ОСКОПНОСТИ

и

СПОСОБНОСТИ

1962

1110-18041

ЛИСТОК СРОКА ВОЗВРАТА

КНИГА ДОЛЖНА БЫТЬ ВОЗВРАЩЕНА НЕ ПОЗЖЕ УКАЗАННОГО ЗДЕСЬ СРОКА

Колич. пред. выдач

31С739 | | 5313-
1699-80 XII 80 | | 2.04.04
2518 9/XI | | 5313-305 04
1211/125

7. С1950 Склонности и способности. 451
1699/XII-80г Ооон
25/8 9XI 89
127 13.02.85
5164 о-

Вос. т

109
С-43

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ОРДЕНА ЛЕНИНА ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ имени А. А. ЖДАНОВА

СКЛОННОСТИ И СПОСОБНОСТИ

(СБОРНИК СТАТЕЙ)

Казанский Государственный Учительский Институт
БИБЛИОТЕКА

ИЗДАТЕЛЬСТВО
ЛЕНИНГРАДСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
1962

Печатается по постановлению
Редакционно-издательского совета
Ленинградского университета

Сборник содержит статьи ведущих психологов Ленинграда: профессоров В. Н. Мясищева, Б. Г. Ананьева, Ю. А. Самарина, А. Г. Ковалева, А. В. Ярмоленко и др. В статьях обобщаются как данные смежных с психологией наук, так и опыт конкретного формирования способностей и склонностей в разных областях деятельности. Углубленно анализируются такие особенности человеческой психологии, как одаренность, склонность, способности, и вскрывается связь их друг с другом. В исследованиях, включенных в сборник, раскрываются приемы диагностики способностей у представителей различных профессий, а также освещаются закономерности их формирования и компенсации.

Сборник рассчитан на специалистов — психологов, учителей, студентов педагогических вузов, воспитателей школ-интернатов, дефектологов и физиологов.

Ответственный редактор чл.-корр. АПН РСФСР
проф. *В. Н. Мясищев*

О СВЯЗИ СКЛОННОСТЕЙ И СПОСОБНОСТЕЙ

В. Н. Мясищев

XXII съезд Коммунистической партии Советского Союза показал огромные, в том числе научные, достижения нашей страны. Новая принятая съездом Программа партии ставит величественные задачи материально-технического, культурного и научного прогресса. В течение ближайших двадцати лет в нашей стране будет в основном построено коммунистическое общество. Коммунизм предполагает не только высшее развитие производительных сил, но и формирование нового человека, чья личность будет гармонически развита.

Осуществление принципа «от каждого по способностям, каждому по потребностям» требует воспитания и всестороннего развития способностей каждого члена коммунистического общества. Наука должна помочь людям направлять и воспитывать способности, а это значит, что наука о личности человека, его способностях и потребностях должна интенсивно развиваться. Усилия советских ученых-психологов должны быть направлены на разработку важнейших проблем, которые ставит перед ними жизнь, практика коммунистического строительства.

Предлагаемый читателю сборник является попыткой осветить некоторые вопросы формирования и развития склонностей и способностей.

В предшествующих наших работах мы не раз касались вопроса о взаимосвязи склонностей и способностей. Этому вопросу был посвящен также ряд работ, осуществленных на кафедре психологии Ленинградского университета.

Научно-психологическая литература отстает в этом вопросе более, чем в ряде других вопросов, и если понятие способности в ней рассматривается, то понятию склонности почти не уделяется внимания, между тем как значимость его — не только научная и педагогическая, но и технико-экономическая — очень велика.

В житейском и в научно-психологическом употреблении понятия склонности и способности строго различаются и иногда даже противопоставляются.[1]

Литературные, биографические и психолого-педагогические исследования позволяют сформировать несколько положений, из которых наиболее важным является единство склонностей и способностей. Склонность является одним из важных факторов развития способностей.

Взаимосвязь склонности и способности выступает не только как их единство, но и как причинно-следственная их взаимозависимость, обеспечивающая ход психического развития по спирали.

Склонности при наличии способностей часто обнаруживаются в раннем возрасте и проявляются иногда как бы «спонтанно», т. е. независимо, а иногда и вопреки неблагоприятным условиям развития. Склонность идет как бы впереди способности и таланта. Она пробуждает дремлющие силы, мобилизует трудоспособность, побуждает к поискам основания деятельности, к подтверждению и осознанию высокого значения этой деятельности.

Эти положения разделяются большинством авторов, но надо отметить недостаточность этих формулировок и лишь кажущееся единогласие. Более глубокое исследование представляется поэтому обязательным, необходимым и важным ввиду очевидной значимости вопроса.

Со времен В. Штерна, введшего в психологию понятие направленности (Richtungsdispositionen), этим понятием пользуются, определяя склонность как направленность. Но самый термин «направленность» не только не определен, но часто сам определяется через понятие склонности. Направленность рассматривается как склонность, например, к какой-либо деятельности. В своем капитальном труде «Основы общей психологии» (1941) С. Л. Рубинштейн, говоря о личности, определяет ее через направленность, способности, темперамент и характер. Направленность выражается установками и тенденциями, потребностями, интересами и идеалами. На стр. 623 этого труда он пишет: «Проблема направленности — это прежде всего вопрос о динамических тенденциях». Но поскольку все в психике динамично, такое определение нельзя признать вполне удовлетворительным.

Говоря об интересах (стр. 631), он указывает, что интерес порождает склонность и, отмечая близость того и другого понятия, вместе с тем отличает интерес как направленность на познание от склонности как направленности на деятельность.

Б. М. Теплов уделяет большее, чем другие, внимание вопросу о склонностях. В статье «Способность и одаренность»[2] он лишь вскользь касается этого предмета. «Не в том дело, — пишет Б. М. Теплов, — что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются этой деятельностью». Диалектическая формула: «и—и» более правильна, чем формальнологическая: «или—или». Основываясь на этом положении, Б. М. Теплов считает, что именно исходя из него должен решаться вопрос о взаимоотношении между способностями и склонностями.

Отмечая заслугу А. Ф. Лазурского, который одним из центральных понятий своей психологии сделал понятие отношения человека к тем или другим объектам действительности, Теплов указывает на преимущество большей широты этого последнего понятия по сравнению с понятием «склонность». Сближая понятия способностей, по Лазурскому, с эндопсихикой, понятие склонностей — с экзопсихикой, он пишет: «На самом деле способность (наклонность, по Лазурскому) не существует вне определенных отношений человека к действительности, так же как и отношения реализуются не иначе, как через определенные способности».

Б. М. Теплов не касается вопроса о том, что при исследовании мы действительно вынуждены иногда расчленять многие стороны единого процесса. Именно это имел в виду А. Ф. Лазурский, говоря не об изолированном существовании, а только о двух планах рассмотрения способностей. Б. М. Теплов говорит и о развитии способностей; поскольку противоречия являются движущей силой развития, то на отдельных этапах Б. М. Теплов считает возможным противоречия между способностями и склонностями. Отсюда возникает его допущение о возможной независимости развития склонностей от способностей и способностей от склонностей. Дальше этот вопрос в статье Б. М. Теплова не рассматривается.

В 1946 г. в своем учебнике психологии, вышедшем одновременно с «Основами общей психологии» С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплов определяет (тождественно с ним) склонность как направленность на занятие определенной деятельностью, а интерес — как тенденцию к ознакомлению с предметом.

В учебнике психологии под редакцией А. А. Смирнова (М., 1956) соответствующая глава написана Н. С. Лейтесом. Он также определяет склонность как «направленность на занятия какой-нибудь деятельностью» и указывает на более частое совпадение и более редкое расхождение способностей и склонностей. Отмечая роль склонностей в развитии способностей, Лейтес показывает, что, «как правило, сильная, действенная и устойчивая склонность к определенной деятельности говорит о наличии важнейших способностей, связанных с этой деятельностью».

Не пытаясь дать полный обзор проблемы склонностей, мы находим значительное единомыслие авторитетных в этом вопросе авторов. Это, конечно, положительный факт. Но, повторяем, возникает сомнение по поводу самого понятия «направленность», в котором зачастую объединяются понятия склонности, интересов, потребностей и даже идеалов личности.

[1] А. Ф. Лазурский отождествлял понятия «склонности» и «способности», что хотя и неправильно, но не случайно вследствие тесной связи обоих понятий (см.: А. Ф. Лазурский. Наука о характерах. Очерк. Пг., 1918).

[2] См.: Уч. зап. Института психологии, т. II, 1941.

В исследованиях кафедры психологии ЛГУ эти понятия дифференцируются.

Е. Ф. Рыбалко изучала связь способностей ребенка с особенностями его отношений к лицам и условиям обычного детского сада. Здесь с большой отчетливостью выступает связь активности, продуктивности и склонностей детей с теми оценками, которые они получают дома и в детском саду. Если переоценка ведет к эгоцентризму, тщеславию, самоуверенности и поверхностности, то переход в обстановку более строгих требований может вызвать возникновение отрицательного отношения к деятельности, которой ранее ребенок охотно занимался и в которой он преуспевал, и отказа от нее.

Несоответствие между условиями, способностью к деятельности и склонностью к этой деятельности проявляется уже в раннем детстве. Так, Е. Ф. Рыбалко приводит в качестве примера 6-летнего мальчика, проявившего большую самостоятельность, которая не подавлялась в саду. Обнаруживая успехи в рисовании, он был склонен рисовать только по воображению, проявляя в этой области лучшие успехи, чем в срисовывании. Перейдя в 1-й класс школы, он попал в условия довольно жесткой внешней регламентации поведения, протестовал и безуспешно боролся за самостоятельность. В результате он утратил склонность к рисованию и превратился в агрессивного, непослушного, не любящего школу ученика.

В дошкольном возрасте диапазон склонностей и интересов более широк, чем диапазон проявляющихся способностей, и можно в этом усмотреть значение для развития, так как расширяется сфера пробы сил и приложения способностей. С возрастом склонности становятся устойчивее, и диапазон их начинает все более соответствовать способностям личности. Недоразвитое самосознание и несформулированная самооценка младших детей определяет большую роль примера и оценок взрослых в их интересах и склонностях. Поэтому отношение к деятельности, интересы и склонности к ней заметно определяются примером взрослых, их оценкой и поощрением, отношением ребенка к взрослым, которые могут сформировать и подавить склонность ребенка и снизить его активность и не только затормозить развитие его способностей, но и совершенно оттолкнуть от деятельности.

А. В. Ярмоленко исследовала вопрос об ошибках в оценке способностей детей. Из этого материала мы коснемся лишь тех случаев, в которых успешность и явные способности сочетались с отрицательным отношением к деятельности. Так, она приводит пример успешности занятий музыкой, которые были прекращены затем из-за отвращения ученицы. В этом случае у девочки, как показывает автор, была хорошая зрительная память, и исследуемая хорошо запоминала музыкальные произведения; были хорошие моторные данные, способствующие исполнению, она удачно подражала учительнице и лучшим ученикам. Можно сказать, что

главного, т. е. музыкальности, у нее не было, поэтому она себя вынуждала работать независимо от своей склонности. Здесь не было ни склонности, ни способности к музыке, а была ошибка матери и учительницы музыки, считавшей своей лучшей, самой способной ученицей эту девочку.

Другим примером является поэтическая деятельность, от которой исследуемый отказался потому, что благодаря блестящей памяти он испытывал затруднения в сочинении стихов, — вспоминавшиеся чужие произведения мешали его оригинальному творчеству. При любви к поэзии здесь столкнулись репродуктивная и продуктивная способности. Очевидно, рецептивная любовь, интерес и склонность юноши к поэзии не отличались от продуктивной склонности к собственному поэтическому творчеству, а удовлетворение от восприятия и воспроизведения чужих стихов было настолько самостоятельно и зна́чимо, что подавляло собственное творчество.

Наиболее ярким и сложным из приведенных в статье А. В. Ярмоленко примеров является случай математических способностей, которые были столь высоки, что исследуемый не испытывал ни в какой области математики никаких затруднений. Математика была ему неинтересна, так как все в этой области давалось слишком легко. Желая освободиться от математики, он пошел на отделение логики, но столкнулся, к величайшему своему неудовольствию, с математической логикой.

Неясно, что́ значит отсутствие трудности, так как в математике много трудных и нерешенных проблем. Исследуемый не двигался от легкого ко все более трудному, так как он ограничивался легкими для него примерами текущей учебной работы, но не уходил вперед от нее, чтобы овладеть еще в школе (как нередко бывает) университетским курсом. Были какие-то условия, вследствие которых, с одной стороны, не стимулировалось движение вперед, с другой стороны, не повышался заметно уровень требований к себе, и в итоге не создавалось явного удовлетворения.

Справедливо различают способность к усвоению материала и способность к творчеству. Это, по-видимому, не только разные степени способности, но и разные структуры их.

Склонность есть эмоционально-волевое отношение к деятельности; если этого нет, функциональные возможности не пускаются в ход и не развиваются.

Вопрос о способностях должен освещаться динамически, а он часто освещается только статически. Динамическая сторона заключается не только в развитии способностей, но и в том, что напряжение и реализация функциональных возможностей значительно колеблются в зависимости от ряда условий. В работе А. А. Бодалева показано, как колеблется продуктивность и успешность ученика в одной и той же деятельности в разное время. Актуализация способностей определяется рядом момен-

тов, в которых склонность как отношение к деятельности сама получает объяснение в отношениях к педагогам, товарищам и близким и в связи с рядом обстоятельств, выходящих за рамки этих отношений, но на них сказывающихся.

Мы определяли склонность как избирательно положительное отношение к деятельности. Наше понимание сближает также понятия склонностей, интересов и потребностей, но не включает понятие идеала как сложного, высокого порядка идейного (идеологического) образования. Но понятие склонности остается внешним и описательным до тех пор, пока мы не раскроем его внутреннего содержания и генезиса.

Положительно избирательное отношение, выявляющееся в склонности, означает, что деятельность привлекает, доставляет удовольствие, радость, удовлетворение; высшей степенью склонности является увлечение деятельностью. Деятельность привлекает к себе, именно поэтому склонность и является потребностью в данной деятельности. Деятельность, к которой испытывается склонность, оценивается положительно, высоко, даже переоценивается. При наличии склонности деятельность протекает чрезвычайно активно, с длительным напряжением. Склонность особенно характеризуется двумя моментами: длительностью и повторностью деятельности. Насыщение и утомление в деятельности обратно пропорциональны степени выраженности склонности. Любимым занятием (будь то игра, конструирование, решение математических задач, изобретательство) и ребенок, и взрослый занимаются без заметного утомления, больше того, с трудом, как говорят, «отрываются» от деятельности. Еще более важно то, что с повторением деятельность также не надоедает, а, наоборот, становится все более привлекательной.

При выраженной склонности возможны два типа ее закрепления. Один путь — это формирование привычного отношения, другой путь — творческое отношение к деятельности. Нетрудно понять, что лучшие перспективы развития связаны со вторым путем. Но для того чтобы разобраться в этих двух вариантах, их природе и источниках, нужно вернуться к основному вопросу, а именно — к вопросу о двух категориях в психическом: о процессах и образованиях или о психических функциях и отношениях.

Мы в свое время обсуждали вопрос о функциях и отношениях, говоря о них как о единстве двух планов характеристики сознательной психической деятельности.[3] Понятие способностей включает в себя функциональный и потенциальный планы. Способность — это возможность высоких достижений, большая быстрота, легкость, глубина результатов. Но это потенциал, который и реализуется и нарастает в процессе деятельности. Склонность же — это отношение, взятое не просто в предметном, а в

[3] См.: В. Н. Мясищев. Личность и неврозы. Изд. ЛГУ, 1960, стр. 120.

предметно-процессуальном плане, т. е. в плане деятельности, связанной с определенным содержанием. Нам кажется, что эти детали существенны для понимания того разграничения склонностей и способностей, которое делается обычно психологами, в частности Б. М. Тепловым и С. Л. Рубинштейном. Но совершенно естественно при признании тесной связи планов и единства склонностей и способностей возникает вопрос теоретического объяснения и практического значения этой связи. Этим объяснением, по-видимому, является та глубокая органическая связь, которая объединяет потребности, эмоции, ощущения и осмысленную деятельность.

Биологическая и социальная природа потребностей такова, что они связаны с положительной эмоцией и в этом, возможно, заключается смысл эмоций. Что касается ощущения, то уже В. Вундт указал на единство эмоционального тона с сенсорным компонентом в ощущении. Деятельность в своих сенсорных компонентах имеет эмоциональный, чувственный компонент. Это эмоциональное удовлетворение деятельностью связывает ее с потребностями. Наконец (что особенно важно и вместе с тем далеко еще не разработано в психологии), всякая деятельность человека, в отличие от животного, сознательно целенаправлена и осмыслена. Интеллектуальная эмоция заключается в удовлетворении деятельностью, в том, что человек испытывает радость и удовлетворение от овладения новым смысловым содержанием, которое проще и яснее всего отражается в чувстве удовлетворения достигнутой целью. Устремленность и настойчивость в достижении цели, которую И. П. Павлов определил как рефлекс цели и иллюстрировал примером коллекционерства, по-видимому, лежит в основе всякой целесообразной деятельности и выражается тем более отчетливо, чем более активна склонность.

Вероятно, не столько элементарное чувство удовольствия от деятельности, сколько элемент творческой радости, вызываемой новым достижением, является наиболее важным эмоциональным и одновременно революционным моментом в деятельности.

Радость творчества, радость психического обогащения представляется основным движущим моментом развития, который проявляется как в яркой радости ребенка, накопавшего «гору песка», прорывшего ложе для ручейка и нарисовавшего картинку, так и в радости изобретателя и ученого, для которого смысл жизни заключается в открытии и изобретении нового.

Общественная природа человека отчетливо проявляется в том, что в первоначальной, наивной фазе он демонстрирует свои успехи, ищет сочувствия и одобрения, а сочувствие, одобрение, оценка являются добавочными мощными стимулами, укрепляющими склонность к деятельности. Однако одобрение, похвала, признание, неосторожно и чрезмерно выраженные, могут стать источником деятельности ради отличия, будь то похвала, отметка, награда, слава. Эти существенные социально-педагоги-

ческие стимулы могут быть положительными до той поры, пока самоценность деятельности оказывается доминирующей. Но они начинают становиться все более и более отрицательными, приводящими к заблуждению факторами, по мере того как они начинают сами все больше приобретать характер доминанты. Это сказывается не только на отношении к самой деятельности, но и на других областях отношений. Здесь можно отметить честолюбие и тщеславие, которые начинают формироваться по мере того как удовлетворение от похвалы начинает все более превалировать над удовлетворением от деятельности.

В работе Е. Ф. Рыбалко показано зарождение этих особенностей отношений и их начинающийся переход в черты характера уже в раннем детском возрасте. Близкой к этому чертой является недостаток критического отношения к себе и та или иная степень самовлюбленности.

Существенной стороной критического отношения к себе является предъявляемое человеком к своей деятельности требование нового. Без этого деятельность застывает в стереотипе. Требование нового органически связано с восприимчивостью к требованиям жизни и требованиями окружающей формирующей человека среды. Эти требования и эта требовательность являются масштабом для оценки достижений и условием удовлетворения.

Характерный признак одаренности заключается в опережении человеком предъявляемых к нему требований непосредственной узкой среды. Опережающий свою непосредственную среду гений, оценивающий деятельность широкими масштабами перспектив общественного развития, может оказаться правым, но непонятым и правильно оцененным лишь впоследствии.

Формирование мнимой склонности, определяемой побочными для данной деятельности результатами личного успеха, является первой причиной уклонения от закономерностей совпадения склонности и способности. Однако нарушение этой закономерности имеет и иные источники. Сюда относится упорная склонность к чему-либо без значительных достижений. Положительным общим фоном, зависящим от воспитания, здесь является старательность и трудолюбие. Однако эти качества определяют не столько склонность, сколько исполнительность. Было бы ошибкой пренебрежительно отвергнуть склонность как безответную и самоотверженную любовь к делу. Привязанность к делу является важным качеством, а успех в нем далеко не сразу выявляет способности. Но может быть и бесперспективная, безнадежная склонность, в основе которой лежат низкий уровень требований к себе, ограниченная отзывчивость на требования окружающей действительности и ограниченный кругозор с недостаточной самокритикой.

Хотя бы небольшой успех и признание часто оказываются тем более субъективно значимы, чем менее ощутимы достижения в

других областях. В связи с этим здесь надо отметить роль эмоциональной инертности, которая в крайних ее степенях определяется как эмоциональная вязкость у эпилептиков.[4]

В известной мере противоположностью этой упорной склонности без достаточных способностей является неустойчивость склонностей даже при наличии способностей. Формула «способный, но ленивый» достаточно широко известна. Этот тип соотношения генетически характеризуется двумя тесно связанными друг с другом дефектами воспитания. Способность и легкое достижение признания наряду с недостаточной требовательностью формируют, с одной стороны, тщеславие и самомнение, с другой — слабоволие или недостаточную способность к усилию в борьбе за подлинное достижение.

Примеры избалованных и способных детей достаточно известны, но в связи с этим следует коснуться двух существенных и также тесно связанных моментов. Во-первых, в ряде случаев похвалы и поощрения не снижают требовательности к себе, а как бы даже противостоят собственной неудовлетворенности, что, как явствует из ранее сказанного, является существенным свойством высокой способности; во-вторых, это соотношение количества и качества в продуктивной деятельности. Последнее относится уже не только к детям, но и к взрослым — ученым, писателям, художникам. История знает примеры, когда выдающийся по таланту человек создавал одно выдающееся произведение и больше ничего или создавал очень немного и притом не выдающееся. Так, А. С. Грибоедов написал «Горе от ума», А. А. Иванов — картину «Явление Христа народу», Леонкавалло — оперу «Паяцы». С другой стороны, существует гораздо большее число авторов многочисленных, хотя и не очень значимых произведений. Возможно, что в этом обнаруживаются количественные и качественные стороны деятельности. Но это не объяснение, а тавтология.

В объяснении этих фактов существенную роль играет опять-таки соотношение требовательности и склонности. Требование учителей, ставшее требованием ученика к себе, является фактором, повышающим качество и значимость деятельности. Воспитанная высокая требовательность требует и значимого содержания и совершенной формы. Поэтому количество и качество продукции являются показателями равнодействия склонности к деятельности и контроля в смысле требовательности к себе. Внешние обстоятельства могут требовать продукции и увеличивать количество за счет качества. Но и при учете этого некоторые вопросы все же оказываются не совсем ясными.

На примере художника А. Иванова мы видим, как его высокое владение формой при ясной задаче все же не обеспечило завершения картины. Очевидно, что степень требовательности к

---

[4] См. статью О. Х. Сунчелеева, помещенную в данном сборнике.

себе, или соотношение между идеальным замыслом и его реализацией, имеет много ступеней, внешним выражением которых является соотношение количества и качества продукции, и удовлетворение склонности к деятельности ее результатом может значительно варьировать. Практические педагогические выводы из этого положения заключаются в том, что педагог, побуждая и поощряя, должен, не обескураживая, быть требовательным к ученику, все время ориентируя его на оптимум качества содержания и формы продукции.

Весьма существенной стороной в динамике работоспособности является соотношение утомления и насыщения («Sättigung», как характеризует его К. Левин). Склонность характеризуется тем, что в процессе деятельности обнаруживается пониженная насыщенность и пониженная утомляемость.

Постоянное проявление такого соотношения в динамике, непосредственно определяя высокие показатели производительности деятельности, обеспечивает функциональное напряжение, затрату энергии, но понижение чувствительности к затрате своей энергии может создать для деятеля (ребенка или взрослого) опасность истощения.

Есть еще одна сторона вопроса, именно — роль подражания в воспитании. Однако здесь надо различать рефлекторно-инстинктивное подражание животных и подражательность как таковую у человека.

Социально-педагогически, несомненно, более значимым является второе, т. е. сознательное следование человека примеру, образцу. Любимый педагог, отец, мать, товарищи являются примером не только для слепого подражания, но образцом, идеалом красоты, значения, благородства, воплощением ценности идеала, которому должно служить поведение. Эти образцы и примеры в своей деятельности формируют идеалы деятельности и склонности к ней с самого раннего возраста.

Часто, как известно, эти увлекательные образцы, идеалы заимствуются из биографий выдающихся людей. Они заставляют не только действенно мечтать, но идти вслед, действовать по образцу. Пример, значение которого хорошо известно, является не просто стимулом слепого подражания. Механизм его более сложен.

Лицо, являющееся примером, и его деятельность, становящаяся образцом, вызывает отношение привязанности, любви, восхищения, уважения и т. п. Образец и его деятельность, как идеал, ценность, вызывают склонность к деятельности, которая определяется не степенью способности, а степенью привязанности. Это вещи известные, но психолого-педагогическая задача заключается в выяснении природы стимулов, вызывающих склонность к деятельности. Увлечение математикой, литературой, искусством и т. п. несет на себе печать влияния учителя. А проблема успешности, которую пытаются разрешить, оценивая способности ученика и методический уровень учителя, не разрешается до тех пор, пока не учитывается отношение ученика к учителю. Таким образом, успешность ученика опосредована склонностью заниматься предметом, а последняя — привязанностью и уважением ученика к учителю.

Склонность к той или иной деятельности, как мы пытались показать, — это вид потребности в данной деятельности. Потребность в деятельности представляет высшую форму потребностей человека, так как в ней человек выступает не как потребитель, а как созидатель и преобразователь действительности.

Как показывает все изложенное, потребности формируются и развиваются в действительности и деятельности.

Поэтому, руководствуясь коммунистическим принципом — каждому по потребности, от каждого по способности, нельзя забывать, что потребность, а в частности, и склонность должны быть воспитаны, и сама постановка вопроса об удовлетворении потребностей в коммунистическом обществе предполагает воспитание их, чтобы они были общественно полноценными и соответствовали требованиям общественного развития. С развитием человека его потребности и склонности должны все более отражать общественную необходимость и удовлетворять общественным требованиям, а внутренняя требовательность человека — все более удовлетворять общественным требованиям. Поэтому особенно важно указание В. И. Ленина на то, что коммунизм начинается там, где выступает бескорыстный труд на пользу общества. Этот бескорыстный труд и есть труд по склонности. Истинная ценность трудолюбия человека раскрывается только в условиях коммунистического общества, когда плоды самоотверженного трудолюбия идут на службу общему делу, а не используются кем-либо в своекорыстных целях.

Трудолюбие как склонность к труду, так же как трудоспособность, требует общей постановки вопроса о важнейших для общества склонностях и способностях — о склонности к труду и трудоспособности. Эта самая общая постановка имеет, однако, значение и для дифференциально-психологической постановки, когда вопрос о склонности и способности ставится в конкретном и определенном плане. Если Н. С. Лейтес рассматривает склонность к труду как фактор одаренности, то он подчеркивает важную общую сторону дела.[5] Но способность к труду называется не склонностью, а трудоспособностью, и нет основания отказаться от этого термина. Понятие способности утрачивает смысл, как только мы скажем: «Все равно способны». Склонность и способность к труду складываются у людей по-разному и раскрываются различно в разных направлениях.

Все изложенное позволяет прийти к выводу о том, что при

---

[5] См.: Н. С. Лейтес. Склонность к труду как фактор одаренности. «Известия АПН РСФСР», № 25, 1950.

правильности основного положения — соответствие и единство склонностей и способностей — существенную психолого-педагогическую проблему представляют различные их варианты, вытекающие из соотношений различных структурных компонентов склонностей.

Если основным и стойким внутренним условием склонности является способность, то, кроме этого, могут играть роль внешние условия, прежде всего воздействие и реакция окружающих лиц, разнообразные поощрения и похвалы; они иногда формируют опосредованные, мнимые склонности, питаемые индуцированными утилитарными или эгоцентрическими мотивами.

Пример близких лиц, родных, товарищей, учителя, их успехи могут быть также одним из факторов формирования склонностей к труду. Существенным моментом, усиливающим склонность к тем или иным видам деятельности, является общее положительное отношение к труду. Наоборот, неудача, неправильные оценки, неприязненные взаимоотношения с учителем могут влечь за собой образование отрицательного отношения к деятельности и естественное снижение продуктивности.

Значение этих моментов в плане развития способностей совершенно ясно. В наших условиях широких возможностей развития способностей особенно велико значение правильного учета склонностей и способностей, требующего достаточной психологической культуры педагогов, большой разработки вопроса о методах изучения способностей и знания закономерностей развития способностей.

