», о которой мы уже так много говорили. Надситуативная позиция, или взгляд сверху, «с высоты птичьего полета», позволяет понять целостный смысл ситуации. Такая позиция часто помогает справиться с ситуацией, и с собственными нежелательными реакциями и поведением.

Обучение с использованием надситуативной позиции позволяет понять целостный смысл учебной или конкретно-практической задачи, а также соотнести задачи обучения с полученными результатами. Важное достоинство надситуативного общения состоит в том, что обучающийся, с его помощью, обретает способность управлять собственным поведением и деятельностью.

Например, студента, отлично сдавшего тест по иностранному языку, зачислили в самую сильную учебную группу. Но он попросился в группу послабее, потому что, как он сказал, у него есть пробелы, не выявленные тестом. Если бы этот студент был ситуативен, вряд ли он занял бы такую позицию: ведь приятно, что твои знания оценены высоко, да и быть членом самой сильной группы тоже многим хочется. Однако он трезво оценил свои возможности и перспективы, заняв надситуативную позицию, и не прогадал: в той группе, куда его зачислили, он чувствовал себя уверенно и смог ликвидировать пробелы в знаниях очень быстро.

Преподаватели, занимающие надситуативную позицию, получают возможность управлять не только ситуацией в классе или аудитории, но и самими собой. К сожалению, нередко преподаватель, сталкиваясь с плохой успеваемостью учеников, искренне считает, что ее причина заключена исключительно в их лени. Поэтому он старается сделать контроль еще более строгим. Но порой для того, чтобы с учащимся произошли изменения, ему нужно изменить свои собственные действия и манеру преподавания. Дело, например, может быть в неправильно подобранном виде обучения. Чтобы это увидеть, надо взглянуть со стороны, из надситуативной позиции на ситуацию и, в том числе, на себя самого в этой ситуации.

Вспомним эпизод из фильма «Доживем до понедельника». Молодая учительница английского языка, на урок которой дети притащили ворону, ведет себя ситуативно: сердится, кричит, кого-то выгоняет из класса. Когда же она оценивает ситуацию и свое поведение в ней из «точки вовне», то нужные слова сразу находятся, и отношения с ребятами налаживаются.

Наряду с большими возможностями надситуативного общения, оно, как и все остальные позиции, имеет свои ограничения. Преобладание надситуативной позиции при обучении иногда может приводить к тому, что у человека пропадает импульс к изменениям. Надситуативная позиция дает возможность осмыслить любое положение дел, сделать его для себя приемлемым и даже привлекательным. Так зачем же еще учиться, что-то изменяя и улучшая?

Один подросток, будучи в летнем лагере, где все увлекались футболом, отказывался идти на стадион. Он мотивировал это тем, что, как и его бабушка, «не любит подвижных видов деятельности». Конечно, у этого мальчика были трудности с физической культурой, но, в условиях лагеря, где собрались дети с самым разным уровнем физического развития, они были вполне преодолимы. Однако он категорически отказался даже попробовать что-то изменить, выставляя, как щит, свое надситуативное осмысление ситуации.

Это очень похоже на случаи с преподавателями, испытывающими трудности с собственным обучением. Многие учителя, систематически посещающие разного рода курсы и занятия, мало чему там учатся. В лучшем случае они запоминают, что там говорили, и пересказывают это коллегам. Однако реально перестроить свою деятельность, реализуя новые идеи в отношениях с учащимися, им мешает привычная надситуативная позиция, которую они опасаются потерять. Ведь утратив надситуативную позицию и свойственную ей «точку вовне», они, скорее всего, утратят и наработанные механизмы управления ситуацией, а это их пугает.

Другим ограничением обучения с использованием надситуативного общения является то, что занимающий такую позицию педагог нередко отстраняется от конкретных действий. Есть люди, являющиеся прекрасными организаторами, что немыслимо без надситуативной позиции, которые сами абсолютно неспособны что нарисовать, соорудить, придумать. Как говорится, кто не умеет делать, тот учит, как нужно делать.

Во времена Советского Союза в нашем обществе была определенная прослойка людей, занимавшихся общественной работой, с необходимостью требующей надситуативной позиции. Нередко эти люди, если почему-то лишались своего статуса, оказывались совсем не

пригодными для обычной работы по специальности, хотя у многих из них было прекрасное образование.