ФОРМИРОВАНИЕ ОДАРЕННОСТИ

I

Б. Г. Ананьев

Все психические свойства личности, в том числе и способности, можно понять лишь в их *развитии,* начиная с процесса формирования в определенных объективных условиях жизни и деятельности человека.

Благодаря диалектической концепции развития психологическая наука выяснила, что специальные способности являются продуктом развития человека в определенных видах деятельности (конструктивно-технической, изобразительной, музыкальной и т. д.). Именно такой детерминистский подход, вскрывший истоки и факторы формирования способностей в развитии деятельности человека, позволил понять активную функцию способности как *готовности* к высокопродуктивной деятельности в определенной области труда, общественной жизни.

Причинно-следственная взаимосвязь между определенным видом деятельности и специальными способностями изменяется в процессе развития человека. Практический опыт труда в определенной области порождает специальные способности, которые в свою очередь становятся внутренней силой его последующего развития. Благодаря практическому опыту деятельности реализуются возможности специального развития, заложенные в тех парциальных типах высшей нервной деятельности, которые, как показал Б. М. Теплов, всегда так или иначе сочетаются с общими типами высшей нервной деятельности человека. Вместе с тем образуются сложные динамические стереотипы временных связей, отражающие объективный порядок действий в определенных условиях жизни.

Но специальные способности всегда выступают в том или ином взаимодействии, составляя своеобразные ансамбли творческих возможностей человека.[1] Ансамблевый характер способно-

[1] См.: А. Г. Ковалев. Психология литературного творчества. Изд. ЛГУ, 1959.

стей объясняется тем, что существует объективная взаимосвязь между разными видами деятельности по их предмету и средствам труда.

Однако происхождение ансамблей способностей не ограничивается только общностью элементов сложных видов деятельности, которые составляют область *специального* развития человека.

Не менее важный источник их заключен в одаренности, или общих способностях, являющихся функцией общего развития человека. И в области дарований существует диалектика целого и частей. Специальные способности являются важными и самостоятельными, но все же частями общей одаренности человека, составляющей целостную структуру его возможностей в самых различных видах деятельности. Мы не рассматриваем в настоящей работе эту проблему соотношения одаренности и специальных способностей, а сосредоточимся на наименее разработанном вопросе о самой одаренности в аспекте ее развития.

Задатки одаренности заключены в нервной организации человека, в сочетании общих и парциальных типов высшей нервной деятельности человека. Однако реализация этих задатков и образование комплекса свойств, характеризующих одаренность, связаны с развитием жизни и деятельности формирующегося человека. Правомерно определить комплекс этих свойств в связи с изучением процесса формирования человека, которое осуществляется в ходе воспитания и обучения.

Дети учатся разным учебным предметам, усвоение которых зависит от своеобразия познавательного материала и методов обучения, специфических для каждого из них. Поэтому возможно говорить об особенных формах умственного развития ребенка — об особенностях усвоения арифметики или естествознания, грамматики или рисования.

Однако обособление этих частных форм умственной деятельности ребенка в процессе обучения от его общего развития зашло столь далеко, что в настоящее время мы имеем ряд сепаратных дисциплин: «психологию обучения орфографии», «психологию обучения арифметике» и т. д., но постепенно упускаем из виду, что ребенок — целостное существо, формирующийся субъект познания и деятельности. Несколько шаржируя положение в педагогической психологии, можно сказать, что «психологией» наделяются сами учебные предметы по мере того, как ее лишается ребенок.

Между тем изучение процесса обучения *одного и того же* ребенка разным учебным предметам показывает, что частные области его умственной деятельности (в процессе усвоения орфографии, арифметики, рисования и т. д.) имеют *общие* черты, закономерно проявляющиеся прежде всего в общем уровне умственного развития, в соотношении конкретного и абстрактного мышления, в темпе и ритме умственной работы, в готовности к усвоению.

закреплению и применению самых различных знаний. Они проявляются в степени обобщенности знаний, самостоятельности их использования в жизни, в сочетании разных видов учебной деятельности. Каждый из видов деятельности (наблюдение и слушание, чтение и письмо, устное и письменное изложение, счет и вычисление, измерение и построение, изображение и моделирование, а также заучивание учебного материала, типы суждений и логических операций) имеет широкую сферу применения, практически не ограничиваемую каким-либо одним учебным предметом

За множественностью явлений усвоения разных учебных предметов нельзя не видеть *общего развития ребенка, функцией которого и является одаренность.*

Подобно тому как специальные способности есть продукт и условие развития человека в специальных видах деятельности, в которых они формируются, так и одаренность выступает одновременно как продукт и условие общего развития человека в разных сферах его жизни и деятельности. Изучение процесса общего развития ребенка в ходе воспитания и обучения позволяет выявить основные свойства этого развития, а тем самым *формирование одаренности.*

Общественное воспитание в условиях социалистического строя представляет собой сложную систему, включающую средства умственного, физического, трудового, нравственного и эстетического воспитания, соединение которых должно обеспечивать всестороннее развитие ребенка.

Каждая из частей коммунистического воспитания определяет формирование соответствующей стороны развития ребенка, а все вместе, в их взаимосвязи, определяют его общее развитие. Поэтому одаренность как следствие и условие общего развития никак не может быть сведена к какой-либо одной стороне воспитания и формирования человека. Об этом свидетельствует явное противоречие, обнаружившееся в практике диагностирования одаренности как путем тестирования, так и путем определения способностей посредством учета успешности (успеваемости) или эффективности трудовых действий.

В прикладной психологии обучения до сих пор еще во многих зарубежных странах пользуются методами так называемых тестов умственного развития. Не говоря уже об известных пороках этих приемов, подвергнутых критике в нашей печати, следует указать на то, что общая одаренность трактуется в этих случаях односторонне. Фактически учитывается лишь готовность к умственным операциям, а сенсомоторные и иные компоненты исключаются из определения одаренности.

Однако в других областях прикладной психологии, особенно *производственной* (психологии труда и инженерной психологии), мы принуждены определять степень развитости именно сенсомоторных качеств, так же как в области искусства, спорта и т. д.

61950

БИБЛИОТЕКА

При этом нередко сенсомоторная сторона развития обособляется от интеллектуальной в узком смысле этого слова (мыслительной), и в стороне остаются такие важные стороны развития, как нравственное и эстетическое развитие формирующегося человека, характеризующие не только существенное отношение человека к действительности, но и специфические особенности функциональной динамики поведения человека в обществе.

По отношению к периоду формирования человека необходимо учесть известное положение А. С. Макаренко, что человек не формируется по частям, хотя воспитание состоит из частей (умственное, физическое, нравственное и т. д.). Результат взаимодействия этих частей интегральный; он выражен в целостных изменениях личности под влиянием совокупных действий всех средств воспитания и обучения. Эти изменения носят внутренний характер преобразования материалов и приемов воспитания в собственный жизненный опыт ребенка. Они выступают как наличная система знаний, навыков и умений, а вместе с тем и как готовность к дальнейшему овладению знаниями, навыками и умениями в последующем развитии.

Поскольку воспитание прежде всего осуществляется посредством обучения,[2] постольку надо выделить в процессе обучения явления, имеющие непосредственное отношение к формированию одаренности. Известно, что обучение есть процесс взаимодействия двух родов деятельности: преподавания (деятельности учителя) и учения (деятельности учащегося). Результатом этого взаимодействия является *обученность* ребенка, сформированность относительно самостоятельных знаний, навыков и умений, соответствующих данному году обучения. Этот результат может более или менее полно определяться учетом успеваемости учащихся в педагогической оценке учителей (текущей, четвертной, годичной). Но поскольку обученность относится к определенным общеобразовательным и политехническим предметам, постольку явления обученности множественны; их столько, сколько имеется данных разделов в системе обучения. Явления обученности можно поэтому назвать *частными эффектами обучения,* причем *непосредственно* выявляющимися при оценке знаний, навыков и умений.

Но было бы весьма ошибочно судить о *возможностях* ребенка как формирующегося субъекта познания и деятельности по этим частным эффектам обучения. В педагогической практике нередко допускаются серьезные ошибки, когда на основании данных об успешности по отдельному учебному предмету (например, по родному языку или арифметике) судят об «одаренности», «посредственности» или «бездарности» ребенка, когда отметку (школьный балл) и превращают в диагностику способностей. Подобная ошибка была вскрыта нами еще в ранней работе «Психология педагогической оценки» (1935).

К сожалению, подобная ошибочная практика нашла свою «теоретическую» защиту в главе о способностях, входящей в учебник по психологии для педагогических институтов (1956). В этой главе, написанной Н. С. Лейтесом, утверждается, что «каждый из учебных предметов в школе (физика, история, физкультура и т. д.) требует наряду с более общими способностями некоторых специальных способностей, обусловленных своеобразием этого предмета».[3]

Несомненно, что усвоение учебных предметов требует наличия известных способностей и определенного уровня одаренности. Но из этого не следует, что определять состояние и уровень их развития достаточно по степени усвоенности знаний, навыков и умений по отдельному учебному предмету. Таким путем можно определить только *непосредственный эффект* обучения, т. е. обученность ребенка в данный момент.

К одаренности этот эффект не имеет прямого отношения. В процессе обучения есть три измерения времени: прошлое (усвоенный фонд знаний, навыков и умения, с которыми преемственно связано усвоение новых знаний), настоящее и будущее (перспективная ориентация обучения на будущее, т. е. последующее образование, применение знаний в самостоятельной общественно-практической деятельности и т. д.). Обученность соответствует прошлому и настоящему процесса обучения, но еще не определяет будущего, т. е. подготовленности к дальнейшему обучению и жизни.

Подготовка к дальнейшему образованию и труду требует иной, перспективной организации соединения обучения с производительным трудом, как это показал объективный ход развития нашей системы образования. Вместе с тем раскрывается одно из самых сложных явлений обучения, которое по своей психологической природе отлично от явления обученности.

Речь идет об *обучаемости* как готовности человека к дальнейшему обучению и соединению его с жизненным опытом. Обучаемость есть более общий и опосредованный продукт обучения, тесно связанный с непосредственным эффектом — обученностью, составляя своего рода «зону ближайшего развития» (Л. С. Выготский).

II

Обучаемость, т. е. «восприимчивость» ребенка к обучению, является важным показателем общего развития. Нужно различать *упражняемость,* способность к выработке новых условных связей через различные анализаторы, в том числе и двигательный,

[2] В этом смысле правомерно рассматривать и нравственное воспитание как обучение общественному поведению.

[3] См.: Психология. Под общей редакцией А. А. Смирнова, М., Учпедгиз, 1956, стр. 443.

и *обучаемость* в собственном смысле слова, как способность к образованию знания и к образованию навыков на основе словесно сформулированных правил деятельности. Упражняемость и обучаемость в специальном смысле слова тесно связаны в процессе развития ребенка. Но обучаемость — более позднее и сложное явление, обусловленное развитием второй сигнальной системы, которая приобретает регулирующее значение по отношению ко всем нервным и общефизиологическим функциям.

Подход к проблеме обучаемости *как к свойству самого развития* является весьма перспективным. Попытки поставить вопрос о восприимчивости к обучению имели место и раньше. Достаточно напомнить учение Монтессори о сенситивных периодах, связанное с биологической теорией Фриза, интересное учение Выготского о «зоне ближайшего развития». Однако эти учения не обладали соответствующим объективным методом, не говоря уже об идеалистической интерпретации развития Монтессори.

Явление обучаемости, специфически связанное с формированием второй сигнальной системы и второсигнальной регуляции поведения, имеет своей внутренней стороной формирование общих представлений и волевого управления психическими процессами. На последнее обстоятельство правильно обращал внимание Выготский, равно как и на возникновение внутренней речи, которую Пиаже ошибочно принял за якобы спонтанный эгоцентризм. Все это предполагает, с современной точки зрения, относительно высокий уровень аналитико-синтетической деятельности мозга ребенка, обусловленный накоплением и обобщением жизненного опыта под влиянием обстоятельств жизни и воспитания.

Но особенностью этой деятельности является ее прямая зависимость от работы конкретных анализаторов, через которые продолжает действовать и формирующаяся вторая сигнальная система. Речь все больше проникает в структуру восприятий и представлений, во все сенсорные акты. Это ясно показывают физиологические исследования Н. И. Красногорского и М. М. Кольцовой, психологические исследования А. Р. Лурия, Г. А. Розенгард-Пупко, Р. Я. Абрамович-Лехтман, А. А. Люблинской, А. В. Запорожца и других, изучавших развитие детей в преддошкольном и дошкольном возрастах.

Вместе с тем речевые акты еще неотделимы от сенсомоторных актов поведения; они каждый раз приурочены к наглядным образам предметов и действиям с ними, что Выготский охарактеризовал как «предметную отнесенность слова». Поэтому *мера обучаемости* в более ранних возрастах определяется через образование действий и наглядных образов, хотя это образование происходит на основе подкрепления словом, словесно формулируемого указания, обращения, образца, правила и т. д. Подобные явления обучаемости А. П. Усова обнаружила у детей не только в старшей и средней, но и младшей группе детского сада;

при этом любопытным феноменом оказалась бо́льшая пластичность поведения у детей в средней и младшей группах, чем у детей в старшей группе. Для старших потребовался более длительный срок вхождения в процесс элементарного обучения, так как новые педагогические требования столкнулись с уже сложившимся стереотипом деятельности.

Но подобное явление, обнаруженное А. П. Усовой у дошкольников в зачаточной форме, еще более ярко выступает у детей семилетнего возраста в школе, когда в 1-й класс поступают дети непосредственно из семьи и из детского сада.

Воспитанники детского сада во многих случаях являются более трудными как объекты обучения для работы учителя, несмотря на их более высокое развитие в ряде отношений. Здесь мы также встречаем (как экспериментально выяснила В. А. Горбачева) столкновение ранее образованного в детском саду динамического стереотипа с образованием новой системы связей.

Напрашивается предположение, что вместе с развитием обучаемости возрастает и внутреннее сопротивление внешним влияниям, которое лишь постепенно снимается методами воспитания и обучения, соответствующими особенностям развития.

Переход с привычных способов умственной деятельности и поведения на новые невозможен без внутренней перестройки развития в новых условиях, в процессе которой устраняется то «сопротивление материала» в педагогическом процессе, знание которого А. С. Макаренко считал одним из главных условий деятельности педагога.

Это «сопротивление материала» в области обучения и воспитания физиологически представляет собой влияние ранее сложившихся динамических стереотипов на вновь образуемую временную связь. Чем моложе ребенок, тем меньше это влияние. Но с накоплением жизненного опыта в процессе восприятия оно все более усиливается, осложняя обучение. Это выступает уже не в виде прямой, непосредственной изменчивости под воздействием внешних сигналов, а скорее в виде отсроченных и запаздывающих по времени новообразований, соответствующих прежним педагогическим требованиям.

Под влиянием обучения расширяются и упрочиваются системы временных связей, или ассоциаций, но вместе с тем и усложняется внутренняя природа образования новых знаний, навыков и умений. Именно поэтому явление обучаемости как свойства развития выступает различно в разные периоды и годы жизни ребенка. Этот фактор динамики обучаемости приходится учитывать при решении вопроса о сроках начала обучения и предобучения, т. е. подготовки детей к обучению, тем более, что эти этапы взаимосвязаны.

В наших условиях подготовка детей к обучению осуществляется преимущественно в дошкольных учреждениях, особенно на специально выделенных занятиях. Известная подготовка прово-

дится и в условиях семейного воспитания, что стало возможным благодаря культурному росту советской семьи. В процессе такой подготовки вырабатываются элементарные навыки слушания, наблюдения, а также чтения и счета. Вместе с тем происходят существенные сдвиги в развитии ребенка: формируются речевой слух и произвольная артикуляция, расчлененность зрительного восприятия, общие представления и элементарные понятия, способность к усилию и сосредоточению и т. д.

Воспитывающий, развивающий эффект предобучения еще более важен, чем отдельные и генерализованные навыки учения, приобретаемые в этот период ребенком, так как синтетическим выражением таких сдвигов является рост сознания ребенка и повышение его восприимчивости к обучению.

Но возникает вопрос, когда кончать предобучение и начинать обучение, исходя из роста потребностей культурного развития общества и его требований к подрастающим поколениям, а вместе с тем из реальных возможностей развития самого ребенка?

Потребности культурного развития общества толкают педагогику к более ранним срокам начала обучения, так как с успехами науки и техники все время увеличивается объем образования, а вместе с тем и время, необходимое для усвоения массы новых знаний, навыков и умений. Эти потребности толкают на поиски более рациональных методов обучения, которые делают предмет обучения все более доступным для усвоения всеми детьми. Достаточно сослаться на звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте, который не просто сменил буквослагательный метод, а произвел революцию в деле народного образования и в условиях развития детей.

Но другая сторона этого вопроса заключается в том, насколько полезны для развития и здоровья детей более ранние сроки обучения, насколько они *своевременны,* говоря словами Ушинского.

Такие предостережения и сомнения высказывались некоторыми педагогами в то время, когда у нас ввели начало обучения детей с семилетнего возраста. Было много трудностей, связанных со снижением срока начала обучения на один год, которые как будто бы сигнализировали о несвоевременности такого начала. Однако главнейшие из них были преодолены, хотя еще далеко не все. В конечном итоге это привело к значительному прогрессу начального обучения в невиданных массовых условиях общенародного, всеобщего обучения. Ныне бесспорны не только выгоды для дела образования, но и польза для развития детей.

Итак, по нашим современным педагогическим данным, благоприятный срок начала обучения, а следовательно, и достигнутый уровень обучаемости относятся к семилетнему возрасту, который отделяет период обучения от предобучения, от дошкольного периода.

Но вспомним, что явление обучаемости возникает много раньше, причем в более непосредственной форме. Поэтому естественно, что экспериментальные поиски более ранних возможностей обучения правомерны. В этом плане в ряде московских детских садов и школ, где созданы подготовительные классы, проводится в опытном порядке обучение элементам грамоты детей шестилетнего возраста. Эти работы дали в общем положительные, хотя и неравномерные результаты. Под руководством Терри во всех детских садах Таллина проводится фронтальное первоначальное обучение с аналогичными результатами. В Латвийской ССР, как сообщил проф. Микельсон, первоначальное обучение грамоте осуществляется в семье, для которой созданы специальные руководства. Для детей шестилетнего возраста созданы особый букварь и первые книжки для чтения.

Предстоит еще определить воспитательный, развивающий эффект такого более раннего первоначального обучения. Но, вообще говоря, этот опыт не является принципиально новым. Уже много десятилетий в Чехословакии дети обучаются с шестилетнего возраста, причем воспитательно-развивающий эффект этого обучения, несомненно, значителен. В английской элементарной школе дети учатся с 5 до 11 лет, причем полезность такого обучения признается учеными, учителями и родителями.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что далеко еще не все познано в области возможностей развития ребенка, его обучаемости. Предстоит сделать еще многое для использования этих возможностей на практике.

Ребенок приходит в школу с известным уровнем психического развития и сознания. Но уже за первый год обучения в школе психическое развитие детей качественно преобразуется. Эта резкая перемена сказывается решительно во всех областях их познавательной деятельности и поведения.

Благодаря звуковому аналитико-синтетическому методу обучения грамоте, обучению элементам фонетики и морфологии, словарной работе и т. д. ребенок начинает осознавать структуру своей речи и родного языка, использовать язык как орудие познавательной деятельности.

В процессе обучения арифметике, рисованию, ручному труду и другим предметам у него впервые начинают формироваться сложные представления о количественных, пространственных и временны́х отношениях между известными ему явлениями внешнего мира. Эти представления об отношениях между предметами образуются позже представлений о самих предметах и их признаках. Их образование — важный момент психологического прогресса под влиянием обучения. Благодаря этому постепенно осознаются функциональные и причинно-следственные связи, знания о которых составляют необходимое содержание обучения. Формируются элементы логического и образного мышления, вследствие чего понимание причинно-следственных, функцио-

нальных и других взаимосвязей между некоторыми явлениями природы и жизни людей становятся особым объектом сознания.

Приучение к навыкам заучивания учебного материала постепенно формирует произвольность процессов памяти, сочетание элементов словесно-логической памяти с развитой у ребенка сенсорной памятью. Организация совместной работы детей на уроках под руководством учителя способствует росту произвольной регуляции поведения, формированию свойств произвольного внимания и способности к волевому усилию.

Эти глубокие сдвиги в развитии познавательной деятельности ребенка в процессе первоначального обучения, изученные психологией, свидетельствуют о могучем влиянии обучения на развитие детей. В процессе первоначального обучения элементарным знаниям, навыкам и умениям активно формируется сознание ребенка как отражение объективной действительности, как продукт системной, целостной деятельности мозга человека.

Сравнительно с остальными этапами начального обучения наибольший сдвиг в развитии ребенка происходит именно на первом году обучения. Далее темпы умственного роста ребенка несколько замедляются вследствие недостаточного внимания к *развивающей* стороне обучения. Возникают парадоксальные явления: при дальнейшем нарастании суммы усваиваемых знаний, навыков и умений происходит относительное замедление роста умственных сил, способностей детей, особенно к обобщению и применению знаний на практике. Прогресс обученности детей непосредственно не влечет за собой роста обучаемости. Это явление заслуживает особого и пристального изучения, так как свидетельствует о том, что в практике начального обучения далеко еще не использованы многие возможности воспитательных влияний на развитие детей, на формирование личности ребенка и его одаренности, не полностью преодолены противоречия между обучением и развитием ребенка.

Именно эти противоречия определяют неравномерность общего развития детей, характеризующуюся сочетанием в одном и том же комплексе развития разных уровней, забеганием вперед или отставанием каких-либо сторон развития. В более поздние периоды формирования личности, особенно в юности, неравномерность общего развития выступает в форме необходимой специализации интересов и способностей, что соответствует осознанному выбору жизненного пути, и призванию к определенной области общественно-трудовой практики.

Но такая специализация общего развития должна быть подготовлена планомерным ходом воспитания и развития в детском и подростковом возрастах, в которых ранняя специализация неизбежно означает односторонность развития, противоречащую целям коммунистического воспитания.

Неравномерность общего развития в детском возрасте содержит в себе большие возможности *последовательного* формирования всех необходимых сторон развития и свойств человека, если эти возможности разумно используются в общей системе воспитания и обучения. Но эта же неравномерность общего развития может стать источником одностороннего формирования человека, если *своевременно* не преодолеваются противоречия между разными сторонами развития, если не исключается возможность угнетения какой-либо одной стороной всех остальных, необходимых для всестороннего развития ребенка.

Именно для начального обучения и развития детей этот вопрос является одним из главных. С ним связано осуществление воспитывающего характера начального обучения, обеспечение всей глубины его влияния на всестороннее развитие детей, а следовательно, степень их подготовки к последующему образованию и воспитанию, к самостоятельной жизни в будущем.

Рассмотрим некоторые педагогические факты, которые относятся к динамике успеваемости учащихся начальных классов. Известно, что показатели успеваемости являются хотя и не исчерпывающими, но все же очень важными показателями *уровня* усвоения детьми знаний, навыков и умений. Именно процесс их усвоения составляет главную форму умственной деятельности ребенка, с которой связано и формирование основ общественного поведения, нравственного и эстетического сознания, а также и некоторых сторон физического развития.

Показатели успеваемости или неуспеваемости, однако, фиксируют не особенности этого процесса усвоения, а его результаты за определенные периоды учения детей. Более глубокие знания о закономерностях этого процесса дают специальные психолого-педагогические исследования, проведенные под нашим руководством за последние десять лет. Мы стремились выяснить, какова связь между процессом усвоения знаний, навыков и умений и результатами этого процесса, выраженными в показателях успешности обучения детей, т. е. какова связь между обучаемостью и обученностью. Для этого мы в течение ряда лет изучали развитие одних и тех же детей, учившихся в экспериментальных классах и школах.

В настоящее время имеются данные, позволяющие подойти к психологическому анализу взаимосвязи между динамикой успеваемости и явлениями общего развития детей, сосредоточившись на выяснении интересующего нас явления неравномерности общего развития детей. Предшествующие исследования убедили нас в правомерности такого подхода, так как при изучении процесса усвоения элементарных знаний, навыков и умений в какой-либо одной области (например, в овладении пространственными признаками и отношениями между изучаемыми явлениями действительности) выявилось известное соответствие между ходом процесса усвоения и его общими результатами. Вместе с тем обнаружилось, что этот процесс как бы распределен между разными разделами начального обучения, в данном случае между

обучением элементам геометрии в курсе арифметики, рисованию, ручному труду, объяснительным чтением и т. д.

В этих учебных предметах имеются как общие знания о пространстве, так и во многом сходные методы формирования элементов измерительной и графической деятельности. Поэтому, как показано серией исследований,[4] развитие восприятия пространства и пространственных представлений у детей является результатом воспитывающего влияния всей совокупности образования, а не отдельно взятого учебного предмета, даже такого важного, как геометрия. Наряду с геометрией физическая география и графические дисциплины (рисование и черчение), ручной труд и политехнические предметы вносят свой вклад в общее развитие отражения пространства детьми и подростками. Однако между разными сторонами этого развития мы отметили противоречия, обусловленные несогласованностью в содержании и методах преподавания этих смежных предметов. Подобная картина является лишь моделью, типичной для всего процесса развития обучения.[5]

При изучении результатов усвоения, т. е. успеваемости учащихся начальных классов, мы исходили из несомненной связи между процессом и результатами усвоения, а также из экспериментально обнаруженных явлений неравномерности в общем развитии детей.

В основном мы разрабатывали данные об успеваемости детей, разносторонне изучавшихся в опытной работе по вопросам системы воспитания и обучения в начальных классах. В разработку вошли материалы об успеваемости учащихся 1-х классов 61 и 115 школ Ленинграда, а также об изученных случаях неуспеваемости детей 1-х классов в школах Дзержинского района Ленинграда.[6] Эти данные относятся к 1952/53 учебному году.

В разработку были включены также сводные данные о развитии успеваемости одних и тех же детей в 1—3-м классах экспериментальной 157 школы (1954/55, 1955/56, 1956/57 учебные годы), а также некоторые показатели о сдвигах успеваемости детей в первой четверти 4-го класса в 1957/58 учебном году.

В общей сложности мы располагали сведениями о динамике успеваемости 320 учащихся начальных классов (от 1-го к 4-му). Особое значение имеют показатели, которые относятся к развитию одних и тех же учащихся с 1-го по 4-й классы, так как эти данные позволяют выявить определенные сдвиги в разных сторонах развития детей.

---

[4] См.: Сб. «Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей». «Известия АПН РСФСР», 1956, т. 86.

[5] См.: Б. Г. Ананьев. О развитии детей в процессе обучения. «Советская педагогика», 1957, № 7.

[6] См.: Б. Г. Ананьев. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. «Известия АПН РСФСР», 1955, т. 70.

Индивидуально-монографический метод изучения динамики успеваемости важен для исследования общего развития детей, которое обнаруживается, впрочем, при надлежащем подходе к школьной статистике, оперирующей массовыми показателями успеваемости и неуспеваемости учащихся по годам и предметам общего образования.

Поэтому целесообразно использовать некоторые данные школьной статистики, которые были любезно предоставлены нам школьным сектором Ленгороно, когда мы приступили к изучению этого вопроса. Эти материалы относятся к 1952/53 учебному году. Последующее изучение динамики успеваемости учащихся в отдельных школах и классах показало, что существует относительное постоянство тех взаимосвязей между обучением и развитием, которые обнаруживаются в динамике успеваемости.

По данным школьной статистики, эта картина ясно дифференцируется по предметам и годам обучения. Так, например, развитие успеваемости учащихся по русскому языку (устному) характеризовалось следующими показателями:

1-й класс	— 98,5%	6-й класс	— 97,3%
2-й „	— 99,3%	7-й „	— 98,2%
3-й „	— 98,3%	8-й „	— 99,9%
4-й „	— 97,9%	9-й „	— 99,9%
5-й „	— 95,9%	10-й „	— 100,0%

Нетрудно заметить, что успеваемость по русскому языку (устному) *постепенно снижается* с 1-го по 5-й класс, а затем *постепенно повышается*, вплоть до абсолютной успеваемости в 10-м классе.

Подобная же картина, но еще более резко выраженная, отмечалась в распределении успеваемости по русскому письменному языку, где в абсолютных числах количество успевающих более чем в три раза превышало количество неуспевающих. Распределение успеваемости по русскому языку (письменному) оказалось следующим:

1-й класс	— 98,2%	6-й класс	— 91,6%
2-й „	— 97,6%	7-й „	— 94,4%
3-й „	— 95,2%	8-й „	— 92,0%
4-й „	— 91,8%	9-й „	— 96,6%
5-й „	— 90,5%	10-й „	— 98,4%

Из сопоставления этих данных видно, что массовая *успеваемость постепенно снижается со 2-го по 5-й классы,* а затем постепенно повышается в средних и старших классах школы.

Если сопоставить абсолютные величины неуспеваемости, то обнаруживается важный факт: если во 2-х классах было 583 неуспевающих по письму, то в 4-х классах их количество увеличивается до 1980, в 5-х — до 4099, в 6-х — 4351. Следовательно, в те годы неуспеваемость по русскому письменному возрастала со 2-го по 5—7-й классы более чем в 5 раз, причем это увеличение имеет своей критической точкой 4-й класс, где более чем в

три раза возрастает количество неуспевающих по письму, несмотря на особое внимание педагогов к этому предмету. Это абсолютное число в последующие учебные годы постепенно уменьшается, но общая тенденция, ранее отмеченная нами, все же сохраняется. Она является общей как для чтения, так и для письма, но в разной мере.

При ознакомлении с динамикой успеваемости по арифметике выявляется та же тенденция, как можно убедиться из нижеследующих данных:

1-й класс	— 98,1%	4-й класс	— 92,6%
2-й „	— 97,4%	5-й „	— 91,9%
3-й „	— 95,0%	6-й „	— 94,0%

Это снижение успеваемости по арифметике со 2-го по 6-й класс включительно особенно резко дает себя знать в 4—5-х классах, но оно ясно заметно и в 3-м классе, если сравнить его с первым и вторым годами обучения.

Но дальнейший ход динамики успеваемости по математике несколько более сложный, чем по русскому языку, так как с 6-го класса вводятся геометрия и алгебра, а затем и тригонометрия.

Подобная же тенденция обнаруживается при анализе явлений неуспеваемости по рисованию, которому дети обучаются с 1-го по 5-й классы включительно. Общие высокие показатели успешности по этому предмету маскируют довольно многочисленные случаи неуспеваемости, если их анализировать по годам обучения, а именно:

1-й класс	— 38 человек	4-й класс	— 308 человек
2-й „	— 45 „	5-й „	— 788 „
3-й „	— 150 „		

Подобное возрастание случаев неуспеваемости со 2-го по 4—6-й классы, взятое в абсолютных величинах, не имело места в последующие годы обучения, где стали уделять большее внимание преподаванию рисования и черчения, особенно в связи с введением политехнического обучения. Однако тенденция относительного снижения успеваемости по этому предмету уже в начальных классах сохраняется, как и по другим, так называемым основным предметам обучения (русскому языку и математике).

На основании этих данных и экспериментальных исследований мы предположили, что в изучаемых явлениях обнаруживается недостаточное соответствие между обучением и развитием, особенно между обучением отдельному предмету (русскому языку, математике, рисованию и т. д.) и *общим* развитием детей, которое является продуктом всей системы обучения и воспитания. Нам представлялось, что усвоение знаний, навыков и умений по отдельному предмету *недостаточно подкрепляется* общим развитием, которое становится важным внутренним источником успешности обучения.

Постепенное снижение успеваемости в начальных классах привлекло наше внимание и потому, что за этим явлением скрывается известная связь между развитием знаний, с одной стороны, и постепенным ростом физических и умственных способностей детей — с другой.

Несомненно, что в 1—4-х классах дети получают огромную массу знаний, навыков и умений, способствующих развитию их сознания. Однако синтез этих знаний, применение их на практике являются крайне недостаточными, что объясняет все еще слабую готовность учащихся 4-х классов к обучению основам наук в средней школе. Но так называемая готовность всегда есть определенная совокупность физических и умственных способностей к деятельности в измененных условиях. Поэтому явление недостаточной готовности учащихся начальных классов к последующему успешному овладению основами наук свидетельствует о том, что рост способностей детей в ряде случаев не достигает необходимого уровня, соответствующего требованиям средней школы.

Сопоставляя массу усвоенных за годы начального обучения знаний, навыков и умений с этим фактом недостаточного роста готовности, или способности, к дальнейшему учению, приходим к выводу, что имеется известное несоответствие между ними. Количество знаний, навыков и умений, которые необходимо усвоить, опережает рост способностей, что и проявляется в трудностях перехода ребенка от одного этапа деятельности к другому.

Медленное и постепенное развитие способностей вполне закономерно, но в данном случае обнаруживается такое противоречивое отношение между их медленным ростом и быстрыми темпами накопления знаний, которое может привести к постепенному снижению успеваемости. В пределах учебной работы по отдельно взятому предмету начального обучения это противоречие преодолеть нельзя. Оно снимается только правильно организованной общей системой начального воспитания и обучения, обеспечивающих необходимые взаимосвязи между предметами, соединение знаний с жизненным опытом самих детей, целостность их общего развития.

Для доказательства этого положения важно подвергнуть специальному анализу динамику успеваемости учащихся начальных классов, рассмотрев ее с точки зрения характера общего развития детей.

III

Неравномерная успеваемость детей по разным предметам обнаруживается уже на первом году обучения, даже к концу первого полугодия, когда завершаются подготовительные циклы по всем предметам. Особенно явственно выступает различие между уровнем усвоения навыков чтения и письма, развитием устной и

письменной речи, а также первоначальных навыков счета, с одной стороны, и уровнем успеваемости по рисованию и пению, ручному труду и физической культуре — с другой. Интересно отметить, что в подавляющем большинстве случаев эти уровни не совпадают у одного и того же ребенка, за исключением отдельных «отличников», у которых, впрочем, при ближайшем рассмотрении также обнаруживаются явления неравномерной успеваемости в пределах более высокого уровня успешности.

Что касается неуспевающих или слабоуспевающих детей, то среди них почти не встречается явления равномерной неуспеваемости по всем предметам. Мы обратили на это внимание при изучении свыше ста неуспевающих первоклассников в 20 школах Дзержинского района Ленинграда, которые имели хорошие и отличные оценки по рисованию, пению и физической культуре.

К концу первого года обучения более или менее определяется общий уровень успеваемости по каждому учебному предмету. Несомненно, что он зависит от качества преподавания в определенных условиях воспитания. Однако эти факторы, имеющие решающее значение, все же не исчерпывают всех причин, определяющих неравномерный характер успеваемости, так как нельзя игнорировать и внутренние закономерности развития детей, влияющие на процесс обучения.

Эти влияния обнаруживаются при изучении развития разных детей в одних и тех же условиях обучения, когда один и тот же учитель-групповод ведет работу с детьми по всем предметам, а тем более при сопоставлении результатов работы разных учителей с детьми одного и того же возраста.

Рассмотрим вкратце сводные годовые (1952/53 учебный год) показатели успеваемости в одном из первых классов 61-й школы, учащиеся которого изучались нами в разных направлениях.

По чтению средний годовой балл был равен 4,1, по письму и арифметике — 4,0. Это, несомненно, высокие показатели в общем успешной работы школы. Однако по другим разделам начального обучения отмечалась иная картина: средний балл по рисованию — 3,9, по пению и физической культуре — 3,7.

Обратимся к данным, которые в том же учебном году получила Л. А. Яцук на материале одного из первых классов 115 школы. В этих отличающихся от первой школы условиях обучения обнаружилась сходная картина. Средние годовые баллы по предметам начального обучения в тот период таковы: чтение — 4,1, письмо — 4,0, арифметика — 4,0, рисование — 3,7, пение — 3,8, физическое воспитание — 3,8. По основным предметам начального обучения средние годовые баллы 61 и 115 школ вполне совпадают, но по «второстепенным» учебным предметам совпадают не баллы, а общая тенденция некоторого снижения успеваемости по рисованию, пению и физической культуре.

Нас интересуют годовые показатели не по отдельным предметам, которые весьма изменчивы, а по всем предметам начального обучения, которые являются более постоянным симптомом общего развития детей.

В этом отношении весьма показательны данные, которые были предоставлены в наше распоряжение К. Т. Голенкиной. В одном из первых классов 157 ленинградской школы, в котором велась разносторонняя работа по изучению обучения и развития детей, годовые показатели успеваемости оказались более равномерными, нежели в других школах, что объясняется, очевидно, более пристальным вниманием, которое уделялось *всей системе* первоначального обучения. Эти данные таковы: чтение — 3,8, письмо — 3,6, чистописание — 3,8, арифметика — 4,0, рисование — 3,9, пение — 3,8, ручной труд — 4,0, физическая культура — 3,9.

Показатели успеваемости по чтению и письму здесь несколько ниже, нежели в других изучавшихся нами классах. Однако примечательны относительно более высокие показатели по ручному труду, физическому воспитанию, рисованию и пению. Укрепление всей системы начального обучения в этом случае способствовало более равномерному характеру усвоения знаний, навыков и умений по разным предметам начального обучения.

Во 2-м классе это обстоятельство оказало положительное влияние и на относительный рост успеваемости по чтению и письму, средние баллы которых несколько повысились к концу второго года обучения (по чтению — от 3,8 к 3,9, по письму — от 3,6 до 3,8). Однако в процессе начального обучения (от 1-го ко 2-му, от 2-го к 3-му классу) постепенно усиливается и в этих условиях явление неравномерности развития детей. Об этом ясно свидетельствуют результаты индивидуально-монографической разработки данных успеваемости одних и тех же детей, прошедших первый, второй и третий годы обучения с одним и тем же учителем. Из 40 детей, поступивших в этот 1-й класс 157 школы, осталось к концу третьего года обучения 30 (остальные перешли в другие школы).

В разработке были учтены данные об этих 30 учащихся. Мы выделили три группы фактов успеваемости данного постоянного состава класса: 1) устойчивый уровень успеваемости, 2) повышение уровня успеваемости (во 2-м классе сравнительно с 1-м; в 3-м классе сравнительно со 2-м), 3) понижение успеваемости (в этих же относительных показателях).

Из этих материалов следует, что в процессе начального обучения весьма изменяется общая картина успеваемости по разным предметам. Эти изменения наступают уже во 2-м классе.

Наиболее устойчивыми в этом случае оказываются уровни успеваемости детей по чтению, письму, чистописанию и физической подготовке, наименее устойчивыми — по арифметике, ручному труду, рисованию и пению. Любопытно отметить, что во 2-м классе сравнительно с 1-м наблюдается *повышение* уровней успеваемости ряда детей по чтению, чистописанию, арифметике и пению. Вместе с тем еще значительнее выступает *понижение*

уровня успеваемости ряда детей по чистописанию, физической культуре, арифметике, а особенно по рисованию и пению, где оно достигает очень большой величины (40% сравнительно с 1-м классом).

В 3-м классе, сравнительно со 2-м, эта противоречивая тенденция (к повышению и понижению) неравномерного развития успеваемости становится более резкой. Уменьшается количество случаев устойчивого уровня успеваемости по чтению (77,4%), ручному труду (73,0%), физическому воспитанию (66%), а особенно по чистописанию (60%) и пению (60%). В общем, уровни понижения и повышения успеваемости в 3-м классе более резко выражены, чем при сравнении 2-го класса с 1-м. Так, например, повышение уровня успеваемости одной группы детей более всего сказывается по пению, физической подготовке и рисованию. Но вместе с тем еще более возрастает явление *понижения* уровней успеваемости по ряду предметов, особенно по чистописанию, ручному труду и физической подготовке у ряда детей, *двигательное* развитие которых отстает от возрастающих педагогических требований.

Далее мы попытаемся истолковать эти сдвиги, которые отмечаются в развитии успеваемости. Но в данный момент достаточно констатировать растущую неравномерность процесса усвоения различных знаний, навыков и умений, которая является одним из показателей неравномерности общего развития детей.

Среди состава длительно изучавшихся детей довольно много отлично и хорошо успевающих учеников. Но из 30 детей только двое все 3 года равномерно отлично учились по всем предметам. Зато имеется ряд случаев (5) отличной успеваемости по русскому языку, арифметике, чистописанию, сочетавшейся с хорошим или удовлетворительным уровнем успеваемости по физической культуре, ручному труду, рисованию и пению.

Еще показательнее разнородный характер хорошей и удовлетворительной успеваемости. Если вычесть число равномерно или неравномерно отлично успевающих детей (7), то из оставшегося числа (23) почти все характеризуются неравномерной успеваемостью по разным учебным предметам. Можно выделить среди них группу хорошо успевающих по русскому языку, чистописанию и арифметике, у которых одновременно наблюдается сниженная успеваемость по рисованию, пению, физической культуре и ручному труду. Другая группа, напротив, выделяется средним уровнем успеваемости по так называемым основным предметам, но более высоким — по труду, предметам физического и эстетического воспитания. Таких случаев 11 из 30.

Мы не обнаружили ни одного случая равномерной низкой успеваемости, а тем более общей равномерной неуспеваемости, что является положительным эффектом обучения. Однако отмеченные явления неравномерности развития успеваемости свидетельствуют о многих неиспользованных возможностях развития детей, что обусловлено недостаточной взаимосвязанностью всех педагогических воздействий на детей. Поэтому не удалось полностью снять противоречия между этими воздействиями и разными сторонами развития детей; особенно сказываются эти противоречия на формировании готовности детей к обучению в 4-м классе, где вводятся и новые пропедевтические предметы, в том числе география.

В ноябре 1957 г. Е. П. Тонконогая изучила состояние знаний учащихся 4-х классов по некоторым предметам, в том числе и по вновь изучаемому детьми элементарному курсу географии. Всего изучено 120 детей, причем в это число входили дети, наблюдавшиеся с первого года обучения. Из обработки данных по успеваемости в области русского языка (устного и письменного), арифметики, географии следует, что неравномерность усвоения различных знаний продолжает прогрессировать, причем она наиболее сказывается на особенностях начального усвоения географии. География для некоторых детей оказалась весьма трудной; в числе этих детей встречаются не только удовлетворительно и хорошо успевающие по другим предметам, но и отличники. С другой стороны, среди только удовлетворительно успевающих детей имеются такие, которые проявили отличные успехи в усвоении начальных географических знаний. Из собранного Е. П. Тонконогой материала следует, что для более чем половины общего числа детей характерна неравномерная успеваемость, особенно ярко выраженная среди известной части детей (25% от общего числа).

Таковы некоторые педагогические факты, которые заслуживают более подробного обсуждения под углом зрения интересующего нас вопроса о неравномерности общего развития детей в процессе начального обучения.

IV

В условиях начального обучения обучаемость детей характеризуется прежде всего ростом готовности к дальнейшему обучению, выявляемого в «приростах», сдвигах успешности. Оказалось, что равномерное продвижение ребенка по всем предметам за три—четыре года начального обучения является не правилом, а исключением.

Индивидуально-монографическая и сравнительная обработка данных успешности свидетельствует о том, что продвижение детей характеризуется неравномерностью в виде определенных сочетаний уровней успешности по некоторым группам учебных предметов.

Для рассмотрения подобных фактов обратимся к сопоставлению данных о школьниках двух городов — Ленинграда и Орла, где аналогичный материал был собран М. А. Гузевой. Для сокращения обозначим ленинградский материал буквой Л, а орловский — буквой О.

В 1-х классах случаев сочетания одинаковых уровней успешности по всем предметам было: 20% (Л) и 37% (О), во 2-х — 33% (Л), 35% (О), в 3-х классах — 6% (Л) и 14% (О). Можно заметить, что хотя относительные величины расходятся, но тенденция развития от 1-го к 3-му классу совпадает. Спустя три года, в 4-м классе, однородный уровень успеваемости наблюдается вдвое реже. Количество разнородных уровней успеваемости прогрессирует: в 1-х классах — 80% (Л) и 63% (О); во 2-х — 67% (Л) и 65% (О); в 4-х классах — 94% (Л) и 86% (О).

Явление обучаемости носит, следовательно, весьма противоречивый характер, для понимания которого необходимо более дифференцированно рассмотреть различные типы сочетания уровней успешности.

В практике начального обучения педагоги чаще всего строят свои суждения об одаренности и общем развитии ребенка по тому, как он успевает по основным предметам — чтению, письму и арифметике. Предполагается, что уровень успешности по этим предметам есть главный показатель общего развития и возможностей ребенка. Но подобный взгляд правомерен лишь по отношению к некоторым группам детей, о численности которых свидетельствуют следующие данные.

Сочетание *высокого* уровня успеваемости по чтению, письму и арифметике с высоким или, по крайней мере, с вышесредним уровнем по другим предметам встречается: в 1-х классах — 6% (Л) и 3% (О); во 2-х — 6% (Л) и 7% (О); в 3-х — 10% (Л) и 11% (О). Значительно большая связь обнаруживается между *средним* уровнем успеваемости по русскому языку и арифметике с вышесредним и средним уровнями по другим предметам: в 1-х классах — 30% (Л) и 13% (О), во 2-х — 20% (Л) и 17% (О), в 3-х — 36% (Л) и 26% (О); эта связь возрастает от 1-го к 3-му классу.

Все остальные случаи относятся к разнородным сочетаниям уровней успешности, в которых на первый взгляд трудно уловить какую-либо закономерность. Однако более дробное изучение таких случаев показывает, что это не так.

Обучаемость родному языку и обучаемость арифметике в начальной школе примерно одинаковы. Уровень успешности по этим предметам совпадает в 1-х классах в 74% (Л), 73% (О), во 2-х — 78% (Л) и 79% (О), в 3-х — 60% (Л) и 51% (О), хотя такое совпадение несколько снижается к окончанию начальной школы.

Очевидно, что на уровне начального обучения еще нет оснований выделять гуманитарное и математическое мышление, различие между которыми явственно сказывается в средней школе.

Но имеются серьезные основания сближать в начальном обучении группы деятельностей, связанных с культурой двигательного аппарата. Это ясно видно на совпадении уровней успешности по физическому воспитанию и ручному труду: в 1-х классах — 36% (Л) и 72% (О), во 2-х классах — 33% (Л) и 74% (О), в 3-х — 46% (Л) и 57% (О). В 4-х классах, по данным М. А. Гузевой, это совпадение достигается в 70% случаев.

Подобная же избирательная связь характеризует уровни успешности по ручному труду и рисованию. По данным Гузевой, эта связь выражается в 67% (1-й класс), 69% (2-й класс), 63,5% (3-й класс) и 63% (4-й класс).

В программе 1-го класса имеются занятия по лепке, которая, так же как рисование, представляет собой вид изобразительной деятельности. Но в дальнейшем, хотя в операциях ручного труда имеет значение эстетическая оценка, сходство деятельностей уменьшается. Поэтому такое совпадение уровней успешности можно объяснить лишь общностью механизмов зрительно-моторной координации и тонкой моторики руки. Этим же, видимо, объясняется в данных Гузевой частое совпадение уровней успешности по рисованию и чистописанию, снижающееся по мере специализации движений руки и графических действий. В 1-м классе такое совпадение имеется в 80% случаев, во 2-м — в 73%, а в 3-м — в 60%.

Определенная группировка образуется из уровней успешности по рисованию и пению, которые составляют эстетический цикл в начальном обучении: в 1-х классах — 65,5%, во 2-х — 54%, в 3-х — 41% (данные М. А. Гузевой). Частота совпадения уровней успешности уменьшается в связи со специализацией видов художественной деятельности, но самый принцип объединения этих уровней характерен для развития детей в процессе начального обучения.

Вышеприведенные факты свидетельствуют о том, что разнородность уровней успешности вовсе не является случайной, как это представляется на первый взгляд. Общая успешность учения детей не есть механический набор отметок по разным предметам. Она образуется из определенных компонентов, каждый из которых объединяет определенную группу учебных предметов. Два из этих компонентов противоположны по своему механизму: *речевой* и *сенсомоторный*. Развитие мышления нельзя приурочить только к одному из них, в том числе и к речевому. Оно есть продукт взаимодействия обоих механизмов. Специальные наблюдения и опыты показывают, что ребенок, с трудом усваивающий элементы грамматики, успешно решает сложные логические задачи путем измерения и построения на уроках арифметики и ручного труда, усваивает правила чтения и построения рисунка, быстрее других ориентируется в гимнастических построениях и перестроениях. Все это требует гибкости и развитости умственного аппарата, а не только сенсомоторных сил.

Судить о сдвигах и росте мышления ребенка только по степени развитости его речи было бы ошибочно. В определенной мере основанием для такого суждения является сенсомоторный прогресс ребенка.

В общий комплекс обучаемости в процессе начального обучения входят развитие речи и сенсомоторное развитие, изменение которых происходит неравномерно в связи с противоречивым характером взаимодействия первой и второй сигнальных систем. В связи с этим возникает предположение, что одаренность, проявляемая в обучаемости, определяется также и специальным типом высшей нервной деятельности человека, что преобладание речевого развития над сенсомоторным характеризует как бы «второсигнальный», а преобладание сенсомоторного развития над речевым — «первосигнальный» тип одаренности ребенка.

Однако для такого предположения нет оснований в изложенном нами материале. У одного и того же ребенка в разных случаях проявляются оба способа соотношения речевого и сенсомоторного развития. Эти способы непосредственно зависят от ассоциативного строя учения и состава видов учебной деятельности. В одних случаях (например, в обучении грамматике или арифметике) речевая организация является определяющей, а в других (например, рисование, физическая культура и т. д.) — определяющей является сенсомоторная. Общность предмета и способов деятельности обусловливает определенный тип соотношения двух сигнальных систем в данных условиях. Одаренность многокомпонентна по своей структуре, так как речевые и сенсомоторные механизмы развития весьма варьируют в разных условиях начального обучения. Поэтому и судить об одаренности можно, только всесторонне изучив разные направления развития ребенка, не ограничиваясь, как это делает так называемая ментиметрия, с одной стороны, практической диагностикой путем учета знаний ученика, с другой стороны, только словесным проявлением мышления.

Одаренность формируется всей системой начального обучения и воспитания, а не отдельно взятым учебным предметом, т. е. успешной работой ребенка по этому предмету. Поэтому необходимо путем сопоставления непосредственных эффектов обучения (обученности) и опосредствованных его эффектов (обучаемости) выявлять соотношения разных компонентов одаренности.

Обнаруженная путем изучения педагогического опыта *речесенсомоторная структура одаренности* с успехом может быть моделирована в психологическом эксперименте. Однако только путем длительного индивидуально-монографического изучения общего развития одних и тех же детей в процессе начального обучения может быть выявлено формирование одаренности, являющейся одновременно продуктом и условием общего развития ребенка.

Предварительные данные такого изучения позволяют предположить, что одаренность есть *готовность к развитию в разных направлениях,* а тем самым основа для возникновения и развития специальных способностей в тех или иных видах общественно-трудовой деятельности человека.

К ВОПРОСУ О СПОСОБНОСТЯХ И ОТНОШЕНИЯХ ДОШКОЛЬНИКА

Е. Ф. Рыбалко

Одним из важных психологических условий подготовки ребенка к будущей самостоятельной общественно полезной творческой деятельности является всестороннее развитие его способностей.

В целях своевременного выявления и успешного формирования способностей у детей важно изучить их психологические особенности и условия развития в дошкольном возрасте, когда закладываются общие основы личности взрослого человека.

В советской психологии и педагогике изучение способностей в раннем возрасте ведется главным образом в направлении исследования специальных способностей, необходимых для успешного выполнения различных видов художественной деятельности: рисования, пения, игры — драматизации и т. д., а также для полного и глубокого восприятия того или иного произведения искусства.

Исходя из определения способностей в советской психологии, где к ним относятся такие психические свойства личности, которые необходимы для успешного выполнения конкретной деятельности, исследователи уделяют главное внимание роли той или иной специальной деятельности в развитии способностей, анализируют те приемы и требования, которые предъявляются той или иной деятельностью к способностям ребенка, изучают структуру различных способностей.

Большое внимание уделяется разработке и улучшению методов обучения в детском саду, воспитанию у детей художественных способностей. В советской психологии получены ценные положительные данные о структуре ряда способностей у ребенка в дошкольный период.

Изучение жизни и деятельности выдающихся людей (Моцарт, Римский-Корсаков, Чайковский и др.), данные успешной деятельности детей в дошкольных учреждениях и в специальных

школах — все это выявляет раннее развитие художественных способностей еще в дошкольном возрасте. Биографии великих музыкантов свидетельствуют о том, что раньше всего у них проявляются музыкальные способности.

В монографии Б. М. Теплова «Психология музыкальных способностей» содержится ценный материал относительно очень раннего (с первого года) проявления музыкальных способностей.

Как показал Б. М. Теплов, в дошкольном возрасте у одаренных детей отчетливо выявляются основные психологические компоненты музыкальных способностей: абсолютный музыкальный слух, память, чувство ритма. При этом отмечается повышенная склонность ребенка к музыкальной деятельности.

В работе Н. А. Ветлугиной «Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр» (1958) речь идет преимущественно о ритмичном движении под музыку. Стремясь определить самое существенное, необходимое условие успешного выполнения музыкальной игры, автор главное внимание уделяет развитию чувства ритма. В этой работе называются способности, необходимые для успешного выполнения музыкально-ритмических заданий в процессе музыкальных игр: способность воспринимать музыку, чувствовать ее ритмическую выразительность, непосредственно и эмоционально откликаясь на нее; способность выразительно и ритмично двигаться под музыку в соответствии с ее характером; способность оценивать красивое в музыке и в движении, оценивать ритмическую выразительность.

В советской психологии наряду с музыкальными способностями изучаются структура и своеобразие изобразительных способностей, которые также начинают проявляться довольно рано, еще в дошкольном возрасте. Об этом свидетельствуют биографические данные известных художников (Репин, Суриков и др.), случаи раннего проявления живописного таланта у молодых художников (Дмитриев Коля и др.).

В плане изучения психологической природы изобразительной способности у дошкольника представляют интерес исследования Н. П. Сакулиной и ее сотрудников. В монографии «Развитие способностей к рисованию у дошкольников», а также в ряде других работ автор раскрывает содержание творческих способностей и определяет их показатели, делает попытку вскрыть задатки к изобразительной деятельности, обнаружить индивидуальные различия в структуре способностей.

Н. П. Сакулина обратила внимание на то, что у детей старшего дошкольного возраста индивидуальные различия в способностях к рисованию и лепке выступают достаточно отчетливо и что в каждой группе есть два-три ребенка, рисунки и лепка которых значительно превышают по качеству выполнения работы других детей. Исходя из анализа процесса рисования и результатов, автор отмечает у этих детей в качестве характерных черт остроту восприятия и прочное запоминание форм и красок в их

отношениях, целых кусков действительности, как они были зрительно восприняты. Конкретная форма мышления, присущая всем детям дошкольного возраста, у детей способных основана на богато развитых зрительных ощущениях, на полноте и ясности зрительных впечатлений. Представления их насыщены конкретным материалом, полны и отчетливы. Способные дети очень легко находят приемы изображения.

Н. П. Сакулина дает описание и другого характера развития способностей к рисованию и лепке. Не проявляя непосредственной живости ощущений и легкости образования зрительных представлений, некоторые дети отличаются большой устойчивостью внимания, любознательностью, активностью мыслительной деятельности. Процессы восприятия, запоминания, работа воображения отличаются эмоциональной насыщенностью. У этих детей раньше, чем у других, проявляется желание научиться приемам, способам рисования, лепки. У них очень редко возникают вопросы о том, как рисовать. Они быстро усваивают показанные им приемы, а также самостоятельно находят другие.

Другая сторона, характеризующая способности к рисованию и лепке, — раннее развитие дифференцированных и произвольных движений рук, умение легко и быстро выполнять относительно сложные формы.

В диссертации Б. А. Сазонтьева (1952) главное внимание обращено на экспериментальное изучение образования системы зрительно-двигательных ассоциаций у детей в процессе овладения рисованием с натуры под ведущим влиянием обучения и воспитания.

Вопросам изобразительного творчества детей посвящены также исследования Е. А. Флериной, В. И. Киреенко и др. О развитии других художественных способностей опубликованы работы Н. С. Карпинской, В. А. Езикеевой, И. Л. Дзержинской и др.

Названные работы содержат, таким образом, ценный материал для понимания сложной структуры способностей, прежде всего художественных, у ребенка-дошкольника в соответствии с содержанием и требованиями конкретной деятельности.

Гораздо меньшее внимание уделяется в литературе проблеме связи и взаимоотношений способностей с психологическими образованиями в личности ребенка, его отношениями, характером, склонностями, интересами.

При исследовании специальных художественных способностей авторы так или иначе обращали внимание на тесную связь способностей и наклонностей, на увлеченность в работе ребенка-дошкольника (В. И. Киреенко, Б. М. Теплов, Н. П. Сакулина). Наличие интереса и склонностей к данной деятельности рассматривается рядом авторов в качестве основного показателя высокого уровня способностей, однако характер их взаимоотношений специально не изучается.