Наконец, существует еще одна позиция общения, внеситуативная. Это такая позиция, при которой сложившаяся ситуация делается для партнеров по общению неважной. Например, профессор и студент, встретившись на зачете, могут увлечься обсуждением научной проблемы и даже позабыть, что один из них сдает этот зачет, а второй его принимает. Или пришедший по вызову на дом врач, вместе со своим пациентом, окажутся увлеченными обсуждением радостей и трудностей воспитания подростков.

Для внеситуативного общения характерно обращение от личности к личности, минуя социальные роли и ситуативные условности. В нем могут оказаться равными взрослый и ребенок, старик и юноша, начальник и подчиненный, учитель и ученик. Такого общения в жизни каждого человека, как правило, не очень много, но именно оно придает вкус и смысл отношениям между людьми и самому бытию человека в мире.

Примером человека, почти постоянно пребывающего во внеситуативной позиции, можно назвать героя Ф. М. Достоевского князя Мышкина (роман «Идиот»). Лев Николаевич Мышкин ничуть не стремится произвести какое-либо впечатление на своих знакомых, он каков есть, таков и есть. Всегда серьезный и доброжелательный, он воспринимает окружающих с сочувствием и симпатией, и сам чрезвычайно всем симпатичен. Характерно, что такая, казалось бы, необычайно честная и ориентированная на благо других позиция завела героя Достоевского в столь ужасные события и переживания, что благом для него оказался рецидив душевной болезни, притупивший страшную личностную травму. Достоевский реалистично показывает невозможность для человека жить всегда «на острие» правдивых, сущностных переживаний. Собственно говоря, именно поэтому, вероятно, внеситуативное общение и занимает в нашей жизни такое относительно небольшое, в количественном плане, место. Однако без него эта жизнь, скорее всего, потеряла бы свой смысл.

Применительно к обучению внеситуативная позиция общения определяет две особенности. Первая – это возможность личностно ориентированного обучения, чему мы в дальнейшем посвятим специальный параграф. Другая особенность касается личностных особенностей всех участников образовательного процесса, выражающихся в их интересах, склонностях и целях.

То, как протекает обучение у того или другого человека, диагностично. При обучении выявляются характерные черты и тех, кто учит, и тех, кто учится. Если человек сам не осознает свои особенности, внеситуативная позиция помогает ему проявить их и осознать в процессе обучения. А когда эти особенности ясно осознаются, внеситуативная позиция помогает управлять ими. Сегодняшнее вузовское и послевузовское обучение нередко включает занятия в форме тренингов, направленные на развитие личности и предполагающие использование внеситуативной позиции общения.

Внеситуативная позиция важна и для других позиций общения. Например, многие профессии, такие, как педагогика, медицина, юриспруденция, менеджмент, режиссура, требуют от человека почти исключительно надситуативного общения. При этом возникает опасность полного отождествления с надситуативной позицией, что чревато не только постепенным снижением профессионального уровня, но и серьезными личностными деформациями. А внеситуативная позиция дает возможность «отрыва» от любой, даже самой важной и неотложной ситуации, выхода за ее пределы.

Применительно к образовательному процессу это означает, что независимо от того, какие позиции занимают его участники, эти позиции могут изменяться и корректироваться, осмысливаться и приобретать новое содержание при помощи внеситуативной позиции общения.

Вопросы и задания

1. Приведите конкретные примеры обучения с разными позициями общения.
2. Результаты какого обучения будут меньше подвержены забыванию, с доситуативной позицией общения или с ситуативной? Почему?
3. Чем отличается доситуативное общение от отсутствия общения?
4. Приведите пример взаимодействия внеситуативной и надситуативной позиций общения при обучении. В чем они схожи, чем отличаются?

Общение в обучении

Анализ процесса обучения показал, что оно тесно связано с общением. С одной стороны, разные виды обучения реализуются посредством разных позиций общения, и, с другой стороны, позиции личности по отношению к ситуации определяют характер обучения.

Говоря об общении и обучении, нужно выделить несколько аспектов:

- общение как средство обучения;
- общение, предшествующее обучению;
- общение, как заключительный этап обучения;
- обучение общению.