У выдающихся музыкантов и художников еще в детские годы обнаруживаются ярко выраженное эмоционально-положительное отношение и стремление к творческой деятельности. Все это свидетельствует о том, что «высокие показатели деятельности выражают единство так называемых склонностей (потребностей) и способностей».[1]

Вместе с тем важно положение В. Н. Мясищева о том, что могут иметь место расхождения склонностей как отношения к деятельности и так называемых способностей и что высокие показатели деятельности, являющиеся основой понятия способности, есть результат истории развития личности и, в частности, ее воспитания.[2]

Что касается вопроса связи способностей с другими компонентами личности ребенка, то он пока разрабатывается и освещается в литературе очень мало.

Можно указать на высказывания Е. П. Ересь, Н. С. Лейтеса, В. Е. Сыркиной, которые отмечают положительную роль в раннем развитии способностей других сторон личности ребенка, таких, как скромность, требовательность к себе, трудолюбие и др. Следует также назвать интересную и ценную попытку И. П. Сакулиной установить связь процесса и качества выполнения рисунка не только со способностями ребенка, но и с его индивидуальными качествами, которые также оказывают влияние на результаты деятельности.

Выявление действительных многообразных взаимосвязей, противоречивых отношений способностей со склонностями, а также с другими компонентами личности имеет большое значение для практики воспитания, для создания благоприятных условий всестороннего развития способностей детей.

В данной работе поставлена задача выявить взаимосвязи способностей с другими компонентами личности ребенка-дошкольника и, в частности, с его отношениями, приблизиться к конкретному пониманию роли психологических факторов на развитие способностей. В своей работе мы исходим из теоретических положений В. Н. Мясищева по проблеме отношений и по вопросу о способностях и потребностях, а также положений Б. Г. Ананьева по проблеме взаимосвязи способностей и характера в личности человека.

В процессе изучения поведения и деятельности детей в детском саду обнаруживаются заметные различия между детьми по степени успешности результатов их деятельности на различных занятиях. Есть дети, которые одинаково хорошо успевают в соответствии с требованиями, которые предъявляются к данным занятиям. Однако в большинстве случаев, как показывает анализ, дети оказываются более способными к одному или нескольким видам деятельности.

Приведем сокращенные характеристики детей, в которых выявляются индивидуальные различия в развитии способностей и личностных качеств. Приведем характеристику Нины З., которая выделяется среди детей в группе на музыкальных занятиях.

Нина З. (6 лет). Отец — начальник партии в Институте Арктики, мать работает инженером-конструктором. В семье живут еще две бабушки и старший брат Нины. Взрослые много занимаются с девочкой, покупают игрушки, куклы, различные детские книги, которые часто по очереди ей читают.

Нина — приветливая, живая, послушная и исполнительная девочка. В первый день знакомства она сообщила, что мама скоро отдаст ее учиться в балетную школу. Нина любит музыкальные занятия. На них она всегда ведет себя сдержанно и очень внимательно. Нина выделяется среди детей группы мягкостью и четкостью движений, грациозностью в танце. Однако ей недостает легкости движений. Поет она правильно, но недостаточно громко. Играя, Нина часто сама танцует или подражает игре на пианино.

Нина очень любит слушать чтение сказок. Во время чтения сидит очень тихо, поглощенная слушанием. Если чтение прерывается, то просит продолжать. Она способна слушать в течение длительного времени. Часто приносит из дома книги, которые ей читали бабушка или брат, и просит повторить уже прочитанное. Слушание Нина предпочитает всем другим занятиям и играм, за исключением музыкальных занятий.

В то же время девочка не любит пересказывать, хотя знает содержание многих сказок. Рассказывает Нина негромко, близко к тексту, точно передавая речь героев книги. Нина была отобрана в числе лучших для выступления по радио с чтением стихов и исполнением песен.

На занятиях по русскому языку Нина сидит спокойно, внимательно слушает, но в ответах на вопросы и в беседах активного участия не принимает.

Нина охотно вступает в беседу и оживленно рассказывает о том, что она делает дома, как играет. О том, что у нее дома много книг, кукол и всяких игрушек, она сообщает с кокетливой небрежностью, подражая тону взрослых.

На занятиях по рисованию Нина работает прилежно, но рисует очень медленно, оглядываясь на то, что делает ее сосед. Часто рисунки оказываются незавершенными, и Нина не проявляет желания их закончить, сдает незаконченный рисунок и идет играть в уголок. В рисунках по замыслу Нина обычно аккуратно рисует домики, цветы, девочку, травку. Рисунки Нины бедны и однообразны по содержанию. Изображение получается мелким и упрощенным. Девочка любит рисовать узоры в свободное от занятий время, тщательно их раскрашивая. В то время как дети с удовольствием рассматривают рисунки группы, обсуждают, кто как нарисовал, Нина не принимает в этом участия.

Нина любит играть в кукольном уголке одна или с кем-либо из детей в детский сад, экспедицию, магазин и т. д., выбирая спокойных девочек, которые ее слушают, ей подчиняются. Часто Нина организует игры, изображая театр, балет, давая детям указания, как танцевать. В этих играх Нина представляет виденные ею в театре сцены из балетов „Айболит" и „Золушка". После праздника Нового года, где Нина успешно выступала, она стала командовать девочками, которые ею восхищались, требуя от них конфеты в обмен на то, что она с ними соглашается играть.

Благодаря вмешательству воспитателей, их беседам с родителями девочка изменилась в лучшую сторону. После того как ее не выделили в качестве ведущей на следующем празднике, Нина стала вести себя с детьми по-прежнему приветливо и спокойно.

Таким образом, у Нины заметно проявляется способность к различным видам музыкальной деятельности, к движениям под

---

[1] В. Н. Мясищев. Способности и потребности. Материалы Ленинградской зональной психологической конференции, 1958, стр. 3.

[2] См. там, же, стр. 4.

музыку, танцам и исполнению песен. Музыкальная способность девочки сочетается с потребностью в соответствующей деятельности и играх. Вместе с тем в тесной связи с данной специальной способностью и развитием других положительных сторон и умений ребенка (хорошая память, внимательность и др.) при определенных условиях проявились отрицательные стороны характера: высокомерие, стремление командовать.

Вова Д. (6 лет). Мать — техник-химик на студии Ленфильм. Отец — инженер-конструктор. С семьей не жил, Вову мать брала домой из детского сада с субботы на воскресенье.

Вова — спокойный, сдержанный, вдумчивый и наблюдательный мальчик, с чувством юмора. После того как отец вернулся в семью, у Вовы стала проявляться раздражительность, обидчивость, рассеянность, чувствительность к ласкам. В семье нет единого подхода к ребенку. Дома ему много читают, в том числе книги для школьного возраста.

В общении с детьми Вова проявляет избирательность. Чаще всего он играет вместе с Колей или занимается чем-нибудь один. С детьми группы он малообщителен, сдержан, подчиняться не любит. На вопросы о себе, о его домашних делах рассказывает неохотно.

У Вовы — развитая, культурная речь. Он умеет читать и писать. Однажды написал матери письмо с просьбой взять его домой, так как ему не нравится оставаться ночевать. В ответ на уговоры воспитательницы Вова заявил, что у других тоже матери работают, однако берут своих детей домой.

В его вопросах, суждениях обнаруживается самостоятельность. Вова выражет свое определенное отношение к читаемым книгам с точки зрения того, интересны они или нет. На вопрос, почему он не читает дальше книгу, отвечает, что его интересует только начало книги.

В сказках и рассказах его внимание привлекают животные. Вова задает вопросы о их жизни. Летом все время возился с червями; зимой принес в группу клетку с канарейками. Охотно убирает уголок с рыбками в детском саду.

В книгах Вова подмечает смешное и с удовольствием слушает сказки («Храбрый портной» и др.) и повторяет стихи, в которых описываются смешные случаи. Уединившись с Колей, рассказывает или читает ему сказки. Однажды подшутил над ним, «заколдовав» его. Замечания, сделанные ему в шутливой форме, понимает и старается исправиться. На занятиях Вова сосредоточен и усидчив.

Рисунки его отличаются своеобразием тематики и манерой исполнения. Рисует Вова крупным планом. В его рисунках изображается дом, в котором он живет. В одном из рисунков на переднем плане — лифт, ступеньки лестницы и спускающаяся по ним тетя Катя с ведрами мусора. На другом рисунке Вова дал свою комнату с мебелью. Точным воспроизведением окраски и формы предметов, передачей объема и перспективы Вова овладел раньше других детей.

На предложение нарисовать, как дети собирают осенние листья, Вова дал наклоненную фигуру человека, у которого падает с головы шапка.

Рисунок, выполненный на тему сказки «Лиса, кот и петух», отличается выразительностью и чувством юмора. Крупным планом красочно изображен кот в сапогах со шпорами. Есть попытка передать движение — одна лапа кота поднята, сзади кота бежит серый маленький мышонок.

На занятиях по лепке Вова быстро находит своеобразную тему для изображения, например, вылепил змею и др.

Задания по образцу Вову мало интересуют, хотя выполняет их аккуратно и правильно (аппликация домика, срисовывание узора и т. п.). Ему нравится больше рисовать карандашом, чем красками. Вова любит рисование и часто во время занятий по своему выбору долго и сосредоточенно рисует. Когда ему мешают — сердится. Если рисование прерывается очередным занятием воспитателя с группой, то Вова вновь возвращается к неоконченному рисунку после занятий.

Вовины рисунки отличаются тонкой наблюдательностью, детальностью, чувством юмора, стремлением к натуре, хотя выполняются рисунки по представлению, характеризуются умением выделить в обычной окружающей обстановке предметы для изображения.

На музыкальных занятиях Вова внимательно за всем наблюдает, смотрит, как танцуют другие дети, и сам старательно выполняет упражнения под музыку, но в его движениях наблюдается угловатость и некоторая неуверенность. Во время исполнения песен Вова сидит внимательно и спокойно, но не все песни знает и подпевает слабо.

В свободное от занятий время, кроме рисования, Вова любит играть в различные настольные игры: лото, мозаику, бильярд, различные настольные конструкторы, шашки. В то время как другие дети затевают подвижные, живые игры, Вова спокойно и сосредоточенно подолгу занимается конструктором. Складывает преимущественно различного рода строения как на основе образца, так и по своему замыслу. При этом он внимательно рассматривает образец, детали, тщательно их примеряет, неоднократно переделывает согласно образцу. Часто сидит задумавшись, а потом через некоторое время подходит с вопросами к воспитателю.

У Вовы большая любовь к рисованию сочетается с достаточно высоким уровнем развития его изобразительных способностей.

Интересы его разнообразны, у него есть любимые книги, игры, он с удовольствием занимается на музыкальных занятиях, однако заметных способностей в танцах и в исполнении песен не проявляет. Вова отличается самостоятельностью в поведении и суждениях, в общении со взрослыми и детьми. Это накладывает отпечаток и на его деятельность, в том числе и на его занятия по рисованию.

После поступления в школу поведение Вовы Д. и его отношение к различным занятиям резко изменилось. В школу мальчик пошел, умея бегло читать и считать. Однако в классе вел себя невнимательно. Часто сидел на уроках, не принимая участия в общей работе. На уроках чтения и счета руки не поднимал, хотя материал знал. По словам учительницы, Вова Д. проявляет неорганизованность и неаккуратность в работе, не приносит то, что требуется на занятиях. Когда его наказывают, он молчит и не просит извинения. В тетрадях Вова пишет небрежно: его часто заставляют переписывать. Считает он правильно, но пишет грязно, за что ему снижают оценку. На уроках рисования Вова иногда дает интересные по содержанию, уверенные по исполнению и аккуратно раскрашенные рисунки на свободную тему. За изображение дорожек, где нужна штриховка, получает двойки, так как задание сдает незаконченным, заявляя что это ему неинтересно. Все это можно объяснить тем, что в школе имело место известное подавление самостоятельности мальчика, которая формировалась у него главным образом в условиях детского сада.

В результате у ребенка стало проявляться отрицательное отношение к учебе в школе, и особенно к тем занятиям, где раньше наиболее ярко обнаруживалась склонность (рисование). Резко

отрицательное отношение мальчика к школе прямо отразилось на его успеваемости и на развитии его способностей. Этот случай свидетельствует о тесной связи уже в раннем возрасте формирующихся отношений и черт характера ребенка с его способностями.

Люся П. (6 лет) живет с матерью, которая работает продавщицей в ДЛТ, и отчимом.

Люся — живая, очень подвижная худенькая девочка.

Дома ее балуют, покупают много игрушек, книг, восторгаются ее исполнением песен, стихотворений. В то же время мать беспокоится, что у Люси проявляются черты самоуверенности, тщеславия, и обращается к воспитателям детского сада с просьбой воздействовать на девочку. Следить за порядком Люся не любит, проявляя небрежность в уборке.

В детском саду Люся активна на всех занятиях, особенно по родному языку и на музыкальных занятиях. Внимательно слушает и быстро схватывает содержание рассказов, сказок. Одна из первых в группе Люся выражает желание пересказать прочитанное. Передает его полно и правильно. Люся также быстро заучивает стихотворения и громко, выразительно, с большим чувством их читает.

Люся очень любит петь как на музыкальных занятиях, так и по собственному желанию в группе и дома. Поет она громко с увлечением, знает все песни и помнит даже те, которые не помнят многие дети в группе. У Люси есть музыкальный слух, но исполнение песен недостаточно мелодично. В танцах у нее замечается резкость и угловатость движений.

Рисует Люся аккуратно, выбирая несложные сюжеты. Обычно она изображает травку, домик, цветочки, старательно раскрашивает их цветными карандашами. Рисунки по замыслу однообразны как по теме, так и по исполнению. На предложение нарисовать что-либо из окружающего охотно соглашается, но продолжает рисовать уже известное. Не любит пользоваться красками, делает небрежно, неаккуратно, при выполнении узора расстояние между линиями неравное, мазки нанесены не одинаково. Заявила, что ей «не нравится рисовать, когда не понять, что это».

Люся очень общительна как с детьми, так и со взрослыми. Она играет или чем-либо занимается всегда вместе с детьми. Для нее характерно ярко выраженное стремление быть во всем первой: на различных занятиях, в знаниях, в играх. Когда ее хвалят дети или взрослые, она принимает это как должное.

Люся часто вмешивается в беседу, чтобы показать свои знания, умения. Речь у нее громкая, уверенная, быстрая. Так, однажды Сережа стал рассказывать о том, как он был на юге и что там видел. Подбегает Люся и заявляет, что она тоже была на юге. Когда Нина принесла из дому куклу, Люся сразу же сообщила, что у нее дома тоже есть такая и она знает, из чего кукла сделана. На другой день она принесла свою. Если кто-либо из детей приносит книгу, то Люся обязательно приносит в детский сад свою и просит ее почитать. При этом она сама выбирает, что лучше читать, всех толкает, чтобы сесть рядом с воспитательницей. Во время чтения вставляет свои замечания, рассказывает, что будет дальше. На предложение рассказать, спеть Люся охотно сразу же спела песню, рассказала сказку.

Люся любит подвижные игры, в которые она вносит много шума, громким, настойчивым, недовольным голосом командует, спорит, вмешивается в игры других детей. Если ей не удается добиться своего, то она резко бросает игру. Занимаясь рисованием в свободное время, Люся старается взять себе больше карандашей, волнуется и сильно возбуждается из-за того, что ей не дают какой-то карандаш. Но, не кончив рисунок, она бросает рисовать и включается в игру. На организованных занятиях Люся работает спокойно, сосредоточенно, выполняя задание до конца.

В то же время, если ее спокойно попросить или уступить, то Люся проявляет доброту, делится карандашами, уступает место и т. п.

Люся любит играть в игры, в которых участвуют взрослые: лото, шашки. Она очень оживляется в играх, где присутствует элемент соревнования (шашки). Часто играет с куклами в «музыкальные занятия».

Люся самостоятельно рассуждает и оценивает то, что делается в группе, проявляет критическое отношение к заданиям.

Люся развитая, самостоятельная девочка. Для нее характерно умение быстро схватывать, понимать и воспроизводить полученные знания, стихотворения. Однако положительная, завышенная оценка ее способностей в семье способствует развитию у нее тщеславия, стремления быть первой среди детей в группе. Проявление честолюбия заставляет ее стараться и быть прилежной на различных занятиях, в то же время тормозит ее деятельность, когда она не может справиться с заданием. Усилия в этом случае резко снижаются, и работа выполняется небрежно, не до конца.

При этом часто девочка сосредоточивает свое внимание не на содержании деятельности, а на частных моментах, на отстаивании прав в отношениях с детьми.

В определении способностей при изучении поведения и деятельности детей мы исходили из тех требований, которые предъявляются к развитию ребенка программой воспитательной и образовательной работы в детском саду. В результате рассмотрения качества выполненных заданий (рисунки, исполнение песен и т. д.) с учетом усилий и времени, которые ребенок на это затрачивает, обнаруживаются заметные различия между детьми по степени их успешности в различных видах деятельности. В группе обычно выделяются дети, которые оказываются наиболее способными к рисованию (Вова), к танцам и исполнению песен (Нина), к пересказу прочитанных книг (Люся) и т. п.

В большинстве наблюдаемых нами случаев дети дают разные результаты в зависимости от рода деятельности. Хорошо преуспевая в одном или нескольких видах деятельности, ребенок менее успешно проявляет себя в другом. Причем одни оказываются способными к разнообразным видам деятельности, легко и быстро усваивают прочитанное, хорошо танцуют, поют, рисуют, другие заметно успевают в чем-то одном.

Следовательно, выявляется факт *неравномерного развития способностей* у детей в дошкольном возрасте.

Это свидетельствует о ранней намечающейся специализации в развитии способностей в зависимости от конкретных форм деятельности.

В большинстве случаев способности детей развиваются в тесной связи со склонностью к данному виду деятельности.

В приведенных нами характеристиках склонности детей к той или иной деятельности соответствуют достаточно развитым способностям.

У Вовы Д. склонности и способности совпадают в рисовании, у Люси — в пересказах и чтении стихотворений на занятиях по русскому языку, Нина любит музыкальные занятия, с большим удовольствием поет и танцует, обнаруживая при этом музыкальный слух, ритмичность и грациозность в исполнении танцев, мелодичность в исполнении песен.

Однако дети проявляют интерес не только к той деятельности, в которой они обнаруживают незаурядные способности, но и к другим видам деятельности, где ребенок дает средние результаты и не выделяется из массы других детей. Вова, отличающийся медлительностью, неуверенностью, угловатостью движений, неточным исполнением песен и танцев, охотно принимает участие в музыкальных занятиях, в которых его поведение сопровождается ярко выраженной положительной эмоциональной окраской. Нина и Люся с удовольствием рисуют как на обязательных занятиях, проводимых в группе, так и в свободное время, при этом рисунки их бедны и однообразны по содержанию, несложны по технике выполнения.

Таким образом, проявление у ребенка широких и разнообразных интересов к новому, к тому, что делается в группе, активное участие в разных видах занятий может сочетаться со средним или с недостаточным проявлением способностей в той или иной области.

Известное отставание развития способностей от потребностей в соответствующей деятельности, преобладание интереса ребенка над получаемыми им результатами — все это характеризует многих детей дошкольного возраста и может быть отмечено как характерная особенность дошкольника.

Однако есть разница в степени активности и в поведении ребенка на разных видах занятий, что соответствует неодинаковым результатам выполнения заданий. Активность детей, у которых качество работы не очень высокое, проявляется главным образом на обязательных занятиях, проводимых в группе, или когда ребенок в свободное время присоединяется к тому, что делают другие дети. При этом потребность в данной деятельности затухает быстрее, чем у других, и у него не появляется желания продолжать незаконченное задание (рисунок или чтение книги).

Такова картина поведения Нины З. на занятиях по рисованию. Нина начинает рисовать лишь после того как она посмотрит, как получается у соседа; рисунки ее по качеству выполнения аккуратны, но элементарны. Рисует очень медленно и поэтому не успевает закончить рисунок вовремя. Она спокойно сдает рисунок воспитателю; на вопрос, не хочет ли она его закончить, отвечает отрицательно. В свободное время, рисуя вместе с ребятами, Нина дает мелко выполненные раскрашенные узоры. На предложение закончить рисунок дома и затем показать соглашается, но не выполняет.

Заметно отличается поведение ребенка, который проявляет несомненные способности, соответствующие его интересам в данной области.

На фоне общего эмоционально-положительного отношения к различным занятиям дети проявляют высокую активность в своем любимом занятии. Вместе с тем склонность к данной деятельности влияет на их поведение, игры. Большую часть свободного времени они заняты интересующим их занятием, предпочитая его всем остальным.

Таким образом, разный уровень развития способностей соответствует и различной степени проявления потребности в данной деятельности. Успешность в занятиях в большинстве случаев сочетается с ярко выраженной склонностью действовать в данной области.

Как показывает дальнейшее изучение, те или иные способности ребенка оказываются в связи не только с соответствующими склонностями, но и с другими компонентами его личности.

Складывающаяся система отношений дошкольника к окружающей действительности может оказывать различное влияние на его способности. В облике ребенка можно уже обнаружить преобладание той или иной черты, которая становится ведущей в системе его отношений и накладывает отпечаток на его поведение, в том числе на его способности. Преобладающее отношение вступает во взаимодействие с другими отношениями, со склонностями и интересами, что отражается также и на развитии способностей.

Отношения ребенка могут стимулировать его деятельность, улучшать ее результаты или, наоборот, оказывать тормозящее влияние.

Отличительной чертой Вовы Д. является самостоятельность, которую он проявляет в отношении к занятиям, в суждениях и оценках, в избирательности в общении с детьми и взрослыми, в наличии своеобразных интересов, в проявлении инициативы в играх.

Его изобразительная деятельность, где он дает хорошие результаты, также отличается своеобразием. Его рисунки не похожи на рисунки других детей по манере исполнения и по содержанию. Вова стремится изображать то, что он сам видит в жизни: свою комнату, дома, улицу, где он живет, не подражая другим детям, которые обычно увлекаются рисованием домиков, цветочков и различных машин. Причем он с большим удовольствием рисует по замыслу на занятиях и в свободное время и не любит выполнять задания на заданную тему.

Сопоставляя характер изобразительной деятельности ребенка и его поведение в целом, можно заметить общую особенность, заключающуюся в самостоятельном отношении к окружающему и к своим занятиям.

В процессе рисования у Вовы реализуются не только его знания, проявляются наблюдательность, внимательность, технические навыки, но и творческий подход к тому, что он делает. Иначе говоря, самостоятельность получила свое наиболее полное выражение в рисовании.

Общая позиция ребенка сказывается не только в уровне развития его способностей, но и на склонностях. Вова не вообще любит рисовать, а только то, что соответствует его общей направленности, что соответствует его замыслам. Рисование в группе по заданию его не удовлетворяет. Это проявляется в небрежном исполнении рисунка.

Преобладающее отношение может оказывать стимулирующее влияние на достижение хороших результатов и в том случае, когда нет ярко выраженной способности и склонности к данной деятельности.

Характерной чертой Люси П. является стремление выделиться, быть во всем первой. Девочка стремится во что бы то ни стало получить хорошую оценку воспитателя за выполнение задания. Тщеславие Люси П. проявляется и в отношении к детям. Она старается захватить в играх командное положение, если ей это не удается, мешает, старается обратить на себя внимание. Усерднее всего она работает или играет вместе с детьми, когда вносится элемент соревнования.

Лепка, аппликация вызывают у нее отрицательное отношение, так как на этих занятиях она не достигает заметных успехов.

Девочку интересуют занятия не сами по себе, а в связи с ее желанием быть лучшей в группе. Так, Люся П. получает удовлетворение от положительной оценки ее рисунка с точки зрения его аккуратного оформления, умения рассказать содержание песни на музыкальных занятиях.

Проявление честолюбия приводит к тому, что Люся часто сосредоточивает свои усилия не на самом содержании деятельности или игры, а на формальной стороне дела или на частных моментах — там, где она может лучше всего себя показать. В то же время растущая самоуверенность угнетает ее деятельность, вызывает чувство досады, ведет к незаконченному, небрежному исполнению там, где у нее плохо получается (лепка, аппликация).

Таким образом, развитие способностей ребенка в процессе деятельности опосредуется отношениями, которые складываются в процессе его жизни. Получаемые результаты деятельности выражают не только связь способностей и наклонностей, но и влияние других отношений (развивающихся черт характера) личности ребенка.

Как показывает изучение, определенный уровень способностей может служить основой для возникновения и развития определенных отношений у ребенка, но не прямо, а в связи с теми отношениями взрослых и детей, которые оценивают результаты

его деятельности. Завышенная или заниженная оценка не только влияет на развитие способностей ребенка, но и приводит к возникновению у него определенных отношений к себе и к окружающим (происходит как бы иррадиация конкретного отношения). Отношение, которое вначале возникло в связи с определенными способностями, затем переносится (иррадиирует) и на другие сферы деятельности, на взаимоотношения с детьми.

Распространяясь и практикуясь, то или иное положительное либо отрицательное отношение, укореняясь, уже в дошкольном возрасте может стать доминирующим и оказывать влияние на дальнейшее развитие способностей ребенка и личности в целом.

Таким образом, выявляются сложные взаимодействия способностей и отношений у детей, где главным, решающим фактором является система воспитательных воздействий и отношений окружающих в связи с активной деятельностью самого ребенка.

Единообразие отношений в семье и в детском саду есть непременное условие для правильного развития способностей и отношений ребенка. Неправильное формирование его отношений к себе и к окружающим может быть изменено в результате изменений отношений взрослых, что в свою очередь создаст нормальные условия для развития его способностей.

4 Зак. 432

ДИАГНОСТИКА СПОСОБНОСТЕЙ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ

А. Г. Ковалев

Значение диагностики способностей

Выявление способностей в их развитии является не только узкопедагогической, но и важнейшей общенародной, государственной задачей. Развитие общественного производства в первую очередь зависит от характера складывающихся производственных отношений, а отсюда и от отношения работника к труду, своим обязанностям. Оно зависит и от технической оснащенности и от подготовленности людей к пользованию этой техникой, от их знаний, умений и навыков.

Возможность же достигать самых высоких и все возрастающих в количественном и качественном отношении результатов зависит не только от уровня знаний и навыков трудящегося, его производственной опытности, но и от его способностей. От способности зависят, как известно, легкость, с какою работающий овладевает техникой, трудовыми операциями, возможность создания новой техники, новых форм организации труда и в конечном итоге максимальные достижения в продуктивности общественного производства.

Каждый нормальный человек способен ко всем формам и видам труда. Однако, как учит опыт, люди, будучи способными ко всему, вместе с тем различаются по темпам своего развития и по качеству своего труда. Эти различия зависят как от объективных условий жизни и труда, так и от субъективных качеств самого человека.

В. И. Ленин справедливо указывал на тот факт, что люди отличаются по своим силам и способностям, что и в социалистическом обществе нельзя ждать равенства сил и способностей. Идею равенства, если под нею понимают равенство сил и способностей, В. И. Ленин назвал мелкобуржуазной нелепостью. Основным принципом жизни людей в социалистическом обществе является — от каждого по способностям и каждому по труду. Дальнейшее общественное развитие приведет к осуществлению принципа — от каждого по его способностям и каждому по потребностям. Трудиться по способности — значит трудиться наиболее продуктивно, а это составляет одно из условий быстрого роста общественного производства, обеспечивающего максимальное удовлетворение растущих потребностей общества и каждого его члена в отдельности.

Кроме этого, рациональное определение места человека в общественном производстве материальных и духовных благ соответственно его способностям обеспечивает ему оптимальные условия для развития творческих сил, вызывает чувство глубокого удовлетворения и ощущения счастья.

Следовательно, осуществление принципа — от каждого по его способностям — отвечает как интересам общества, так и отдельной личности. Здесь как раз и сливаются в гармонии личные и общественные интересы.

Как известно, В. И. Ленин говорил о том, как важно уметь находить таланты в народе и использовать их в интересах общественного развития. Однако следует отметить, что это очень ответственная и трудная задача.

О способностях обычно судят по результатам деятельности, но результаты зависят и от количества времени, затраченного на труд, и от его напряженности, степени подготовленности к труду и других субъективных качеств и объективных условий.

И, далее, способности динамичны, они развиваются неравномерно, а потому очень трудно по одноактному испытанию или пробе определить их направленность и качество. Вот именно эту трудность не учитывали или сознательно игнорировали тестологи, вследствие чего они приходили к антинаучным и реакционным выводам.

Кроме того, способности развиваются исподволь, незаметно для окружающих и часто для самого развивающегося субъекта. А потому нередко качественные преобразования или новообразования представляются взору окружающих как нечто неожиданное. Отсюда следует, что выявление способностей возможно только при глубоком всестороннем изучении личности в деятельности, в процессе ее развития. Диагностику способностей необходимо осуществлять на всех возрастных этапах развития человека, начиная с дошкольного и кончая старческим возрастом.

Особое значение в диагностике способностей детей имеет школа. Во-первых, потому, что именно в школьный период наблюдается развитие духовных и физических сил человека; во-вторых, потому, что в этот период каждый может быть испытан на различных формах и видах познавательной, учебной и трудовой деятельности; в-третьих, потому, что систематическое обучение и воспитание служат лучшим условием для формирования и развития способностей. Ответственность школы в диагностике и развитии способностей очень велика. Она должна

готовить людей к жизни и правильно их ориентировать в выборе профессии.

В задачи школы, как известно, входит не только образование и воспитание человека, но и формирование и развитие его способностей. Задача развития способностей учащихся неотделима от других задач школы, успешное решение ее обеспечивает оптимальные условия для реализации образовательных и воспитательных целей. Дело в том, что хотя сами способности формируются в процессе воспитания и обучения, достигнутый на каждом этапе обучения уровень развития их открывает новые возможности для образования и воспитания.

Таким образом, выявление и развитие разнообразных способностей учащихся, не являясь самоцелью, органически включается в общую задачу школы по коммунистическому воспитанию и образованию подрастающих поколений. Следовательно, указанная выше проблема в наше время приобретает особую теоретическую и практическую значимость.

Аспекты и методы диагностики способностей

Приступая к разработке проблемы диагностики способностей, нам хотелось прежде всего изучить, с каких позиций и как решается этот вопрос в практике школы, а отсюда выяснить, какие трудности испытывает школа и в каком направлении следует вести исследование поставленной проблемы.

Нас интересовали следующие аспекты этой проблемы: 1) что понимает учитель под способностями учащихся; 2) какими путями или по каким признакам он выявляет и судит о способностях ученика; 3) как он развивает или формирует эти способности.

Для решения этих задач мы использовали методы: а) анализ словесных показаний учителей по вопросу о диагностике способностей учащихся; б) систематические наблюдения за педагогическим процессом, особенно за отношениями учителя к учащимся, характером его оценок и за отношениями учащихся к различным предметам обучения и учителям. Большое внимание уделялось при этом монографическому изучению учащихся в целях сопоставления наших оценок способностей учащихся с оценками учителей. Последняя работа полностью не завершена. Для получения словесных показаний учителей мы разработали специальную программу и к ней инструкцию, которая приводится ниже.

Диагностика способностей учащихся в практике работы учителя

1. Что понимает учитель под способностями ученика?
2. Считает ли учитель, что способности врождены, или находит, что они образуются в процессе обучения? Может быть, у учителя есть какое-либо иное мнение?
3. По каким признакам судит учитель о способностях ученика?
4. Мнение учителя о путях и способах развития способностей учащихся (привести примеры).
5. На какие группы учитель разбивает учащихся по их способностям (очень способный, со средними способностями, неспособный, может быть у него есть другая классификация — привести).
6. Дать по одной характеристике способностей учащегося из каждой группы (согласно классификации).
7. Направление индивидуального подхода к учащимся при учете их способностей.

Инструкция

1. Написать полные и развернутые ответы с примерами.
2. При ответах на вопросы руководствоваться собственной практикой, а не пособиями по психологии.
3. Учитель-предметник характеризует специальные способы (математики, литературы и др). Учителя начальных классов и классные руководители дают характеристику общих способностей и специальных.
4. Описывать так, как это осуществляется на практике

С самого начала мы решили отбирать показания не у заслуженных, а у рядовых учителей, имеющих стаж работы не менее 3 лет, так как именно из таких учителей состоит основной контингент преподавателей массовой школы. В дальнейшей работе, конечно, следует изучить и опыт диагностики способностей, которым располагают выдающиеся учителя, и сопоставить его с данными, полученными от рядовых учителей.

Для того чтобы иметь более или менее доказательный материал, а не случайные данные, которые могли бы превратно характеризовать нашу школу, мы постарались охватить большое количество учителей. Программа и инструкция были розданы 26 учителям, 14 из них дали показания в письменном виде, согласно программе, 8 преподавателей согласились дать показания, но не дали их, сославшись на свою занятость (хотя срок исполнения был велик — 2 месяца), а 4 учителя искренне сознались, что они чувствуют себя совершенно не подготовленными, чтобы дать ответы на поставленные вопросы. Очевидно, что учителя, которые не дали ответы, сославшись на свою занятость, тоже были не в состоянии ответить на поставленные вопросы.

Все полученные материалы мы разбили на три группы, исходя из характера понимания учителем сущности способностей учащихся. В первой группе собраны показания, в которых способность рассматривается как только приобретенное качество личности, во второй — как только врожденное и даже наследственное, а в третьей способности рассматриваются как приобретенные свойства на основе врожденных задатков. Ниже приводится часть этих материалов (объем статьи не позволяет привести их все), а также обобщения по каждой из групп.

Материалы первой группы

1

«Под способностями ученика следует понимать *умение мыслить* быстро или медленно, анализировать факты, *делать выводы*, уметь применить знания в практической деятельности.

Способности образуются в процессе обучения. Лучшие учителя по своим предметам могут творить чудеса: большинство их учащихся успевают на 5 и 4. Развитие способностей идет в процессе обучения.

Другое дело — гениальность. Гениальные люди имеют некоторые природные задатки, которые могут заглохнуть, если не получат в жизни развития, не попадут на плодородную почву. Ребенок с природными задатками в 2,5—3 года уже прислушивается к музыке, схватывает мелодию нетрудных песенок.

О способностях ученика учитель судит по тому, как воспринимает ученик материал, как осознает воспринятое, какие делает выводы, пользуется полученными знаниями в практической деятельности.

Способности у учащихся разные: хорошие, средние и слабые.

На 5 и 4 учиться могут не все учащиеся, но каждый ученик, если он нормальный физически, может учиться на 3.

Развивает способности ученика учитель, семья, если она к этому подготовлена.

Так, в 7-м классе одной из школ нашего города учащиеся не организованы, слушают на уроках невнимательно, плохо разбираются в материале по ряду предметов, но по русскому языку и литературе они имеют прочные знания, проявляют интерес к знаниям по этим предметам, многие из них любят читать художественную литературу.

Учительница ведет класс на протяжении трех лет, *сумела привить интерес* к своему предмету, развить способности учащихся. Диктант, который был дан учащимся при проверке школы, не написали на положительную оценку три ученика из класса.

Чтобы развить способности ученика по русскому языку, надо больше работать над развитием умения быстрее мыслить и быстрее отвечать. Чаще перед учащимися ставить вопрос «почему?», придумывать *свои собственные примеры,* больше выполнять разнообразных тренировочных упражнений.

Очень важно вырабатывать прочный навык из года в год, иначе скопится много плохо усвоенных орфограмм и работа по выработке навыка усложняется.

В классах выделяются единицы учащихся, которые быстро усваивают правила и в процессе незначительного количества упражнений у них вырабатывается прочный навык.

Способный учащийся по русскому языку на всех этапах урока *активен,* правила *схватывает быстро,* при объяснении урока самостоятельно оформляет выводы, навык грамотного письма вырабатывается при небольшом количестве упражнений. Правила сохраняются в памяти надолго.

Ученик со средними способностями усваивает правила *после повторений,* навык вырабатывается в результате нескольких упражнений. Правила запоминаются, если учащийся время от времени их повторяет. Чтобы ответить на вопрос, такой учащийся зачастую должен подумать, потом ответить.

Ученик со слабыми способностями *мыслит медленно,* память развита слабо. Чтобы привлечь внимание такого ученика к уроку, надо чаще его беспокоить. Для усвоения правила ему зачастую не хватает часов, отведенных по календарному плану».

2

«Ученик, правильно воспринимающий объяснение учителя и более или менее точно воспроизводящий учебный предмет по истечении некоторого времени, считается, по моему мнению, способным. Способность ученика — не врожденная, но зависит от условий его развития ко времени поступления в школу.

Способность — память и понимание — развивается в течение школьного периода или, наоборот, ее развитие замедляется. Это зависит от самостоятельного развития учеником способностей, т. е. от того, систематически ли он занимается. Если школьник ленится, надеясь только на свою память, то к старшим классам он уже не отличник, а посредственный учащийся.

Со слабым развитием и со средними способностями больше учащихся, в классе способных — отличников — всегда мало. Наблюдение показало: способный, захваленный отличник младших классов, попадая в 5-й класс, где программа труднее, продолжает надеяться на свою память и быстрое понимание, дома не повторяет урока, не сидит над заданиями и в результате отстает от класса. Наоборот, слабый ученик старается, внимательно слушает в классе, переспрашивает, дома тщательно приготовляет уроки, и способности понимать и запоминать развиваются. Почти у каждого есть определенные способности, но одни развивают их, другие зарывают в землю. Так и со способностями учиться.

Я различаю учащихся со *слабыми, средними и отличными* способностями. Бывает так, что ученик имеет отличные способности, но ленится, другие — слабые и средние, но стараются.

Я знаю, например, ученика, который был во вспомогательной школе, но он оказался таким старательным, что по окончании этой школы учился в вечерней и окончил десятилетку.

Очень многие учащиеся 116 средней школы из моего воспитательского класса в 5 и 6-м классах были посредственники, в 7—10-м — лучшие и самые прилежные, поступили в вуз, а отличники в техникум.

Я всегда особенно внимательно относилась к «средним» учащимся в своем воспитательском классе, посещала их на дому, следила за режимом, прикрепляла к сильным. Отличники-комсомольцы мне помогали в этом».

Обобщение материалов первой группы

Учителя первой группы понимают под способностями ученика умение правильно воспринимать, осмысливать и воспроизводить учебный материал. Совсем нет в материалах указания на творчество учащихся как критерий способности. Опыт учителей подсказывает им, что научить учиться можно каждого нормального школьника. Отсюда делается вывод, что у хороших учителей все школьники способные, а у плохих — неспособные. «Лучшие учителя могут творить чудеса: большинство учащихся успевает у них на 5 и 4».

Однако учителя делят учащихся на способных, средних и недостаточно способных. При этом не отождествляют способность со степенью трудолюбия. Основным критерием этого деления служит высота успешности при учете быстроты и точности восприятия, а также успешность воспроизведения материала. Способность не имеет под собой ничего врожденного, она «образуется в процессе обучения». Исключение составляет гениальность, для которой нужны известные задатки.

Так как способности отождествляются с успешностью в овладении знаниями, то, естественно, эти учителя судят о способностях в большинстве случаев по успеваемости. Для того чтобы развивать способности, указывается в материалах, нужно прежде всего привить интерес к учению, научить учащихся мыслить и, наконец, образовать у них прочные навыки.

Отсюда вытекает, что диагностика способностей очень проста, нетрудно и развить способности, если учитель владеет педагогическим мастерством. Все, таким образом, зависит от учителя, школьных и домашних условий, жизни и деятельности школьника.

Материалы второй группы

1

«Под способностями ученика я понимаю индивидуальные особенности, выделяющие его из среды других детей. Эти способности могут заключаться в способности быстро разобраться в преподаваемой учебной дисциплине, в способности к рисованию, пению, музыке и т. д., т. е. способность не вообще (такой нет), а в какой-то определенной области.

Совершенно очевидно, что способности являются *врожденными*, а не образуются в процессе воспитания. Процесс воспитания, окружающая среда могут только развивать или заглушать способности, но никакое обучение и воспитание не в силах сделать человека музыкантом (в настоящем значении этого слова), художником, поэтом, талантливым математиком, если у него нет нужных способностей. С другой стороны, тяжелые условия жизни могут заглушить способности, если они не очень сильны.

Примеры. 1) В семье сторожа сельского магазина Ф. Я. Гавриленко (с. Вязовка, райцентр Саратовской области) два сына. Семья живет бедно. Одна комната в полуподвале, сыро, темно, грязно. Мать неграмотная. Отец груб и строг с детьми. В этой семье у старшего сына оказались способности к рисованию. Начал рисовать он еще в дошкольном возрасте. Интерес его к рисованию продолжался и в школе. Ни школа, где не преподавалось рисование, ни семья не развивали его способностей, но он продолжал рисовать с большой охотой все — от заголовков и иллюстраций в стенгазете до репродукций с открыток и картинок из учебника. Затем поступил в Саратовское художественное училище, после службы в армии учился в Москве и сейчас стал видным художником...

2) В глухой деревне Саратовской области в очень бедной семье, без отца, жил Виктор Евтеев. Ни мать, ни кто-либо из родных, ни школа не старались привить ему любовь к живописи. Наоборот, мать часто бранила его за „безделье" (так она называла его интерес к рисованию). Но способный мальчик продолжал рисовать, окончил среднюю школу, институт и сейчас работает архитектором в Ленинграде.

Приведенные примеры подтверждают, что сильно выраженные способности не могут заглушить даже не соответствующие развитию условия. Однако это не означает, что способности всегда проявятся сами и разовьются независимо от условий воспитания. Врожденные способности ребенка под влиянием воспитания можно или углубить и развить, или заглушить, заменить один интерес другим, т. е. направить в другую сторону. Но все равно при этом условии *не удастся „образовать"* у ребенка новых способностей, желательных для воспитателя. Получится из него не способный музыкант или художник, а просто натренированный, возможно, высокообразованный, знающий данный предмет специалист.

Основным критерием для оценки способностей ученика я считаю быстроту и глубину понимания им объясняемого материала, умение найти главную мысль и самостоятельность суждения по данному вопросу».

2

«На мой взгляд, по интеллектуальному развитию учащихся можно отнести к следующим категориям: одаренный, очень способный, со средними способностями, со способностями ниже средних и дефективные (по диагнозу

врача такие в школу почти не попадают). Одаренность — качество *врожденное*. У одаренного человека даже в дошкольном возрасте начинает проявляться тяготение к различным видам искусства, а к началу младшего школьного возраста — и к наукам. Появляется неосмысленное стремление и желание то ли петь, то ли музыкой заниматься или наблюдать природу (наблюдала за детьми в детском саду).

С математически одаренными мне не приходилось непосредственно сталкиваться, думаю, что одаренность по математике проявляется в более позднем возрасте, чем в музыке, рисовании и других предметах (примерно с 10—11 лет). Положительные врожденные задатки будут ярче проявляться, если ребенок получит целенаправленное воспитание и обучение до 10—11 лет.

В 1945 г. в 5-м классе у меня был мальчик, который даже по заданной теме писал довольно удачно стихотворения; оказывается, он еще до школы очень удачно и логически правильно и красиво рифмовал, в старших классах (8—9-м) он писал довольно зрелые стихи, которые печатались на литературных страничках местных газет (дальнейшей судьбы не знаю).

У очень способных детей, которые встречаются чаще, чем одаренные, имеются также врожденные задатки, и если они с помощью окружающей среды будут выявляться и развиваться, то могут проявиться более ярко. В этом случае необходимо целенаправленное воспитание и особенно обучение.

О способностях ученика я сужу по следующим особенностям. Не до конца изложенные положения может осмыслить и продолжить их развитие, может из посылок делать логически правильные выводы. Выводит формулу или доказывает теорему, может быть, известные уже вообще, но ему неизвестные. Имеет собственное суждение об известных положениях, может предложить различные варианты решения задач и доказательства теорем. У способных детей хорошо развивается абстрактное мышление, однако при этом не обязателен высокий уровень памяти.

О том, что способность — качество врожденное, меня убедил целый ряд примеров. В течение 9 лет я преподавала математику в классах, где обучались горцы различных народностей Дагестана, привезенные в интернат при городской школе для подготовки кадров в вузы.

В подавляющем большинстве ребята плохо владели русской речью, что очень тормозило обучение, однако некоторые из них могли улавливать смысл излагаемого по нескольким понятным им словам. Часто, не понимая многих слов в задаче, они интуитивно правильно устанавливали функциональную зависимость между величинами, могли дать различные способы решения.

В 1946 г. к нам в 8-й класс попал мальчик-лезгин, который в диктанте за 5-й класс допускал до 40 ошибок, однако обратил на себя внимание умениями быстро считать, делать математические выкладки, а затем и своей логикой. Владея небольшим лексиконом, мог изложить свои знания по математике. Хотя к концу 8-го класса количество ошибок снизил только до 18, мы его перевели в 9-й класс. В 10-м классе он без труда выводил и словесно формулировал такие формулы, как, например, формулу объема усеченных пирамид. В 9-м классе, по совету учителя, стал читателем журнала „Математика в школе", решал задачи, предлагаемые на олимпиадах центральных городов. По окончании 10-го класса поступил в Ленинградский горный институт и успешно его окончил.

В практике мне встретился и другой случай. Мальчик еще до школы хорошо рисовал, имел хорошую память, решал задачи не по возрасту трудные, но в 5-м классе стал хуже учиться, как говорили учителя, — живет своими способностями.

В старших классах стал неуспевающим и 10-го класса не окончил. Домашнее воспитание, пьянство отца, бесконечная хвальба отца одаренностью сына испортили его, и школа не смогла оказать нужного воздействия на семью. Такой способный от природы мальчик не получил образования и трудовых навыков.

Учащиеся со средними способностями могут в школе учиться и отлично, но каких-либо самостоятельных открытий делать не могут. Их успешная учеба зависит от правильного воспитания

Неспособные дети при помощи тренировки памяти могут усваивать ряд учебных предметов, не требующих большой логики. Процесс усвоения длительный. Мне приходилось репетировать по математике. Пользуясь разнообразием методических приемов, схемами, рисунками и т. д., дети усваивали приемы решения типовых задач. Комбинация различных типов или вообще любая математическая задача затрудняет. Такие учащиеся совсем не могут анализировать».

3

«Считаю, что способность в какой-то степени передается по наследству. Так, в процессе работы часто приходится наблюдать, что все дети семьи бывают способными к математике, а также и к другим предметам. В некоторых же семьях до того неспособны, что их вообще трудно бывает обучить даже до 4 классов (пример: в семье два брата и две сестры сидели по 2—3 года и с трудом закончили 4 класса). И таких примеров очень много.

Я этим самым не хочу совершенно отрицать роль процесса обучения. Ясно, что большую роль в развитии играет и обучение.

О способностях ученика по математике сужу по таким признакам: 1) как быстро ученик может найти рациональный путь решения задачи, причем какие может дать виды ее решения; 2) как ученик наряду с доказательством теоремы, данным в учебнике, предлагает свое доказательство, иногда более простое, чем рекомендованное; 3) какова его сообразительность не только в области математики, но также в некоторых жизненных вопросах; умеет ли ученик логически мыслить.

В целях развития способностей в условиях работы школы я использовала следующие пути:

1) на уроке таких учеников не выпускала из поля зрения и давала им дополнительную работу. Это учитывала и при подготовке к уроку.

По алгебре с арифметикой я даю обычно, помимо того, что решает весь класс, дополнительную задачу или же разбор всех возможных случаев ее решения. На уроках геометрии такие учащиеся при доказательстве теорем и задач находили разные способы решения и доказательства;

2) в свободное от учебы время я обычно организовывала внеклассную работу в математическом кружке, в котором принимали участие только способные ученики. А слабых учащихся я в работу кружка обычно не брала.

Есть учащиеся очень способные, со средней способностью и неспособные. Причем хочу сказать, что меньше всего очень способных по математике, больше неспособных, и основную массу учащихся я отношу к средней способности.

К учету способностей учащихся следует подходить осторожно, так как способность иногда можно спутать со старательностью. Так, успехи по математике, особенно в начальных классах, часто зависят от старательности, не могущей в старших классах заменить способности. Способный же учащийся может допускать некоторые ошибки (чаще всего вычислительного характера) по своей рассеянности, недобросовестности.

Поэтому при определении способностей учащихся следует учесть все эти особенности».

Обобщение материалов второй группы

Более многочисленная группа учителей находит, что способности представляют собой врожденное свойство личности или даже наследственно передаваемое качество человеческого мозга. Способный ученик всегда выделяется из среды своих товарищей творческим отношением к учебе. Он опережает других в усвоении знаний, но не за счет чрезмерной усидчивости, а за счет острой сообразительности. Способности рано проявляются

в области искусства и позже в области науки. Они обнаруживаются в неодолимой наклонности к занятиям определенным родом деятельности (рисованием, музыкой, математикой, литературой), в творческом решении учебных задач. Так, учащиеся с математическими способностями сами находят нужное решение задач, могут предложить различные варианты решения их, притом не обязательно имея хорошую память.

Воспитание и обучение благоприятствуют развитию способностей, но не могут образовать новых способностей, если их у учащихся от природы нет.

Высокоодаренных детей в области математики, музыки и изобразительного искусства мало, несколько больше неспособных. Подавляющая масса учащихся способна хорошо усваивать предмет, но не подходит к его изучению творчески.

Задача учителя по развитию способностей состоит в том, чтобы давать дополнительные задания очень способным учащимся, создавать благоприятные обстоятельства для широкого проявления их творческих возможностей. Нельзя захваливать способных учащихся, а вместе с тем нельзя подрывать веру в собственные силы. Надо осторожно подходить к определению способностей учащихся. В младших классах труднее выявить дарование, в старших легче, так как способности выступают определеннее.

Материалы третьей группы

1

«Под способностью ученика я понимаю его индивидуальные особенности в овладении основами наук. Способности учащихся образуются и развиваются в процессе воспитания и обучения. Считаю, что способность не есть врожденное явление, способности образуются в процессе воспитания и обучения. Врожденными могут быть только задатки, т. е. анатомо-физиологические особенности, а сами способности являются результатом развития, хотя эти задатки и имеют важное значение для развития способностей.

О способностях ученика можно судить не по качеству знаний, а по степени легкости и быстроты их приобретения. В практике работы школ и учителей приходилось много раз наблюдать, как отдельные ученики, получившие оценку 5 за ответ, говорили, что они готовились мало, прочитали по учебнику только один раз. Другие же ученики, получившие ту же оценку, сообщали, что они долго и упорно работали по материалу, заданному на дом. *Качество знаний* у этих учащихся *одинаковое,* но *затрата сил* на их приобретение *разная.*

Процесс приобретения знаний и умений в свою очередь содействует дальнейшему развитию способностей, и отсутствие этих знаний тормозит развитие способностей.

Развитие способностей ученика протекает в результате планомерной деятельности школы. Важную роль в этом играют учитель, школьный коллектив и семья. Учитель вызывает интерес ученика к знаниям, вселяет в него уверенность, что овладеть знаниями в его силах, возбуждает у ученика любовь к знаниям, вызывает убежденность в необходимости знаний для будущего участия в строительстве коммунизма, участия в общественно-производительном труде.

Эту убежденность в необходимости знаний учитель формирует на уроке и во внеурочное время. Развивая любовь к знаниям, воспитывая убежденность в их необходимости, учитель в то же время развивает способности учащихся. Но этим дело не ограничивается, в многообразной внешкольной и внеклассной работе — работе кружков, в массовых мероприятиях школы, общественно полезном труде, в работе пионерских и комсомольских организаций также развиваются способности учащихся как к овладению знаниями, так и организаторские. Семья, родители тоже содействуют развитию способностей, они создают необходимые условия для их развития.

В школах района, в практике работы учитель не разбивает учащихся на группы по их способностям, хотя и отмечает, что в классе есть ученики более или менее способные. Но учитель старается сделать процесс обучения доступным, чтобы все учащиеся успешно овладевали знаниями. Категорию неспособных учащихся мы не признаем, так как это деление приведет к обреченности ученика, к тому, что учитель не будет принимать мер к ликвидации пробелов в его знаниях, отсюда будет неизбежность их второгодничества. Это положение не относится к умственно отсталым детям, а касается только нормальных по здоровью детей.

Выше уже отмечалось, что учитель судит о способностях ученика по быстроте и легкости восприятия учебного материала. Конечно, есть учащиеся, которые без особого напряжения и труда воспринимают материал, легко и быстро ориентируются в самостоятельных работах, проявляют индивидуальность в суждениях. Другие же, наоборот, упорно и настойчиво овладевают знаниями. Но учитель к учащимся первой категории предъявляет более повышенные требования, он принимает меры к тому, чтобы способный ученик больше трудился, так как известно, что без напряжения, без труда эти способности могут заглохнуть.

Много внимания уделяется ученикам, которые плохо усваивают учебный материал. Мы их не относим к категории «неспособных». Мы тщательно изучаем причины их неуспеваемости, в этих целях знакомимся с условиями жизни ученика на дому, стараемся создать соответствующие условия. В школе принимаются необходимые меры к ликвидации отставания ученика, и в результате „неспособных" становится все меньше. В районе из 44 школ 7 школ за прошлый учебный год имели полную успеваемость».

2

«Под способностями я понимаю индивидуальные, присущие только данной личности психические свойства, необходимые для успешного выполнения определенных видов деятельности ученика.

Я считаю, что способности не являются врожденными. Они образуются в процессе обучения и других видов деятельности (участие в общественной работе, работе кружков и т. д.). Врожденными являются только задатки — анатомо-физиологические особенности человека (прекрасный голос, „музыкальный" слух, „острое" зрение и др.).

Учитель судит о способностях ученика по следующим признакам: а) быстро или медленно он „схватывает" объясняемый материал; б) прочно или непрочно запоминает усвоенное; в) быстро или медленно, глубоко или поверхностно улавливает сходство и различие между предметами и явлениями и т. д.

Путей развития способностей учащегося много. Наиболее эффективным методом является индивидуальная работа с учеником. Но эту работу следует сочетать с *воспитанием характера*. Нельзя способного ученика захваливать, а слабого чрезмерно порицать. Следует воспитывать скромность, высокую требовательность к себе, уверенность в своих силах и чувство собственного достоинства. Если у способного ученика появляется самомнение, то ясно, что этого учащегося в школе или дома захвалили. Лучшим средством для исправления допущенной ошибки является влияние коллектива школьников на этого ученика.

В практике школ учителя официально не делят учеников по их способностям на группы. Однако наши педагоги учитывают особенности ученических способностей и стараются максимально их развивать.

Пример: учитель литературы во время занятий на уроке и в кружке обнаружил, что ученик 8-го класса Коссович Владимир отличается яркостью впечатлений и богатством воображения. Настойчивая индивидуальная работа с учеником дала хорошие результаты. Владимир ко времени окончания средней школы научился грамотно писать стихи. Будучи студентом Майкопского пединститута, Коссович В. в 1957 г., во время конкурса на лучшую студенческую песню в Адыгейской автономной области, был удостоен первой премии».

3

«Способность ученика — это умение быстро „схватить" преподносимый материал, отобрать основное и применить свои знания в практической деятельности.

Способность — не врожденное качество. Человек рождается с определенными задатками, которые нужно развивать, создавая для этого благоприятные условия. Способности образуются в процессе обучения. Например, если добиться от ученика понимания учебного материала по математике и заинтересовать его этим предметом (речь идет о таком ученике, которому трудно дается математика), его успехи могут быть не ниже оценки 4, но все-таки решать задачи он будет медленнее, чем более способный или очень способный к математике ученик. (Я сопоставляю двух учеников, учащихся у одного и того же учителя, который одинаково развивает математическое мышление учащихся.)

А есть такая категория учеников, которые проявляют большую способность к литературе, творчеству, поэзии. Даже одинаковые по начитанности ученики одну и ту же тему сочинения могут раскрыть совершенно по-разному: один из них выразит мысли книжным языком, ограничится рамками учебника, другой — раскроет тему вполне самостоятельно, зрело, сможет сопоставить жизненные явления разных эпох, умело использует цитаты и даже вышет уместно свои стихи, сделает вывод и т. д.

Можно сопоставить еще двух учащихся — способного к музыке и малоспособного. Последнему предоставлены все условия: с пятилетнего возраста учитель музыки обучает его игре на пианино, но он всю жизнь будет играть только по нотам, не сумеет создать ничего своего. Способный же к музыке, страстно любящий ее, даже если он начнет заниматься в более позднем возрасте, может стать прославленным композитором.

О способностях ученика можно судить по тому, насколько быстро ученик воспринимает учебный материал, умеет ли правильно схватить мысль учителя и точно ответить на его вопросы, сделать правильный вывод, сообразить, применить знания в практических упражнениях и в жизни.