Общение, как средство обучения, можно видеть во всех его видах и формах. Все этапы обучения – знакомство с материалом, усвоение, контроль и, наконец, изменение сознания, то есть превращение субъекта из не знающего в знающего – реализуются средствами общения.

Обучение может состояться только в случае, если происходит подлинное общение, а не его имитация. Ведь порой встречается нечто похожее на общение, что, на деле, им не является. Не всегда легко определить, есть ли в той или иной ситуации общение или его нет. Иногда люди специально собираются, чтобы пообщаться, но вечеринка не удается, и все расходятся недовольные. Случается и обратное, когда никто и не собирался общаться, но возникает такая прекрасная общность, что невозможно расстаться. И в том, и в другом случае участники событий прекрасно понимают, есть общение или же его нет.

Анализ психологического содержания понятия общения и ситуаций, где оно реализуется, позволяет говорить о трех его существенных характеристиках.

1. Слово общение прямо указывает на то, что между партнерами должно быть что-то общее. Вспомним детский анекдот:

Встречаются двое глухих. Один спрашивает: «Ты куда?» Другой отвечает: «Я на рыбалку». Тогда первый говорит: «А я думал, ты на рыбалку».

У некоторых людей со слухом все в порядке, но разговор у них получается примерно такой же. Психологи хорошо знают, как часто близким людям, для взаимопонимания, нужен «переводчик», расшифровывающий их слова друг другу. Выходит, бывают такие разговоры, в которых нет общения.

Если прислушаться к тому, что говорят ссорящиеся, а еще лучше вспомнить себя в такой ситуации, то становится очевидно, что каждая из сторон говорит о своем, не слыша другую. Например, учительница жалуется, что ученик специально ее «доводит», а тот недоумевает, почему она рассердилась, когда он кинулся поднимать уроненный ею листочек. У каждого из них своя ситуация, каждый действует в своей логике, совсем не воспринимая логику другого.

Что же такое это общее, создающее основу для общения? Это то, что можно назвать общим контекстом, или общим смысловым полем. Общаясь, люди должны говорить и думать об одном и том же, и примерно в одинаковом аспекте, иначе они друг друга не поймут.

2. Вторая характеристика общения связана с наличием в общем контексте двух точек зрения, создающих условия для диалога. Другими словами, общение предполагает присутствие двух (или более) субъектов.

У некоторых людей бывает такая общность, что они в своих мнениях и реакциях полностью повторяют друг друга. Обычно эти люди долго живут вместе, и им даже не нужно разговаривать – не о чем. У них получается как бы одна точка зрения на двоих, и, надо сказать, жизнь их невесела. Нередко у таких пожилых супружеских пар, сестер или братьев, а то и стареньких родителей с их уже немолодыми детьми постепенно нарастают негативные эмоции и общее недовольство жизнью. Все дело в том, что им не хватает общения.

А вот когда разница в точках зрения есть, то, несмотря на всю схожесть мнений и поведения, партнеры по общению каждый раз заново строят общий контекст. Они постоянно нуждаются друг в друге, скучают друг без друга и всегда стремятся поделиться с другим своими впечатлениями и возникшими мыслями. Итак, второе условие общения – наличие разных точек зрения, дающее возможность диалога.

3. Третья характеристика процесса общения связана с его развивающимся и развивающим характером.

Почему общение столь привлекательно? Наверное, потому, что в его процессе с нами происходят изменения. Мы знакомимся с новыми точками зрения, которые могут изменить наше мнение, находим новые аргументы своей правоты, видим отражение своих мыслей и переживаний в глазах другого человека и сами отражаем для него его мысли и переживания. В результате общения развивается наш общий контекст, и мы сами тоже, хоть немного, но развиваемся. Порой мы даже не осознаем, насколько притягательны для нас места, где у нас есть партнеры по полноценному общению.

Итак, подлинное общение характеризуется наличием общего контекста, диалогом (или полилогом) и развитием как контекста, так и сознания общающихся.

Таким образом, чтобы организовать обучение, нужно обеспечить общий для учащихся и педагога контекст и создать условия для развития их диалога (полилога). Тогда, по логике вещей, будет происходить развитие и этого контекста, и всех участников образовательного процесса, который действительно станет развивающим.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.