Необходимо проверить, сколько времени затрачивает ученик на подготовку домашних заданий.

Обнаружив способности ученика, надо умело развивать их: способного и добросовестного поощрять, но не захваливать, подчеркивать, что он, работая над собой, может стать очень полезным человеком; надо раскрыть перспективу перед таким учеником; систематически уделять ему внимание, правильно развивая его способности и создавая благоприятные условия.

Не может быть учеников с одинаковыми способностями. Есть очень способные (всесторонне), но таких мало; очень способные только к одному или группе предметов; со средними способностями; не способных ни к чему нет (может быть ученик мало способный к одному или группе предметов или, как мы говорим: „Ему очень трудно дается математика и другие предметы", но при внимании к ученику и старании учителя можно всегда добиться положительных результатов). Разумеется, необходимы и усилия самого ученика.

Очень способный ученик быстро воспринимает преподносимый материал, может знать статью учебника, мельком пробежав ее, самостоятельно сделать вывод и т. д. Ученику со средними способностями надо основательно готовиться дома: он не сразу воспроизведет материал предыдущего урока, не все поймет из того, что объяснил учитель. Мы отрицаем абсолютную неспособность учеников. Есть школьники (их очень мало), способность которых ни-

же среднего. Учеба для них — тяжкий труд, готовят уроки они до тех пор, пока „не заучатся" (выражение учеников).

Способного и добросовестного ученика, не кичащегося своими успехами не следует бояться лишний раз поощрить; к способному, но ленивому нужно предъявлять гораздо больше требований, чем к ученику средних способностей, но старательному. И ни в коем случае не убивать веру в успехи среднего или ниже среднего ученика, подчеркивать, что при своих стараниях он всегда добьется успехов в учебе».

Обобщение материалов третьей группы

В материалах показаний наиболее многочисленной третьей группы учителей мы находим такое понимание способностей, которое стоит наиболее близко к теоретическим положениям, изложенным во всех советских учебных пособиях по психологии.

Под способностями ученика понимается совокупность свойств личности, обеспечивающих быстроту, легкость и продуктивность в усвоении знаний и навыков. Способности, по мнению учителей данной группы, «являются результатом развития», «образуются в процессе обучения и других видов деятельности», и, наконец, они есть результат синтеза врожденных и приобретенных свойств.

Все учителя третьей группы признают, что в основе способностей лежат известные врожденные задатки, или анатомо-физиологические особенности мозга, которые, по мнению одних, превращаются в процессе обучения и воспитания в способности, а по мнению других, сказываются на развитии и проявлении образующихся в жизни способностей.

Учащиеся различаются учителями этой группы по качеству их способностей, и это различие идет как по линии успешности в учебной деятельности, так и по степени проявления творческого отношения к решаемым вопросам. Поэтому они рекомендуют судить о способностях учащихся по быстроте усвоения материала, прочности его запоминания и умению применить знания в практических нуждах, по творческому решению учебных задач.

Способности должны быть развиты у каждого. Нет ни к чему не способных учащихся, так как каждый из них может развить у себя в процессе обучения те или иные способности, достигнуть того или другого уровня развития способностей.

Условием развития способностей является умение заинтересовать ученика предметом обучения. Любовь к делу — основное условие развития способностей. Следует дифференцированно подходить к учащимся: одним предъявлять более суровые требования, а других как-то поощрять, внушать им веру в свои силы. Важным условием развития способностей является вовлечение учащихся в разнообразную внешкольную работу.

Данные личных наблюдений

На протяжении 1958/59 учебного года мы посещали уроки литературы, истории, географии и английского языка с целью изучения характера складывающихся отношений между учителями и учащимися, оценок первыми вторых, а также сопоставления наших оценок способностей учеников с оценками учителей.

Мы обнаружили несколько типов учителей в их отношениях к учащимся. Учителя *первого типа* не задумываются над вопросом о способностях учащихся. Они выражают положительное отношение к тем, кто хорошо усваивает материал, подчеркивая, что эти учащиеся — труженики. Учителя *второго типа* восхищенно смотрят на способных учеников, отличающихся сообразительностью и все схватывающих на лету. У этих учителей нередко вырываются восклицания при оценках: «Умница!», «Вот это голова!». Учителя третьего типа дифференцированно относятся к учащимся, учитывая как их способности, так и прилежание. В личных беседах мы выяснили, что учителя первого типа считают всех способными учиться, но «есть лодыри, у них нет желания учиться, вот потому они плохо и учатся».

Учителя второго типа с восхищением говорят о нескольких учениках, имеющих «светлые головы», из которых «толк выйдет»; что касается остальных, то «они могут, конечно, учиться неплохо, но головы у них слабы и ждать от них многого трудно». Учителя третьего типа говорят, что легче определить старательность, чем способности ученика. Однако по качеству ответов можно судить о тех или других свойствах школьника.

Вопрос об определении способностей как специальный вопрос не встает перед учителями тех классов, в которых велось наблюдение. Он возникает как побочный в связи с оценкой знаний учащихся и в особых случаях: при систематической неуспеваемости или же, наоборот, ярком проявлении творческих сил отдельных учащихся (выдающиеся рисунки, яркие математические или конструктивно-технические успехи).

Первые случаи нередко объясняются отсутствием способностей, а вторые — наличием особого дарования. Если во втором случае бывает меньше ошибок в суждениях учителей, то в первом они нередки. Так, например, в одном из 5-х классов мы наблюдали двух учащихся, о которых учителя говорили, что они неспособны, невоспитанны, ленивы, недисциплинированны, а потому очень плохо учатся. И действительно, на уроках они часто отвлекаются, разговаривают, толкают товарищей, сидящих впереди за партой, передают друг другу записки и о чем-то вполголоса обмениваются мнениями. Их ответы на уроках бедны и по содержанию, и по форме. Когда мы стали изучать домашние условия, то узнали, что оба друга остаются без присмотра: отцы и матери их работают и оказать помощи в приго-

товлении уроков не могут, так как сами имеют лишь четырехклассное образование. Оба ученика большие друзья, все время проводят вместе. В комнате одного из них целый склад различных проводов, деревянных коробок и ящиков, батареек и т. п. Оказывается, что уже с 4-го класса они увлекаются радиотехникой, сами конструируют радиоприемники, детекторные и даже полупроводниковые, размером с папиросную коробку. Хотя ни тот ни другой не знают физики, они быстро усвоили схемы и путем проб и ошибок научились изготовлять приемники. Многие учащиеся знают об этом, но с легкой руки учителей относятся к ним пренебрежительно и с боязнью, как к хулиганам и двоечникам. Учителя совершенно не осведомлены о склонностях этих учащихся и не используют их интереса в целях повышения их успеваемости и, конечно, не создают условий для развития их способностей.

Еще хуже обстоит дело со среднеуспевающими учащимися. Учителя считают, что они способны учиться, но что у них нет особых дарований. Эта группа «благополучных» учащихся меньше всего обращает на себя внимание со стороны учителей, что, конечно, неблагоприятно сказывается на дифференциации способностей и их развитии.

Общий анализ материала и выводы

Полученные материалы о диагностике способностей учащихся в практике работы школы свидетельствуют прежде всего о том, что среди учителей нет отчетливого понимания сущности способностей. Одни рассматривают их как нечто приобретенное и образующееся в процессе обучения, другие придерживаются противоположной точки зрения, считая, что способности врождены и даже являются результатом определенной наследственности, и, наконец, третьи стоят на более правильной позиции, считая, что способности представляют собой сплав врожденного и приобретенного, хотя последняя точка зрения и выражена недостаточно определенно и имеет некоторые вариации.

Этот разнобой в понимании способностей определяется, во-первых, тем, что теория способностей слабо разработана в психологической науке и потому не могла оказать действенной помощи практическим работникам в разрешении всех тех сложных вопросов, которые встают перед учителем в его работе.

Во-вторых, различное понимание способностей определяется и тем, что учителя обратили внимание на один какой-либо вид, форму или уровень способностей учащихся. Так, те учителя, которые считают способности всецело приобретенным свойством и даже не упоминают о возможных особенностях в природной организации учащихся, предрасполагающих и благоприятствующих образованию специальных способностей, имеют в виду

только учебную деятельность, и притом в элементарной форме, сводя ее к восприятию, пониманию, запоминанию и воспроизведению учебного материала. Иными словами, эти учителя отвлекались только от отражательно-репродуктивной деятельности школьников, совершенно исключая при этом из анализа творческие возможности учащихся.

Конечно, на уровне отражательно-репродуктивной деятельности школьников меньше индивидуальных различий, чем в их творческой активности. Вполне понятно, что к отражательно-репродуктивной деятельности способен каждый нормальный ученик. Кроме всего прочего, умение воспринимать, запоминать и воспроизводить материал как раз и формируется в обучении. Разумеется, такого рода способность не требует каких-либо особых, кроме общечеловеческих, природных свойств мозга.

Учителя второй группы, наоборот, обратили внимание на случаи проявления выдающихся специальных способностей у детей: музыкальных, изобразительных, поэтических и математических. Естественно, что такого рода дарования относительно редки, и здесь природные особенности имеют существенное значение. Потому учителя этой группы, опираясь на известные факты, и считают, что способности врождены. Что же касается обучения, то оно только способствует развитию природных дарований и не более. Эти учителя, кроме узкоспециальных способностей, не признают других, в частности так называемых общих способностей.

Наконец, учителя третьей, наиболее многочисленной, группы правильнее подходят к поставленному вопросу, так как они исходят из того, что у учащихся имеются различные способности — как специальные, так и общие, т. е. способности к усвоению и использованию на практике всего учебного материала.

Согласно пониманию сущности способностей учителя подходят и к их диагностике. Первые решают задачу очень просто: если учащийся хорошо успевает, значит у него образованы известные навыки и умения, иными словами, сформирована способность; если же он плохо учится, то у него способность еще не сформирована и в этом виноват учитель. У хороших учителей все учащиеся способны, у плохих же все неспособны, хотя у каждого учителя могли бы быть способные ученики, так как не способных ни к чему детей нет.

Представители второй группы диагностируют способности по признакам: 1) устойчивости наклонности, 2) легкости усвоения, 3) творческому характеру деятельности. Если эти признаки налицо, то мы имеем дело со способными учениками, если их нет, то с малоспособными.

Таким образом, по мнению учителей этой группы, способности зависят от природной организации самих учащихся, а не от учителя и его работы. Педагог не в силах образовать способ-

5 Зак. 432

ности, он может только развить их в процессе хорошо поставленного обучения.

Представители третьей группы определяют способности и по успехам в учении, и по характеру интересов и склонностей учащихся, и по проявлению их творчества. За развитие и даже образование способностей ответственны, по их мнению, учитель и окружающая среда. Надо знать учащихся, осуществляя индивидуальный подход к ним, формировать у них те или другие способности, учитывая их природные задатки.

Что же касается методов диагностики способностей учащихся, то ими являются наблюдения за усвоением знаний и анализ результатов деятельности учащихся (рисунки, сочинения, выполнение заданий и т. п.).

Слабой частью всех без исключения показаний является вопрос о путях и условиях развития способностей. В этом отношении даются самые общие рекомендации: развивать у школьников интерес и любовь к учению, модифицировать требования при учете их индивидуальных особенностей, вовлекать в различные внешкольные мероприятия (кружки и т. п.) с целью развития способностей. Совершенно упускаются из виду важнейшие условия формирования и развития способностей, творческий характер обучения: вооружение учащихся не только знаниями, но и способами самостоятельного получения знаний и навыков, создание условий для проявления их творчества и т. п.

Наши личные наблюдения за педагогическим процессом показывают, что учителя недостаточно хорошо, а зачастую односторонне знают своих учеников. Обнаружение творческих способностей часто бывает делом случая. Имеет место ошибочное суждение о способностях различных учащихся. Отличников выдают за способных, а среднеуспевающих называют посредственными, не видя, что у них часто имеет место и глубокий интерес, и творческие возможности, реализующиеся в определенной деятельности, осуществляемой во внешкольное время.

Из анализа материала вытекают некоторые выводы, касающиеся как причин неудовлетворительного состояния вопроса о диагностике способностей учащихся, так и возможного направления проведения данной работы.

Неудовлетворительность общего состояния вопроса о практической диагностике способностей учащихся прежде всего надо видеть в отставании теоретической разработки проблемы способностей и недопустимом отрыве теории от практики. После постановления ЦК Коммунистической партии о педологических извращениях в системе НКП создались благоприятные условия для научной разработки проблемы способностей и одаренности. Однако засоренность этой проблемы всякого рода фаталистическими и классово-реакционными установками в прошлом отпугнула исследователей от этой проблемы. За весь этот период проведено только одно крупное исследование Б. М. Тепловым

проблемы музыкальной способности, относительно далекой от нужд школы.[1] За время, прошедшее после упомянутого постановления, не было осуществлено даже попытки научно подойти к обследованию состояния этого вопроса в практике школы, не говоря уже об исследовании закономерностей формирования способностей учащихся в процессе обучения.

Кроме этого, ни в школьных программах, ни в официальных установках о работе школы до самого последнего времени отчетливо и не ставился вопрос о выявлении и дифференциации способностей учащихся и их формировании и развитии в процессе обучения и воспитания. Естественно, что такое положение не могло не отразиться и на работе учителей, заботившихся главным образом о знаниях учащихся и менее всего думавших о способностях и путях их развития.

Главная причина неудовлетворительного состояния данного вопроса кроется в самой системе образования подрастающего поколения. Дело в том, что до последнего времени массовая школа носила, если можно так выразиться, академический характер, давала знания без достаточной связи их с жизнью, производительным трудом. Этот академический подход приводил к тому, что главное внимание уделялось развитию понимания и памяти учащихся и совсем упускалось из виду формирование творческих сил учащихся, которые могут быть использованы только при приложении знаний к жизни, в процессе производительного труда.

Вполне понятно, что проводимая перестройка системы народного образования создает огромные возможности для выявления и развития способностей учащихся. Не случайно, что именно теперь, в связи с перестройкой школы, так остро поставлена задача по разработке вопросов психологии и педагогики способностей, от решения которой зависит в известной мере темп развития производительных сил в нашей стране и победа в соревновании двух систем, а главное — счастливая жизнь и деятельность каждого человека, нашедшего и реализующего свое призвание.

В заключение следует сказать, что если учителя более или менее правильно ориентируются в признаках проявления способностей общих и специальных (легкость и быстрота усвоения, сообразительность и самостоятельность в решении учебных задач, творческий характер деятельности), то наибольшие трудности они испытывают в методах изучения способностей. Пока что учителя главным образом судят о способностях учащихся по их ответам на уроках, но плохо знают семейные и бытовые условия своих учеников, их биографию, почти не имеют пред-

[1] В 1960 г. вышла из печати монография А. Г. Ковалева и В. Н. Мясищева «Психические особенности человека. Т. II. Способности», в которой изложены наши взгляды на теорию способностей.

ставления о процессе приготовления уроков (затрачиваемом времени на подготовку домашних заданий, стиле и методе работы). Поэтому вполне естественны ошибки в определении уровня и качества развития способностей учащихся.

Отсюда следует, что первоочередной задачей исследования является разработка проблемы диагностики способностей учащихся, или учения о признаках проявления и методах обнаружения способностей.

Нужно создать программу изучения общих и специальных способностей в условиях школы. В эту программу должны быть включены разделы: 1) об истории жизни школьника (материальные и культурные условия, изучение различных влияний, характера деятельности — игра, учение, труд,— темпа развития личности); 2) о склонностях, времени их обнаружения и интенсивности; 3) об особенностях процесса деятельности и о качествах продукта труда; 4) раздел, в котором резюмируются материалы и характеризуются признаки той или другой способности школьника; 5) раздел о прогнозе развития способностей.

Реализация программы исследования возможна только при наличии адекватных методов изучения способностей. В школьных условиях единственным методом изучения может быть метод психолого-педагогического эксперимента, сущность которого состоит в том, что психологическое познание осуществляется в процессе решения педагогических задач по обучению и воспитанию подрастающих поколений.

Следует разработать ряд серий педагогических задач, которые бы способствовали выявлению как общих, так и специальных способностей учащихся в процессе их развития. Так, например, для диагностики литературных способностей и темпов развития можно было бы предложить следующее:

1) Провести экскурсию в парк, лес, поле и т. п. или на производство; затем предложить учащимся словесно (устно или письменно) изобразить увиденное, что позволит выявить наблюдательность, силу образной памяти, уровень развития творческого воображения, оригинальность словесной характеристики, смысловую и эмоциональную выразительность речи и т. п.

2) Дать задание по художественному наблюдению действительности с последующим устным или письменным отчетом учащихся (рассказ, сочинение) с тем, чтобы выяснить темп продвижения школьника в избранной деятельности.

3) Проанализировать, как учащийся пользуется словом при художественном описании.

Подобного рода задачи необходимо разработать и по ряду других предметов обучения (рисование, физика, химия, история и т. д.).

Такие творческие по существу задачи будут иметь двоякую пользу: 1) выявлять способности; 2) формировать и развивать их.

Разработка различных серий задач по диагностике и развитию способностей потребует совместных усилий как психологов, так и учителей школ. Разработанные задачи должны быть тщательно проверены в практике работы ряда школ.

Чтобы не откладывать этого важного дела на длительный срок, следует уже теперь организовать при крупных психологических и педагогических кафедрах консультативные пункты, которые могли бы оказывать повседневную помощь учителям в решении поставленной задачи.

Разработка диагностики способностей, поиски адекватных методов изучения развития способностей имеют особое значение в наше время, время построения коммунистического общества, требующего всестороннего развития личности и творческой активности человека.

ОБ ОШИБКАХ В ОПРЕДЕЛЕНИЯХ СПОСОБНОСТЕЙ

А. В. Ярмоленко

В новой Программе Коммунистической партии Советского Союза, принятой на XXII съезде, сформулирована высшая цель партии — построение коммунистического общества, на знамени которого начертано: «От каждого — по способностям, каждому — по потребностям». Проблема способностей, их установления и развития стала проблемой нашего настоящего и будущего. Буржуазная психология считала способности привилегией своего класса, отказывая в них рабочему классу или признавая за последним лишь проявление «низших», ограниченных способностей к физическому труду. Психотехника в начале XX века исследовала именно эти способности для решения своей реальной задачи — отбора из неограниченного резерва армии безработных наиболее *пригодных* для конкретных форм промышленного труда (Г. Мюнстерберг и др.).

Принципиально иную постановку этой проблемы дает советская психология, считающая реализацию способностей каждого советского человека государственной задачей.

Определение и прогноз способностей необходимы для *выбора* будущей профессии, избрания трудового пути молодежью. Новые задачи, поставленные перед нашей школой, направленность на подготовку учеников к трудовому пути, на ознакомление с видами труда для выбора последующей ступени профессиональной подготовки делают проблему способностей и их диагностики педагогической проблемой, разрешаемой в единстве с психологическими изысканиями.

Однако психология далеко еще не разрешила полностью эту важнейшую для теории и практики проблему. Кафедра психологии ЛГУ изучает ее с различных сторон. Наша частная задача исследования была такова: рассмотреть ошибки в определении способностей и их причины в плане педагогической психологии.

Прогноз частной способности к определенной области наук, искусства ставится обычно на основании проб успешности испытуемого в этой области и проверяется дальнейшей успешностью его в ней же. Но далеко не всегда ученик, получивший от педагога-специалиста лестное определение своей способности, в дальнейшем подтверждает это определение. В юношеском возрасте часты неудачные попытки выбора пути специализации, и в этих неудачах большую роль играют, в частности, ошибки педагогов. Анализ этих ошибок может помочь в их предупреждении, а также поможет раскрыть настоящую природу способностей и их структуру.

При распознавании способностей должно исходить из правильного понимания их сущности и структуры, соотношения их компонентов и факторов развития.

Разнообразные определения термина «способность» в современной психологической литературе говорят о сложности содержания этого понятия. Так, в «Основах общей психологии» С. Л. Рубинштейна (1948) способность понимается как «сложная синтетическая особенность личности», определяющая ее пригодность к конкретной деятельности и слагающаяся из специфических данных, требуемых именно этой деятельностью.

В учебнике «Психология» под ред. А. А. Смирнова (1956) в главе, написанной Н. С. Лейтесом, способностями называют «такие психические свойства личности, которые являются условием успешного выполнения определенных видов деятельности».

Б. М. Теплов в «Психологии музыкальных способностей» (1947) исходит из основного понятия музыкальной одаренности, определяя ее как «то качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность успешного занятия музыкальной деятельностью». В учебнике для средней школы (1957) он определяет способности как «индивидуальные особенности человека, помогающие ему легче и быстрее овладевать той или иной стороной деятельности».

Сходные определения даны в учебниках П. А. Рудика (1955), П. И. Иванова (1954), В. А. Артемова (1958). Г. С. Костюк пишет: «Способности — стойкие особенности человека, проявляющиеся в его учебной, трудовой и иной деятельности и являющиеся необходимым условием его успеха» (1956).

Все эти определения связывают способности с требованиями той деятельности, в которой они проявляются, и выводят самое структуру способности из этой деятельности. В этих определениях отсутствует, однако, то, что превращает требования вида труда в стойкие черты личности, отражает эти требования в структуре личности. Интерес и склонность к избираемой работе не входят в эти определения и тем самым оказываются как бы вне способности.

Но в советской психологии до сих пор слишком мало работ, конкретно решающих проблему способностей на материале

исследований именно конкретных, определенных видов труда. Кроме монографии Теплова «Психология музыкальных способностей», его статьи о мышлении полководца и нескольких статей других авторов, нет аналитического рассмотрения способностей к профессии и синтеза структуры способности к ней. Объяснение этому надо искать в былом невнимании к психологии труда. Перестройка советской школы требует изучения вопроса о проявлениях способностей и профессиональной направленности нашей молодежи и методов определения этой направленности.

До сих пор таких методов нет, а отмена школьных характеристик свела на нет и те элементы наблюдения педагогов за индивидуальными свойствами и склонностями, которые могли бы помочь в констатации этих особенностей учеников.

Мы использовали собранные и прослеженные нами в течение 10 лет истории развития способностей, отобрав из них те, в которых за учениками школы и студентами были признаны конкретные способности, и последние проверены в специальном обучении. В дальнейшем носители этих черт не развивали их, перейдя к другой специальности, к которой проявили живой интерес и высокую успеваемость, т. е. другие способности.

Все собранные случаи подразделены на четыре группы по условиям их проявления.

В *первую* группу входят случаи, объединенные общей чертой — определение общей способности к обучению в школе, данное педагогами в начале обучения, которое в дальнейшем ходе обучения не подтвердилось.

Девочка А., дочь преподавателя вуза и учительницы, росла в культурной среде, ее старательно воспитывали, требовали много, в 1-й класс пришла уже грамотной. В первых классах была отличницей, первой ученицей, но с четвертого класса пятерки стали более редкими, мнения учителей об А. расходились — одни считали ее очень способной, другие — средней ученицей.

Когда в старших классах А. стала получать тройки, родители стали приглашать к ней репетиторов, старательно это скрывая от учителей и соучеников. Последние узнавали о «помощи» и поддразнивали А., которая отрицала, что занимается с учителями дома. Классная воспитательница продолжала считать А. самой способной в классе, делала ей поблажки, просила учителей еще раз спросить ее, если она получала четверку или тройку, объясняла это случайностью; был случай, что А. разрешили заново написать сочинение, чтобы исправить отметку. Соученицы говорили открыто, что «у нас одни идут на медаль, а других тянут на нее». Родители часто бывали в школе, всегда защищая А. от «несправедливости учителей и товарок». В последних классах А. училась неровно, часто внешкольные интересы (театр, танцы) отвлекали ее. Но родители строго требовали прилежания.

А. получила золотую медаль и без экзаменов поступила в медицинский вуз. К зимней сессии ее не допустили, так как зачеты и практические занятия ею не были сданы вовремя, а затем ее исключили. Родители стали хлопотать, и А. восстановили, дав отсрочку. К весенней сессии А. не сдала даже зачетов за 1-й семестр и была вновь исключена. Не желая сообщать об этом родителям, А. поехала в другой город к родным, собираясь поступить там на работу. Отец привез ее обратно. А. отказывалась идти в вуз, пыталась поступить на работу, родители же настояли на вторичном поступлении в вуз, на

этот раз технический. К зимней сессии А. вновь пришла с задолженностью, и опять начались хлопоты об отсрочке сдачи.

В той же семье: Б. (младшая сестра А.) еще до школы считалась «очень способной к музыке», обучалась игре на рояле. В 1—2-х классах считалась первой ученицей, но через три года была исключена из музыкальной школы как неспособная, бросила игру на рояле, снизились и школьные успехи.

Мальчик В., сын квалифицированных рабочих. Семья культурная, с широкими интересами, с хорошей библиотекой, в частности детской; у каждого члена семьи свой абонемент в библиотеку, причем все записывают в общую тетрадку названия прочитанных книг и свое мнение о них, в другую тетрадку заносятся названия книг, которые надо прочесть.

В. научился до школы читать, но не писал, и предпочитал, чтобы ему читали вслух. В 1 и 2-м классах считался отличником, но получал иногда тройки за неряшливое письмо. Учительница любила его, называла самым способным в классе, хотя родители говорили ей, что В. тратит на приготовление уроков больше времени и стараний, чем его товарищи, занимавшиеся часто у В. на квартире.

В школьной характеристике, данной В. при переходе в другую школу, В. назван очень способным, старательным, развитым учеником. Отмечалась страстная привязанность В. к учительнице: он огорчался от ее малейшего упрека, переделывал написанное, плакал, когда она заболела.

В новой школе, с 3-го класса, успехи В. стали снижаться, хотя он продолжал добросовестно готовить все уроки. Оформились его внешкольные интересы, стал заниматься с отцом изготовлением игрушек, моделей, пошел в конструкторский кружок Дома пионеров, где его работы всегда шли на все выставки.

Родители указывали В. на контраст между тщательной отделкой его моделей и небрежным почерком в школьных работах. В. оправдывался тем, что он не получает двоек в школе. Действительно, за модели и книги он садился только сделав уроки, причем никто ему не напоминал об уроках еще с 1-го класса. Если В. болел, то его переводили без экзаменов, ни одной переэкзаменовки он не имел.

С 4-го класса В. увлекался сначала рыбной ловлей, затем дальними походами с отцом и старшим братом. Очень много читал, сначала „про шпионов", затем и другие детские книги, которые ему подбирали и рекомендовали отец и брат. В 7-м классе перешел к чтению классической литературы по „своему списку", не совпадавшему со школьными рекомендациями, — Диккенс, В. Скотт, Л. Толстой, читал преимущественно исторические романы, а в школе по истории получал тройки и четверки.

Учителя не имели жалоб на В., хотя все время отмечали, что его общее развитие выше, чем получаемые им отметки. Правильная, культурная, богатая речь В. и его знания, приобретенные систематическим чтением, также отмечались в школе.

Известную роль в оценке способностей В. сыграло и то, что его старший брат Г. был „звездой" той же школы, учился на одни пятерки, брал призы на шахматных и математических состязаниях города и далее, в вузе, был именным стипендиатом. Эта высокая оценка была как бы перенесена и на младшего брата.

Напоминания учителей об успехах брата раздражали В., и он говорил: «Не все люди одинаковы, а мне все труднее дается, чем ему». И родители отмечали, что старший способнее младшего, что В. берет в учении добросовестностью, а не способностями. Педагоги школы считали В. «способным лентяем», а родители спорили с ними, доказывая обратное.

Окончив семь классов на тройки и четверки, В. пошел в техникум, хотя его классный руководитель настаивал, чтобы В. кончил 10 классов, а не бросал школу. В техникуме В. сразу стал отличником по специальным дисциплинам, помощником преподавателя и шел средне по общеобразовательным предметам. Продолжал много читать, но уже подбирал книги по специальности, не отказываясь и от чтения художественной литературы, получал средние отметки за сочинения.

В. собирается после техникума работать и не хочет торопиться с поступлением в вуз: «Сначала отдохну от учения, поработаю, а потом посмотрю», — говорит он. Педагоги и семья справедливо считают В. технически способным выше среднего уровня.

В приведенных выше случаях (и в ряде подобных им) общая способность к школьному обучению оценивалась педагогами выше, чем она в действительности была. За способность принимались влияния среды, требования родителей к качеству учения (случай А. и Б.). Высокий культурный уровень среды отражался в накопленных детьми знаниях, умениях, кругозоре, но эти знания не были включены в структуру личности, не стали ее движущей силой, что характерно для истинной способности. Внешние влияния среды, не обусловившие развития личности, принимались педагогами за проявления способности к обучению, общей одаренности. Интересы этих учеников оставались вне круга школьного обучения, а у В. реализовались в технической деятельности и способности к ней.

Противоположную ошибочную оценку мы находим в следующем случае.

Студент-филолог Д. окончил среднюю школу на Украине. Учился в Ленинградском университете, получая в течение первых двух курсов одни тройки. В группе считался «одним из малоспособных». В конце 2-го курса поразил на экзамене преподавателя теоретического предмета прекрасным изложением и самостоятельным осмыслением спорного нового вопроса. Ответ был отмечен „выше пятерки". Следующие предметы сдавал на 4 и 5.

При беседе с автором Д. объяснил, что ранее ему мешала трудность перехода с украинского языка на русский, близкий, но не идентичный. «Я сомневался не в своих знаниях, а в том, как я их выскажу, в точности ответа. Сам требовал многого от себя, и не высказывался, если не был уверен в правильности сказанного. Говорил медленно, даже за акцентом надо было следить. Теперь овладел языком, и он мне уже не мешает, мысль свободна».

Низкая оценка способности к обучению Д. была ложной и основывалась на влиянии внешнего тормоза — языка обучения, который был для студента не родным, а вторым по порядку освоения. Преодоление этого препятствия позволило студенту проявить свои способности полностью.

Ошибки в определении способности могут быть выражены как в слишком высокой, так и заниженной их оценке. Успешность обусловливалась в первых двух случаях требованиями и чрезмерной помощью семьи, условиями, в которых не сформировалось ни глубокого интереса, ни склонности и потребности в умственном труде, а также тем, что отражение культурного уровня семьи в кругозоре и знаниях учеников принималось за самостоятельное свойство их личности, хотя в примерах А. и Б. этот уровень не сказался на качестве самостоятельного труда обеих девочек.

В четвертом случае внешний временный фактор овладения вторым для студента языком обучения был расценен как качество личности — малая способность к усвоению учебного материала.

Ко *второй* группе мы отнесли несколько случаев, объединенных общим признаком,— констатация способностей к определенному виду деятельности была дана на основании объективной успешности в этой деятельности, но затем эта оценка не подтвердилась.

Девочка Е. с раннего детства была физически слабой, а после тяжелой детской болезни ее стали охранять от всякого напряжения. Рано научившись читать, Е. с пяти лет увлекалась чтением, а в школе сразу стала отличницей по всем предметам. Она была с 1-го класса освобождена школьным врачом от физкультуры, что ее сначала радовало, так как оставляло больше времени для книг. Но в 5-м классе Е. поняла, что соученицы жалели ее, если она не могла участвовать в походах и выступлениях класса. Тогда она, без ведома родителей и врача, стала ходить на уроки гимнастики, на которых сначала вызывала смех товарок, а затем, повторяя дома неудавшееся ей упражнение, стала упорно добиваться чести «вести колонну», быть первой по красоте и четкости движений, и к концу года получала отличные оценки. Летом Е. записалась в кружок тенниса (по месту работы отца) и в августе заняла на состязании третье место. С осени Е. пошла в школьный кружок ритмики, успешно занималась, а затем перешла в кружок танцев, выступала на вечерах.

Все эти успехи Е. объясняла тем, что «всегда продумывала задания и старалась перенять у лучших товарок лучшее». Е. прибавила в беседе с автором, что «другие делают не думая — и выходит, а я тратила силы на подготовку и выбор, как делать».

Ее стали считать настолько способной физкультурницей, что педагог предложил ей готовиться в Институт им. Лесгафта, по художественной гимнастике. Но это предложение «привело в ужас» Е. Она стала задумываться о выборе вуза. Определилась ее любовь к литературе, легко давался немецкий язык. Читала по-прежнему много, систематически подбирала книги по художественной литературе. В 8-м классе Е. перестала посещать кружок танцев, и только по предложению комитета комсомола осталась в школьной баскетбольной команде, выступала на состязаниях. На занятиях по физкультуре оценки стали снижаться, шла средней, „педагог даже обиделся на меня". Закончила школу с серебряной медалью.

Поступила на литературное отделение вуза, шла отличницей, участвовала в литературных кружках. Бросила гимнастику и танцы совершенно. Была недовольна, когда ей приходилось сдавать нормы ГТО, но сдавала успешно, тратя много времени на подготовку их, «не позволяла себе отставать». Оставлена аспирантом при кафедре, подготовила хорошую диссертацию.

В беседе Е. подчеркивала, что ее интересовало в физкультуре не успешное выполнение задач, а то место, которое она занимала по оценке, и то напряжение, которого ей стоило достижение. Достигнув высоких результатов и затратив больше сил, чем ее товарки, она оставляла этот вид спорта и более к нему не возвращалась.

Обращает на себя внимание в этом случае самостоятельно найденный Е. способ «тренировки в уме», как она его назвала; мысленное повторение упражнения для его совершенствования, отбор при наблюдении над товарками лучших, экономных приемов выполнения, осмысление и обобщение: «Я достигла успехов умом, а не мышцами»,— говорила Е.

Сходный случай — студентка Ж. Еще в школе она решила стать литературоведом. Ж. успешно училась в вузе и стала заниматься в кружке танцев, из которого ей предложили уйти «за неспособностью». Но Ж. осталась, стала систематически упражняться в кружке и дома, все каникулы занима-

лась в кружке народных танцев, выступала в концертах, а зимой стала солисткой студенческого ансамбля. На следующий год она бросила кружок, несмотря на уговоры педагога, отмечавшего ее способности, и больше не возвращалась к танцам. Ж. говорила, что «стала танцевать за счет соображения и подражания, а любви к танцам нет и не было, один задор».

Мальчик З., сын педагогов-музыкантов, учился в музыкальной школе, которую окончил отлично. Поехал в Ленинград для поступления в консерваторию по желанию родителей, но поступил в университет на гуманитарный факультет, где стал отличником. З. промолчал о своем образовании музыканта, и товарищи узнали о нем случайно. Заставить З. аккомпанировать товарищам на концерте можно было только после долгих уговоров, а иногда привлекались для воздействия члены бюро ВЛКСМ или уважаемые профессора. Сыграть соло З. ни разу не согласился. Похвалы его игре воспринимал агрессивно. «Ненавижу свой талант», — вырвалось у З. при беседе. Отказался жить у родственников, так как у них был рояль.

В данных случаях (как и в других этой группы) реализация мнимой способности вызывалась воздействием среды, ее требованиями, в ответ на которые носитель ряда частных задатков развивал их путем перехода к подражанию, имитации действий способных товарищей, осмыслению примеров для выбора лучших, экономных, удачных. Но эта успешная деятельность не вызывала сама по себе интереса к самому процессу деятельности, как и ее результат. Важна была социальная оценка выявление личности, и по достижении этой оценки мнимоспособный ученик бросал без сожаления изученный им вид деятельности.

В *третьей* группе объединены случаи, в которых ложная констатация способности была связана с наличием действительного компонента этой способности.

Девочка И. с 12 лет стала учиться музыке (рояль), и ее учительница сразу выделила И. из всего класса как исключительно способную. Через два года успешного обучения И. заявила матери: «Кончай с музыкой, а то я от нее повешусь». Удивленная мать узнала, что девочка давно тяготится необходимостью ежедневно играть на рояле и стала ненавидеть даже слушание музыки, входившее в занятия. Учительница была поражена отказом И. от занятий, уверяла, что ее талант обязывает к продолжению занятий, предлагала на время прекратить уроки и вернуться к ним впоследствии. Учительница отмечала быстрое продвижение девочки, ее «исключительную музыкальную память, слух и передачу оттенков разучиваемых произведений, понимание их». Так было написано в характеристике, данной при уходе И. из музыкальной школы.

И. увлекалась литературой, иностранным языком и, окончив школу с медалью, поступила на филологический факультет. Там, изучив психологию, она в беседе с преподавателем рассказала о ложном определении своих способностей и принесла показать характеристику. Несколько лет И. почти не прикасалась к роялю и лишь постепенно вернулась к слушанию музыки. Она до сих пор может играть все пройденные ею сонатины, пьесы, помнит их наизусть. Но оказалось, что первое, припоминаемое ею перед началом исполнения, — *зрительный* образ, лист нот, по которому И. мысленно читает музыку, затем идет последовательность *движений* пальцев, и, играя, И. отмечает свои ошибки именно по несоответствию ноты и клавиши (или движениям пальцев), а не по *неверному звуку*, который ею осознается в последнюю очередь.

При экспериментальной проверке у И. была установлена исключительная зрительная память как комбинация эйдетических образов и логического обобщения в четкой языковой форме. На вопрос, как И. заучивала музыкальные

произведения, она ответила, что сначала смотрела на ноты, читала их, присоединяла к ним звук, и затем играла по ним. Оттенки произведения копировала по исполнению учительницы и лучших учениц, запоминала их, присоединяя к мысленному образу нот и движений, что особой трудности для нее не представляло. Приятным в обучении музыке для нее были общие похвалы, удовольствие матери, которой она часто играла, и это удерживало ее в музыкальной школе два года. Но затем — «я больше не могла выдержать».

Сходный случай — школьник К., обучавшийся в кружке рисования Дома пионеров. Способный ученик, он бросил кружок на втором году и объяснил это отсутствием интереса. Педагоги считали его столь способным, что обратились в школу с просьбой выяснить, почему он не хочет учиться. Его рисунки украшали выставки.

К. сказал, что ему «слишком легко рисовать» и что он хочет заняться чем-либо интересным. Рисует он, по его словам, копируя то, что делают соседи, выбирая то, что хвалит учитель, а копировка дается ему очень легко. Уставали глаза в процессе «подглядывания сбоку». Проверка зрения показала, что К. пользуется одним глазом для дальнего зрения $+ d = 1{,}3$ (дальнозоркость), и другим для чтения — $s = 0{,}2$ и что у него отсутствует бинокулярное зрение, нет стереоскопического восприятия, столь важного для художника. Но хорошая зрительная память на плоскостные образы, облегчавшая ему копирование рисунка (заменявшее ему творческую зарисовку трехмерных предметов), маскировала зрительную недостаточность.

Осмысление чужих рисунков для выбора их как образца тоже входило в процесс успешного рисования у К. Это и ввело в заблуждение педагогов, которые сочли К. способным к рисованию.

Более сложный случай — студент Л., учившийся на русском отделении филологического факультета, пришедший на этот факультет потому, что в школе писал стихи и хотел стать поэтом. Уже студентом, участвуя в кружке, он заметил сам (и товарищи подтвердили), что стихи его подражательны, в них воспроизводятся в измененном виде образы и словесные сочетания прочитанного, настолько искусно соединенные, что «обнаружить подражание нелегко, а оригинального нет».

Сам Л. назвал свои стихи «искуснейшей версификацией, которая у меня поневоле». У Л. была с детства великолепная словесная память, он знал наизусть всех любимых поэтов, понравившееся ему стихотворение запоминал невольно, оно преследовало его, «оно врывалось в мои собственные стихи», как говорил Л. «Чужие стихи мешают мне, а поэтому своих не удается сделать». Сам Л. отрицал присвоенное ему в школе звание «способного поэта», упомянутое в его характеристике из школьного кружка, а в оценке его стихов, данной руководителем студенческого кружка, отмечается «хорошая, но заимствованная форма» их.

Л. пришел к решению перейти на отделение журналистики и бросить писание стихов, в котором «мне мешает моя проклятая память». Он считал, что «в прозе форма не так навязчива, и я буду работать над материалами наблюдения, которое я умею вести».

В этом примере словесная память была принята за способность к поэзии.

Общим для всех случаев этой группы (в которую, кроме вышеприведенных, входит еще ряд) надо признать наличие какой-либо *частной* черты личности, которая не является ведущей для ложно констатируемой способности и не сочетается со стойким интересом к предмету деятельности, характерным для способности. Такой чертой является, например, ярко выраженная память (зрительная у музыкантши И., монокулярная у ри-

сующего К., словесная у «поэта» Л.), которая способствует накоплению специфического опыта, но не ведет к реализации способности как высокого уровня успешности в интересующем виде деятельности.

В *четвертую* и последнюю группу мы выделили испытуемых с высоким развитием *комплексов* компонентов способностей, но не связанных с данной ложно определяемой способностью и с интересом к ней.

Студент М. окончил среднюю школу с золотой медалью. Учителя отмечали его исключительные способности к математике, советовали идти только на математический факультет. Поступая на философский факультет, М. узнает, что на нем преподается математика, и говорит: „Опять она, проклятая", думает идти на отделение логики, но и здесь необходима математика. М. примирился с этой необходимостью, но прибавил: „Если это необходимо для всестороннего развития, то уж ладно". Он объяснил, что ему без всяких усилий, почти без домашних занятий давалась математика, „она сама укладывалась в голове, все связанное с ней в других науках — астрономии, физике — понимал без труда, запоминал и формулы, и законы, и ряды сложных отношений, а мечтал в вузе от нее убежать. Легкое — неинтересно".

Высокая успешность в этой области науки определила отрицательное к ней отношение у М., а не обусловила реальной способности.

Сходные случаи показывают такой комплекс частных черт: отличная зрительная память и высокое развитие логического мышления одного ученика приводит его в кружок математики, но отсутствие интереса к ней не ведет к развитию данной способности; прекрасная моторика и выразительная речь ученицы заставляют педагога рекомендовать ее в школьную труппу, откуда она уходит, хотя ей предлагались первые роли, и т. п. Те же качества реализуются и развиваются в другом, интересном для субъекта виде труда или искусства, входя в другую структуру способностей, и в ней способствуют подъему способности на уровень таланта (перемена будущей профессии у студентов, переход в другую школу или техникум у учеников, выбор новой работы и т. п.).

Во всех описанных случаях налицо компоненты той способности, которая ложно признается за учеником, но они остаются внешними по отношению к структуре данной личности, не входят в комплекс ее основных интересов, не реализуются в склонности к этой работе и не формируется потребность в ней, потребность именно данной творческой деятельности. Еще К. Ушинский считал потребность в деятельности необходимой для плодотворного занятия ею.

Способности проявляются и устойчиво закрепляются, если они:

а) структурно соотнесены с требованиями данной деятельности;

б) структурно соотнесены с ведущими для этой деятельности качествами личности;

в) едины с интересами и определяют склонности личности;

г) отвечают требованиям среды, поддерживающей развитие способности.

Если этих условий нет, то нет и самой способности, а есть ее внешний образ, ведущий к ложному диагнозу данной конкретной способности.

Активное творческое отношение к задачам, способам и целям данного вида труда и искусства есть та позиция личности, в которой реализуется и развивается истинная способность.

Единство всех качеств личности, выступающее в успешном творческом труде для общества, есть необходимое для развития способностей условие их реализации.

К ВОПРОСУ О ПРОЯВЛЕНИИ И СООТНОШЕНИИ СПОСОБНОСТЕЙ И ИНТЕРЕСОВ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Ю. А. Самарин

I

Проблема способностей, их проявления, путей воспитания и диагностики приобретает особое значение на данном этапе развития советского общества.

В одном из своих выступлений Н. С. Хрущев сказал, что «мы преклоняемся перед духом и трудовыми делами человека, перед его способностями; за ум, творческие способности, созидательный труд человека мы его любим, уважаем и выдвигаем».[1]

Известно, что принцип «от каждого по способностям» является не только принципом социалистического, но и коммунистического общества.

Говоря на XXII съезде КПСС о героизме труда, Н. С. Хрущев указал его разные стороны: «...героизм в наших условиях, — сказал он, — не только порыв, упорство, прилежание. Это вместе с тем умение, знания, высокая культура, передовая техника, новаторство».[2] Здесь по существу раскрыты и основные элементы того, что мы зовем способностью к труду.

В последнее время часто употребляется термин «одержимость». Он, видимо, содержит в себе порыв и упорство, сочетаемые с прилежанием, т. е. большие чувства и сильную волю. На базе «одержимости» или ярко выраженной направленности деятельности человека расширяются его знания, формируются нужные умения и навыки, появляется возможность новаторства, т. е. творчества. Однако сами порыв и упорство в том или ином виде труда основываются на возникающих интересах и склонностях к этому виду труда, к этой области знаний. Данный интерес может быть и непосредственным и опосредованным (сознание долга, заинтересованность в результате труда при отсутствии интереса к самому процессу труда и т. д.).

[1] «Правда», 1959, 17 октября.

[2] Н. С. Хрущев. Отчет Центрального Комитета Коммунистической партии Советского Союза XXII съезду партии. М., Госполитиздат, 1961, стр. 61.

В процессе подготовки к труду через обучение в школе непосредственный интерес к учебному предмету играет ведущую роль в развитии способностей, хотя сам по себе еще и не определяет уровня формирующихся способностей.

Перед школой стоит серьезная задача разобраться в проявляющихся элементах способностей ребенка, правильно направить формирование их, дать максимальные возможности развитию специальных интересов.

Раннее проявление способностей к музыке, живописи, танцам является широко известным фактом. Существуют специальные школы для детей, обнаруживших интерес и способности в данной области. Значительно сложнее обстоит дело с выявлением интересов и способностей к науке и технике.

В советской психологической и педагогической литературе проблема способностей тесно связывается с проблемой интересов. Положительное отношение к той или иной области знания, деятельность в этой области вызывают и развитие соответствующих способностей в этой же области знания. Следовательно, способность есть функция активного отношения к тому или иному виду деятельности.

Однако возникает и второй вопрос: единственным ли источником формирования способностей является проявление активного интереса к той или иной деятельности? Нет ли иных факторов, связанных с индивидуальными особенностями личности, которые оказывают влияние на темп и глубину развития способностей?

В данной статье мы попытались проанализировать некоторые материалы, имеющиеся в школе и во внешкольном учреждении (Дворец пионеров) для ответа, хотя бы предварительного, на данный вопрос.

II

Прежде всего мы обратились к опыту учителей (методистов), наблюдавших в практике своей педагогической деятельности развитие интересов и способностей у детей. Приведем некоторые высказывания, имеющие, с нашей точки зрения, значительную ценность если не для решения поставленного выше вопроса, то для его более точной постановки:

«Я наблюдала в течение всей своей полувековой практики общения с детьми, — говорит старейший педагог и методист в области русского языка Е. Н. Петрова, — что острота и гибкость в умении ребенка избирать предмет своей работы являются основой его ориентировки в теме. Когда эта способность выбрать совпадает со стремлением к определенной деятельности, то получается большая цельность переживаний, т. е. то, что мы называем увлеченностью. А увлечение, получившее живое удовлетворение, является источником самого неподдельного опти-

мизма и творчества. Нет ничего хуже, чем состояние равнодушия, когда ни к чему не тянет, ничего не хочется. Обычно на выбор предмета увлечения влияет успешность деятельности. Однако бывает и наоборот. Ребенка, а особенно подростка увлекает то, что требует наибольшего напряжения сил в связи с возникающими трудностями. Но и здесь следует указать, что состояние безнадежности, невозможность преодолеть затруднения почти всегда ведет к ослаблению возникшего интереса, а затем и к его уничтожению.

В увлечении большую роль играет возможность *самостоятельно* проявить себя. Специальные интересы сказываются и в выборе тем для чтения и особенно в деятельности ребенка, даже в его играх».

Е. Н. Петрова пишет, что у детей «в возрасте от 12 до 15 лет интерес проявляется не только в играх, спорте, чтении. Здесь есть стремление проявить свою личность в выборе учебного предмета, науки, в посещении определенного кружка. Конечно, здесь может быть и бывают случайные влияния, нестойкость интересов, колебания. Но случайное отметается, и постепенно один интерес становится преобладающим. Тогда начинается „специализация", учащийся начинает выборочно читать по интересующему его вопросу, что-то мастерит, что-то придумывает, т. е. поднимается до уровня творческого отношения к своему труду. В этой специальной творческой работе и формируется личность».

В высказывании Е. Н. Петровой перечисляется ряд признаков, характерных для формирующихся творческих способностей — увлеченность (т. е. яркий интерес к определенной области знания), самостоятельная деятельность в данной области и, наконец, успешность этой деятельности. В отношении последнего признака Е. Н. Петрова говорит о разных возможностях, зависящих от характерологических особенностей личности, — легко удается данный вид деятельности и поэтому возникает увлечение или, наоборот, данная деятельность требует преодоления ряда трудностей и именно поэтому вызывает особый интерес. Конечно, сплошные неудачи ведут к ослаблению интереса, на что и указывает Е. Н. Петрова.

В данном высказывании не затрагивается вопрос о сущности той или иной способности, но подчеркиваются важные компоненты формирующихся способностей. По существу решающим все же является положительное отношение к деятельности, обусловленное разными факторами, т. е. интерес.

В высказываниях других учителей (методистов) подчеркивается ряд существенных сторон в развитии интересов учащихся.

Отмечается роль углубляющихся знаний в развитии интереса. В связи с недостатком знаний интерес вначале имеет внешний, поверхностный характер. Он поднимается на более высокий уровень в связи и параллельно с увеличением знаний и с их более обобщенным характером. Тем самым подчеркивается роль не просто интереса, но его динамики на основе складывающейся системы знаний по тому или иному учебному предмету. Именно развитие знаний, их системность и обобщенность становятся определяющими в развитии интереса и оказывают прямое влияние на формирующиеся способности.

Учитель (методист) И. Д. Зверев подчеркивает особое значение качества преподавания в формировании интересов у школьников. «Обычно хороший урок создает одну из первых предпосылок к более углубленным занятиям по учебному предмету. Учащиеся охотно идут на дополнительные занятия и работы по кабинету, увлекаются составлением коллекций, гербариев, ведут длительные наблюдения в уголке живой природы, работают на участке и т. д. Внеклассная работа с учащимися идет в тесном контакте с уроками. Все это создает живой интерес учащихся класса в целом к учебному предмету.

Данные условия являются самой благоприятной предпосылкой для воспитания стойких интересов и наклонностей, которые могут повлиять на дальнейший профессиональный путь.

В качестве примера можно привести опыт учительницы биологии Н. И. Калашниковой (192 школа). Она привлекает к работе в уголке живой природы большой актив учащихся. Правда, не у всех ее учеников, интересующихся биологией, складываются стойкие специальные интересы, определяющие выбор профессии. Тем не менее показательно, что многие из них, оканчивая эту школу, выбирают профессию биолога, идут в сельскохозяйственные и медицинские институты и техникумы. За последние 7—8 лет около 50 человек избрали себе профессию биологического профиля.

Из бесед с этими лицами выясняется, что значительную роль в выборе профессии и дальнейшей биологической специализации сыграла именно школа, тот глубокий интерес, который возник у них при изучении биологии в 5—6-м классах.

Далее И. Д. Зверев приводит некоторые факты развития интересов школьников во взаимосвязи учебной и внеучебной работы.

«Группа учащихся 6-го класса 213 школы проявила интерес к зоологии. По рекомендации учителя вся группа записалась в гидробиологический кружок Дворца пионеров. Двое из этой группы продолжили занятия в кружке с 6-го по 10-й класс включительно и уже с 7—8-го класса твердо решили стать биологами. Занимаясь в кружке, они увлеклись гидробиологией. Один из них — Олег Попов, будучи еще в 8-м классе, провел очень интересные опыты с теплолюбивыми рыбами. Другой — Кузьминский особенно интересовался исследованием фауны местных водоемов. Оба они в 1957 г. поступили на биологический факультет Ленинградского университета».

В высказываниях опытных учителей ярко подчеркнуто значение активного интереса (увлеченности), показаны пути формирования такого интереса, роль самостоятельной деятельности школьника, расширение и углубление знаний. Однако в них почти ничего не говорится о способностях. Здесь интерес и способность отождествляются.

Такое положение не случайно. Подчеркивается значение способностей в учебной работе главным образом учителями математики и отчасти учителями литературы, т. е. преподавателями тех дисциплин, в которых предъявляется больше требований к творческой деятельности не только во внеклассной, но и в самой учебной работе (решение трудных математических задач, написание сочинений).

Что касается остальных предметов, то интерес к ним и добросовестное усвоение соответствующих знаний обеспечивают успешность обучения. Поэтому проблемы интереса и способностей оказываются недифференцированными.

Однако когда учитель характеризует отдельного ученика, он отмечает не только интересы, но и способности, а также те характерологические качества, которые помогают или мешают развитию способностей.

При всей неполноте приводимой ниже характеристики учащегося по годам обучения она все же вскрывает некоторую взаимосвязь характерологических качеств личности учащегося в развитии способностей.

Посмотрим, какие черты его личности выступают наиболее ярко в характеристиках педагогов.

В 1-м классе в характеристике Валерия отмечается: «Поведение отличное. Домашние работы выполняет систематически, но в классе часто бывает невнимательным, особенно на уроках чтения (не может, например, продолжать текст читаемого сообща рассказа, так как не следил за читаемым по книге). Соображает хорошо, быстро запоминает материал, вообще имеет высокое умственное развитие.

Следует обратить внимание на черты характера. С товарищами часто ссорится, никогда не признает своих ошибок. Горячо спорит со всеми; не соглашается, если его в чем-нибудь упрекают».

Во 2-м классе характеристика Валерия содержит следующее: «Успевает хорошо. Особенно ответственно стал относиться к занятиям, начиная с 4-й четверти. На уроках внимателен. Соображает быстро. Особенно хорошо решает задачи по арифметике, легко и быстро рассуждает при объяснении задачи.

Домашние задания всегда выполняет, однако под контролем родителей — более тщательно. Пройденный материал усваивает прочно и глубоко. Среди коллектива класса выделяется рассудительностью, быстротой в решении задач. Речь хорошо развита. Читает много, но недостаточно систематически. В классе дисциплинирован, внешне всегда аккуратен». И тут же в характеристике добавляется: «С товарищами не дружит, больше ссорится, считает себя во всех случаях правым».

Вот очень характерная запись за 3-й класс: «По арифметике работал поверхностно. Родители захвалили его. Мать сравнивала с Архимедом. Валерий решил, что заниматься ему много не надо. Все это привело к тому, что теперь иногда с задачами не справляется».

4-й класс. «Поведение отличное. Успеваемость хорошая. Домашние задания выполнял хорошо и самостоятельно. Экзамены сдал на отлично. Благодаря хорошим способностям, внимательному и серьезному отношению к учебе имеет глубокие знания, однако в году были моменты, когда успокаивался на достигнутом. Надо все время не снижать требований к его работе».

5-й класс. «Устойчив, внимателен, активен, думает на уроке. Стремится расширить свои знания, много читает, хорошо передает прочитанное. Ответы его содержательны и показывают прочные знания. Принимает активное участие в общественной жизни класса, помогает своему звену по поднятию успеваемости, занимается с отстающими. Во всех внеклассных мероприятиях он первый помощник классному руководителю».

Характеристика за 6-й класс, к сожалению, не сохранилась.

7-й класс. «Валерий — один из сильных учеников класса. К учебе относится серьезно и добросовестно. По всем предметам, кроме математики, имеет оценку 5. Усидчивый, внимательный и активный на уроках. Интересуется жизнью класса и школы. Хороший товарищ. Охотно занимается с отстающими. Принимает активное участие в общественной работе. Был звеньевым и членом совета пионеротряда. Недостаток, который надо помочь ему изжить, заключается в том, что Валерий считает себя правым во всем. Критику переносит весьма болезненно».

Наконец, характеристика за 8-й класс. «Упорный, настойчивый, последовательный, самолюбивый. Если берется за какое-нибудь дело, то доводит его до конца, преодолевая при этом большие трудности. Вообще любит трудные дела. Мальчик волевой. Однажды он выучил большой отрывок из „Евгения Онегина" к пушкинскому вечеру за одни сутки, когда это срочно понадобилось.

Но у Валерия нет достаточной культуры. По литературе он слабее, чем по математике. Юноша старательный, добросовестный. Учитель математики говорит, что Валерий прекрасно успевает по математике. Решает трудные задачи быстро и разными способами. Занимался в математической секции Дома пионеров и школьников».

Библиотекарь сообщает, что Валерий обычно читает все, что ему предлагают. Однако особенно часто спрашивает книги по древней истории, а также журнал «Техника молодежи».

По словам учащихся, Валерий любит историю. «Он всегда что-нибудь больше знает по истории, чем мы все».

Сам Валерий говорит, что любит фантастику и романтику, например, рассказы Дж. Лондона, с интересом прочел Л. Буссенара «Капитан Сорви-голова», В. Гюго «Отверженные» и т. д.

Один из учащихся говорит о нем, что «он раньше других знает, кто что изобрел, какие появились новые интересные приборы». Видимо, это следствие систематического чтения журнала «Техника молодежи».

В беседе Валерий сказал, что не хочет знать меньше товарищей, когда можно узнать больше, чем они. Он, например, знает о телевизоре мозга и спрашивал, правда ли, что в Америке уже есть аппарат, который фиксирует еще не высказанные вслух мысли людей. Пионервожатая находит, что стремление к знаниям у Валерия отчасти объясняется его желанием быть всегда впереди всех. Он считает себя во всем правым и весьма хорошего мнения о своем уме. Очень самолюбив. В нем есть черты зазнайства и переоценки самого себя. Болезненно переносит всякую критику.

Приведенные характеристики ярко показывают, что изучение способностей учащихся нельзя отрывать от формирования черт характера школьника.

У Валерия хорошая память, умение систематизировать свои знания и на этой основе применять их в нужных обстоятельствах. Все это характеризует его сообразительность.

Но при общих хороших, видимо, способностях в нем нет основного «стержня». Он интересуется историей, открытиями. Однако неясно, является ли это результатом самостоятельно возникающих интересов или же только желание удивить товарищей, быть первым.

Он хороший общественник, помогает товарищам, занимает ответственные выборные места и вместе с тем недостаток, отмеченный еще в начале его школьной жизни — в младших классах (противопоставление себя коллективу, переоценка собственного «я»), по существу сохранился вплоть до 8-го класса.

Видимо, семейная обстановка (гордость родителей его успехами, сравнивающих его с Архимедом), а также положение в классе (удивление товарищей его начитанностью, похвалы учителей) сформировали у Валерия те черты характера, которые будут мешать ему в развитии его способностей.

Школа, работая над интеллектом Валерия, все же недостаточно поработала над его характером.

Сходное соотношение между интересами и способностями имеет место и при работе учащихся во внешкольных учреждениях. Однако здесь уже в большей степени возможны противоречия между ростом интересов и развитием творческих способностей.

Обратимся к рассмотрению некоторых материалов Ленинградского дворца пионеров. Приведем данные о его бывших воспитанниках, обобщенные в кратком сообщении заведующей отделом техники Дворца пионеров О. В. Ореховой.

В металлоконструкторскую лабораторию отдела техники Дворца пионеров поступили ученики 4-го класса Витя Феофилатьев и Володя Курсант. Первые два года они работали с «металлоконструктором», делали простейшие модели, затем более сложные, приобретали начальные навыки в конструировании. Они проявляли большой интерес к машинам и при моделировании в общих чертах знакомились с устройством и работой тех машин и механизмов, которые они моделировали.

Занимаясь в металлоконструкторской лаборатории, они заинтересовались машинами, управляемыми на расстоянии, и, когда подросли, естественно, перешли в лабораторию телемеханики и автоматики. В этот период они уже заканчивали школу. После окончания школы оба выбрали Электротехнический институт и поступили на отделение автоматики и телемеханики.

В данном примере мы имеем последовательный путь развития технических интересов, видимо, определивших и развитие технических способностей в определенной области техники.

Но не всегда развитие интереса и способностей имеет такой прямой путь.

О. В. Орехова приводит и такой факт. Юрий Гуревич, ученик 3-го класса, поступил в кружок механической игрушки. В первый год обучения он не проявлял особого интереса к столярному делу и технике вообще. Работал довольно небрежно, в ущерб качеству. Ему неоднократно указывали на недостатки, на необходимость большей требовательности к себе. Однажды, хорошенько постаравшись, он очень аккуратно выполнил задание. Это окрылило его, он почувствовал уверенность в своих силах. С каждым годом он изготовлял все более сложные самоделки, проявляя все больше инициативы и самостоятельности в своих конструкциях.

Вплоть до 7-го класса он аккуратно занимался в том же кружке. Окончив 7-й класс, поступил на работу. Когда перед ним встал вопрос «кем быть?», он твердо решил освоить специальность столяра-краснодеревца. Отдел техники Дворца пионеров помог ему поступить на мебельную фабрику, где он успешно работает уже в течение трех лет.

Э. Н. Смирнов пришел во Дворец пионеров в кружок авиамоделизма, будучи учеником 6-го класса. В этом кружке он занимался вплоть до окончания школы, после чего учился в авиаинституте, затем поступил в конструкторское авиационное учреждение, в котором наряду с производственной работой занимается авиамоделизмом. Его труды по авиамоделизму, опубликованные в технической периодической печати, имеют серьезное значение.

Педагог Дворца пионеров Б. И. Александров пишет, что «в дошкольном возрасте увлекался техникой, часами простаивал в цехе и смотрел за работой машин. Со 2-го класса занимался в авиамодельном кружке. Трудно сказать, почему туда пошел. Вероятно, потому, что других технических кружков там (в Кронштадте) для детей не было. А дома в это время занимался постройкой действующих моделей с электро- и паровыми двигателями. Занимался в кружке до 5-го класса. Кроме того, увлекался фото и даже музыкой.

Переехав в Ленинград, я сразу записался в слесарно-механический кружок и занимался в нем с 6-го по 10-й класс. Меня очень интересовала работа в кружке и то, что я делал своими руками. Здесь я научился у педагогов аккуратности в работе и точности в изготовлении деталей. Все знания, полученные в школе по физике и математике, я старался применять в своей работе.

Параллельно занимался и в другом техническом кружке, освоил автомобильное дело, хорошо знал устройство мотоциклов разных конструкций, получил водительские права. Под влиянием товарищей увлекся радиотехникой. Все виды техники и науки (астрономия, дарвинизм, химия, физика), которыми я тогда занимался, интересуют меня и сейчас.

В заключение можно сказать, что интерес, который у меня возник к технике, к металлу, к двигателям остался у меня на всю жизнь».

Здесь мы видим очень раннее развитие технических интересов и рост их при занятиях в кружках разного характера, но всегда технических.

Представляет интерес и следующий материал, приводимый О. В. Ореховой (зав. техническим отделом Дворца пионеров): «Борис Ионин с 7-го по 10-й класс занимался в химическом кружке Дворца. Его интерес к химии с каждым годом развивался и укреплялся. Будучи учеником 9-го класса, он, кроме работы в кружке, занимался еще на кафедре органических красителей Технологического института им. Ленсовета. Ежегодно принимал участие в общегородской олимпиаде школьников по химии и оказывался победителем. После окончания школы поступил в Технологический институт. В настоящее время работает инженером-химиком».

Недавно на имя совета клуба юных химиков было получено письмо от его бывшего члена Л. Альтшулера. Два года он занимался в химических кружках Дворца пионеров. Сейчас работает инженером-химиком. Вот что пишет он в своем письме: «Занятия в кружках химии при Дворце пионеров им. А. А. Жданова дали мне очень многое: во-первых, там я приобрел необходимые навыки по технике лабораторных работ, во-вторых, знания основ органической химии и качественного анализа, очень мне помогавшие во время работы в институте.

Химией я интересовался давно и выбрал себе профессию еще задолго до прихода во Дворец пионеров. Желание лучше и глубже ознакомиться с основами той науки, которой я решил посвятить свою жизнь, и привело меня к вам. С другой стороны, занятия в кружках, собрания членов клуба юных химиков укрепили во мне интерес к химии, превратив его из поверхностного увлечения этой наукой в углубленное и серьезное ее изучение. Занятия в кружке окончательно определили выбор профессии».

Так же рано развился интерес к сельскому хозяйству у теперешней студентки сельскохозяйственного института А. Никишиной.

«Я твердо решила еще в детском возрасте стать агрономом. Страсть выращивать растения, копаться в земле, дышать просторами полей зародилась у меня тогда, когда я только начала знакомиться с ботаникой. Первые шаги в избранном мною жизненном пути я начала в кружке, которым я тогда жила, вне которого я себя не мыслила.

Кружок садоводов, в который я поступила, научил меня прежде всего смотреть на деревья как на живые организмы, тянущиеся к жизни, борющиеся за жизнь, дающие обильный урожай в благодарность за внимание или же увядающие, если не вложить в заботу о них все свое умение.

Навыки садовода зарождались у меня с умения пользоваться лопатой, с первых неудачных еще приемов прививок деревьев черенками, с подготовки к посеву семян, с умения собирать и отбирать лучшие семена, с подробного знакомства с садовыми культурами, с изучения работ великого садовода И. В. Мичурина.

Текла юннатская жизнь, накапливался опыт работы в саду: я овладела некоторыми прививками, могла сделать искусственное опыление, вполне освоила способы гербаризации растений. Работая в питомнике под руководством преподавателя, научилась ухаживать за молодняком. Работа в кружке дала мне очень много знаний, навыков, а главное, подтвердила, что я не ошиблась, выбирая свой жизненный путь. Там я смогла по-настоящему оценить и полюбить работу человека над природой, узнала возможности преобразования природы, научилась ценить труд работников сельского хозяйства, без которого невозможно было бы наше существование.

Теперь, когда я могу осуществить свою мечту, когда я стала студенткой Сельскохозяйственного института, я думаю о том, что не зря провела время в кружке, что я научилась там работать, а это так пригодилось мне на практике в институте!».

А вот показание кандидата медицинских наук тов. Розовой о том, как сформировался у нее интерес к деятельности физиолога.

«Как я стала физиологом? Об этом рассказать и легко и трудно. С детства я хорошо знала литературу, немного музыку,

немного живопись. Ничем особенно не интересовалась. О возможности быть врачом вообще не думала.

Когда я училась в 8-м классе, пошла посмотреть Дворец пионеров. Пришла только посмотреть... и осталась. Физиологическим кружком руководил тогда еще молодой сотрудник академика К. М. Быкова — А. В. Соловьев. Он сказал нам — школьникам, что кружок изучает все проявления жизни, все процессы, происходящие в организме, самое жизнь. Она может быть хорошая, здоровая, радостная, умная. Но жизнь бывает и больная. Ее надо выправить. Этого нельзя сделать без знания физиологии.

Навсегда мне запомнились его слова, что в жизни, в науке есть много путей — путь творческих исканий, дерзаний, труда и путь легкий, бездумный. И прежде чем выбрать свой путь, надо очень много думать, проверить свои силы, найти правильное применение своим способностям.

Мы ушли из Дворца оглушенные. Но через неделю вернулись туда снова, все 12 школьников, бывших на экскурсии. Три года мы учились и работали в физиологическом кружке. Работали много. Ставили опыты, читали, делали доклады. К нам приходили ученые-физиологи, приглашали нас в свои лаборатории. Глядя на их работу, мы сами учились работать. И вот результат: из 10 оставшихся в живых кружковцев (двое погибли в боях под Ленинградом), пять человек — кандидаты медицинских наук, трое — врачи, один — педагог.

Когда я кончала школу, сомнений и колебаний у меня не было — решила идти в медицинский институт. Работая в аспирантуре, одновременно помогала А. В. Соловьеву в руководстве кружком физиологов во Дворце».

Во всех приведенных выше материалах показано, что интерес к той или иной области деятельности возникал у воспитанников Дворца пионеров довольно рано и в результате работы в соответствующих кружках держался стойко, иногда переходя от более простого к более сложному, например от интереса к металлоконструкциям к интересу в области проблем автоматики и телемеханики.

Характерно, что, вспоминая ретроспективно роль своих занятий во Дворце пионеров, его бывшие воспитанники говорят о развитии интереса, о росте знаний и мастерства, о роли практической деятельности в той или иной области, о воспитании ответственного отношения к этой деятельности, но совсем не ставят вопроса о собственных способностях или о способностях своих товарищей. Из данного обзора можно сделать вывод, что возникновение интереса, его удовлетворение в соответствующих видах деятельности являлось достаточным условием для выбора соответствующей профессии именно в плане данной деятельности.

Однако мы имеем и некоторые показания, говорящие о возникающих противоречиях между интересами и способностями. Наиболее ярко эти противоречия проявились в занятиях литературного кружка. В этом плане представляют интерес воспоминания двух бывших членов литературного кружка, один из которых стал журналистом, а другой — педагогом.

Работник редакции журнала «Костер» Ф. Нафтульев пишет: «В студию литературного творчества я пришел 14-летним школьником. Пришел и положил на столь портфель, набитый рукописями — стихами, рассказами, пьесами. „Литературным трудом" я занимался чуть не с дошкольного возраста, писал регулярно и помногу, много читал. Что же мне дал Дворец пионеров?

Во-первых, занимаясь в литературном кружке, я понял, что поэзия — это не баловство, что нужна кропотливая и повседневная работа над собой. Появились „муки слова", бесчисленные варианты стихов и рассказов. Возникло *сознательное* отношение к литературному творчеству. Во-вторых, Дворец научил меня жить и работать в коллективе. Мы были предельно строги друг к другу, не щадили друг друга, обсуждая свои стихи и рассказы, мы спорили, ссорились и мирились, разговаривали обо всем на свете.

Я не стал поэтом и, видимо, не стану им. Но если я в какой-то степени становлюсь человеком, гражданином — спасибо руководителю кружка Глебу Сергеевичу Семенову, друзьям, Дворцу!».

Здесь характерно, что с повышением литературного вкуса молодые авторы начинают значительно строже оценивать собственные способности и часто из литературно-творческого кружка переходят в кружок критиков, историков литературы и т. д. Так же сложилась судьба и теперешнего педагога Дворца пионеров К. М. Матвеенко.

«Литературой я увлекаюсь с детства, — пишет она. — В 6-м классе писала в стихах домашние упражнения по русскому языку. Семиклассницей пришла во Дворец пионеров в поисках кружка, где „учат писать сочинения".

В течение первого года занятий я убедилась, что писать стихи — не моя область. В 8-м классе почти перестала посещать творческие занятия и переключилась на теорию литературы. В „секции критиков" я с увлечением прозанималась вплоть до окончания 10-го класса.

В моем решении после окончания школы пойти на филологический факультет Университета сыграл решающую роль этот кружок. Часы, проведенные в стенах Дворца пионеров, на всю жизнь остались самым светлым из школьных воспоминаний. Поэтому по окончании Университета первое учреждение, куда я пришла, был все тот же Дворец. Я стала педагогом в отделе работы с книгой».

В двух приведенных случаях сильный интерес к поэзии, к литературе начинается с творческой деятельности (писание стихов, рассказов и т. д.), а затем переходит в иное русло в силу, видимо, осознания собственных возможностей.

Значит ли это, что противоречие между интересом и способностями имеет место лишь в области искусства?

Вероятно, нет. Противоречивые отношения могут иметь место и в области науки и техники, однако возможность применения своих сил в данных областях более разнообразна. В области техники можно быть изобретателем, конструктором, педагогом, исполнителем. Каждая из этих областей требует интереса к технике, ответственного отношения, работоспособности, однако уровень способностей, их специфика могут быть весьма различны. То же и в разных других областях труда. Например, биолог может быть и агрономом, и садоводом, и врачом-практиком, и ученым, и специалистом средней квалификации, и т. п. Здесь решающую роль играет направление деятельности (например, техника, естествознание, экономика и т. д.), т. е. то, что определяется интересом, увлеченностью, а проблема способностей, таланта уже возникает позже — в высшем учебном заведении, в самостоятельной практической деятельности, в самостоятельном творчестве.

III

Подведем некоторые итоги.

1. Интерес как эмоционально-положительное отношение к той или иной системе знаний, как стремление расширять свои знания и умения в той или иной области науки, техники, искусства и т. д. является, видимо, основой формирующихся склонностей и направленности, всего того, что характеризует увлеченность или даже «одержимость» в процессе познания и самостоятельного творчества на основе познанных закономерностей.

Однако возникший в силу тех или иных обстоятельств интерес становится движущей силой развития способностей лишь в том случае, если он имеет не эпизодический, а все более и более постоянный характер, если он систематически «насыщается» все усложняющейся системой знаний, которая, в свою очередь, начинает определять движение интереса, его глубину и широту.

2. В последнем случае интерес находит свое выражение в повышении работоспособности в том или ином виде деятельности. Ее отсутствие может угасить пробудившийся интерес, а тем самым обескровить формирующиеся способности.

3. На первых этапах формирования способностей интерес и работоспособность играют ведущую роль. Однако в дальнейшем возможны сложные противоречия между возросшими притязаниями, являющимися естественным следствием глубины интереса и глубины знаний, и наличными способностями субъекта (его умениями в широком смысле этого слова, проявляемыми в решении творческих — новаторских — задач).

Преодоление противоречий может идти разными путями — или нахождением обходных путей, как в приведенных выше случаях переключения с поэтической деятельности на близкую ей деятельность литературоведа, очеркиста, преподавателя литературы и т. д., или усилением «напора», «одержимостью», т. е. в конечном счете повышением работоспособности и на ее основе активным воспитанием в себе недостающих качеств (например, специальной наблюдательности, большей чуткости к языку и т. д.).

Каковы в этом случае пределы возможности самовоспитания способностей, какова здесь роль задатков и жизненной биографии человека — все это пока еще остается нерешенной проблемой психологии творчества.

О СПОСОБНОСТЯХ ПОДРОСТКА К ОБОБЩЕНИЯМ И ИХ ПРОЯВЛЕНИИ

А. А. Бодалев

Изучая способности, которые проявляются у школьников при овладении содержанием учебных предметов, важно узнать не только, как и какие конкретно способности должны быть развиты у ученика, чтобы он мог успешно усваивать учебную программу, но и установить область действия каждой способности, связь ее с личностными особенностями ученика, а также и зависимость ее проявления или непроявления от условий, в которых ученику приходится работать.

Выяснению этих вопросов прямо или косвенно способствуют исследования Б. Г. Ананьева, Р. Л. Гинзбург, В. И. Зыковой, А. Г. Ковалева, В. А. Крутецкого, В. Н. Мясищева, Ю. А. Самарина, А. С. Славиной и других психологов. Однако потребуется еще много труда, чтобы проблема диагностики и формирования способностей учащихся была решена советскими психологами глубоко и всесторонне.

Данная работа является продолжением исследований названных выше авторов. При выполнении ее были поставлены и решались две задачи: выяснить, во-первых, как у учащихся одного и того же класса развита и насколько широко проявляется способность к обобщениям при работе над различными учебными предметами, и, во-вторых, насколько проявление этой способности зависит от условий, в которых ученику приходится работать, точнее от тех личностных особенностей его, которые оказываются актуализированными этими условиями. В качестве испытуемых в исследовании участвовали восемь семиклассников школы-интерната, с основными особенностями познавательных процессов которых мы впервые познакомились, когда эти подростки были еще пятиклассниками. Особенности образования обобщений у этих школьников выявлялись, когда они работали над математикой, русским, а также иностранным языками.

До того как учебные способности привлеченных к исследованию подростков были подвергнуты специальному анализу, учителя этих предметов дали краткую характеристику способностей испытуемых, имея в виду и степень развитости у каждого из них так называемой обобщающей способности.

Вот как они характеризовали подростков.

Учащийся	Учитель математики	Учитель русского языка	Учитель немецкого языка
Лена Л.	Очень способная	Очень способная	Очень способная
Женя К.	Очень способный	Средние способности	Средние способности
Саша Б.	Средние способности	То же	Низкие способности
Вова К.	То же	" "	Средние способности
Толя Б.	Способности отсутствуют	" "	То же
Роля П.	То же	Очень способный	Очень способный
Люда Ш.	" "	Очень способная	Средние способности
Коля М.	Средние способности	Способности отсутствуют	Способности отсутствуют

Мы изучали быстроту образования обобщений и их проявление в разных условиях следующим образом: прежде всего было подвергнуто выяснению, насколько быстро образуются обобщения у учащихся при усвоении нового материала, который был объяснен им в классе на уроках математики, русского, иностранного языка в течение одного и того же учебного дня. С этой целью учителя, объяснив новый материал, по нашей просьбе в ряде случаев предлагали испытуемым подросткам решать и разбирать примеры и задачи, часть из которых требовала для своего решения применения только что объясненного правила. Далее, в часы приготовления учащимися домашних заданий мы выясняли, какое количество упражнений требовалось выполнить каждому из школьников, чтобы то или другое обобщение у них закрепилось настолько, что они могли самостоятельно опираться на него, если сталкивались с примером или задачей, предполагавшими знание и владение этим обобщением.

В эти же часы самоподготовки мы пробовали давать нашим испытуемым не только задачи на правила, которые они проходили в школе на уроках, но и предлагали самим понять новое правило, способ решения или теорему. Затем этим учащимся давались задачи, решение которых требовало знания только что изученного правила. Аналогичным образом школьники ставились перед необходимостью самостоятельно понять и затем применить новое правило, когда они работали над заданиями

по русскому и иностранному языкам. Указанные «испытания» позволяли еще раз уточнить, насколько быстро у изучавшихся подростков идет образование новых обобщений, как скоро у них развивается способность правильно применять их в новых условиях. При этом учитывалось количество упражнений, которые должен был выполнить школьник, чтобы у него произошло «закрепление» образовавшегося обобщения, и время, в течение которого у каждого из учащихся происходило образование обобщения.

Позже была сделана попытка выявить и сравнить скорость образования и применения обобщений по каждому из предметов (математика, русский язык, немецкий язык) в условиях обычного урока, в часы так называемой самоподготовки, в обстановке, когда среди учащихся специально было «спровоцировано» соревнование, и, наконец, в условиях, когда соревнование официально не объявлялось, но тем не менее выполнение задания учащимися происходило в присутствии лиц (сверстников и взрослых), характер отношений к которым у изучавшихся подростков был установлен еще до опыта. Так, часть заданий учащиеся выполняли не под руководством основных учителей, а в присутствии воспитателя или опытного учителя-пенсионера, который помогал основным учителям работать с классом.

Для выявления отношения к сверстникам, помимо наблюдения за учащимися, была использована анкета, вопросы которой вынуждали школьников продумать и сформулировать свое отношение к каждому из одноклассников, с которыми они, хотя и в одном помещении и в одно время, но каждый самостоятельно, готовили уроки. Эта анкета включала всего два вопроса: кого в классе ты считаешь равным себе по способностям? Как ты больше любишь готовить уроки: один или в присутствии товарищей?

Путем внесения изменений в обстановку, в которой ученик вынужден был выполнять даваемое ему задание, изучалось влияние актуализации тех или других отношений и их систем на активизацию психических процессов семиклассников.

В данной статье нет возможности привести протоколы всех уроков, в ходе которых выявлялось формирование обобщений у испытуемых и применение ими этих обобщений, поскольку таких уроков было 287. По этой же причине в статью не включены и все протоколы, фиксирующие скорость образования правильных обобщений и применения их подростками в часы приготовления домашних заданий в привычных и непривычных для них условиях.

Однако прежде чем формулировать выводы, которые вытекали из фактов, собранных в ходе исследования, познакомимся с типичными образцами учебного материала и заданий, над которыми работали семиклассники на уроках и вне уроков, и с результатами их работы над этими заданиями.

Сначала приводятся материалы, которые учащиеся усваивали, работая над математикой, и показывается, как быстро у каждого из них возникали при этом новые обобщения и насколько легко подростки этими обобщениями оперировали. Затем излагаются материалы по русскому языку и описываются аналогичные особенности усвоения их испытуемыми. Завершают этот раздел статьи изложение содержания нескольких заданий по немецкому языку, над которым испытуемые работали также в нашем присутствии, и показ того, насколько быстро у них шло образование обобщений при овладении этим содержанием.

* * *

Алгебра. Учитель объявил тему урока: «Линейная зависимость и ее график» и затем, объясняя новый материал, постепенно раскрыл ее. После этого он предложил учащимся самостоятельно начертить в своих тетрадях график уравнения $y=2x-3$. Это задание быстро и правильно выполнила Лена Л. Справились с ним также еще на уроке Женя К. и Саша Б. У остальных испытуемых графики в тетрадях оказались составленными неправильно.

На этом же уроке учитель предложил семиклассникам начертить в часы так называемой самоподготовки графики уравнений $x+y=3$ и $3x-y=5$.

Позже, в часы самоподготовки, Лена Л. сразу стала вычерчивать эти графики. Хотя она предварительно вновь и не освежила в памяти (по записи) объяснения, которые давал в классе учитель, излагая тему «Линейная зависимость и ее график», тем не менее задание она выполнила верно. Так же поступил и Женя К. У Саши Б. графики оказались вычерченными неправильно. Ему было предложено вновь разобрать объяснение, которое давал учитель, и повторно проанализировать примеры, решенные во время урока. Проделав эту работу, Саша правильно начертил и графики заданных на дом уравнений. Также безошибочно он чертил позже графики и других уравнений. Обобщение у него образовалось.

Вове К. и Коле М. также пришлось повторно разобрать объяснение учителя и примеры, решенные в классе, прежде чем они смогли самостоятельно решать уравнения указанного вида графически.

Роля П. и Толя Б. в часы приготовления домашних заданий сделали попытку понять материал, объясненный до этого на уроке учителем, и решить заданные им примеры. Все же самостоятельно усвоить это объяснение они не смогли и графики начертили неверно. Правда, Толя затем «сверил» свои графики с графиками, которые построил сильный по математике ученик Игорь С., и «сделал все, как у Игоря». Проверка показала, однако, что он просто скопировал график, не потрудившись

понять, почему его нужно было строить именно так, как это было сделано у Игоря.

Люда Ш., как и ее товарищи, разобрала объяснение и попыталась построить графики заданных уравнений. Первый график она начертила неверно. Затем, проконсультировавшись у хорошо успевающей по математике ученицы Гали С., переделала чертеж. График второго уравнения она составила правильно и совершенно самостоятельно. Но тем не менее стойкого обобщения у нее еще при этом не возникло: когда на следующем уроке учитель, по нашей просьбе, дал ей задание составить график уравнения $2x - y = 4$, она с ним не справилась.

Аналогичные особенности, характеризующие скорость образования обобщений при работе над алгеброй (в связи с геометрией) у названных семиклассников, снова выявились и при прохождении следующей темы программы: «Графическое решение системы двух уравнений с двумя неизвестными».

Далее мы имели возможность установить, как быстро у каждого из названных подростков возникали обобщения при решении системы трех уравнений с тремя неизвестными методами подстановки и сравнения коэффициентов, когда они работали под руководством неосновного учителя.

Первый метод стал безошибочно применяться Леной Л. и Женей К. после первого и единственного объяснения учителя. Обобщение возникло у них, таким образом, сразу. У Вовы К. обобщение также фактически образовалось «с места». Решая систему трех уравнений с тремя неизвестными самостоятельно, он правильно воспользовался методом подстановки, хотя в ходе решения допустил арифметическую ошибку.

Саше Б. и Коле М. потребовалось решить на один пример больше, чем Вове К., и тогда у них также закрепился прием решения системы указанного выше вида методом подстановки. Люда Ш. и Роля П. овладели этим методом после того как с ошибками и с помощью учителя первая решила три примера, а второй — четыре (4-й не на уроке, а в часы самоподготовки). Толя Б. понял объясненный учителем принцип решения и смог правильно пользоваться им, не обращаясь к образцу, лишь после пятого примера.

Таким образом, особенность, заключавшаяся в том, что у Толи Б., Люды Ш. и Роли П. образование и закрепление обобщений происходило при усвоении алгебры намного медленнее, чем у их товарищей, выступала отчетливо и тогда, когда они работали под руководством основного учителя, и без него, в присутствии другого математика.

Под контролем воспитателя, предупредившего класс, что он будет наблюдать, как работает каждое звено, подростки выполняли задание учителя: на основании анализа четырех примеров самостоятельно вывести определение алгебраической дроби,

разобрать основное ее свойство и освоить операцию сокращения алгебраических дробей.

Задание было трудным, тем не менее соревновательная обстановка пробудила в Вове К. и Жене К. такую активность, что они в два раза быстрее выполнили задание по сравнению со случаями, когда они работали над заданиями такой же трудности, но в обычной, ставшей привычной обстановке. У Роли П. в большей степени, чем раньше, проявились упорство и настойчивость. Лена Л. работала спокойно, в обычном для нее темпе. В работе Люды Ш. появилась торопливость и возросло число ошибок. Коля М. тоже заспешил, но ошибок и в формулировках, и в решении у него было меньше, чем у Люды. На Сашу Б. обстановка соревнования не оказала никакого действия.

Геометрия. Учитель доказывает в классе теорему об измерении угла с вершиной внутри круга. Школьники должны понять, что угол, вершина которого расположена внутри круга, измеряется полусуммой дуг, из которых одна заключена между его сторонами, а другая — между продолжениями его сторон, и затем уметь самостоятельно доказывать эту теорему.

Прослушав ход доказательства учителя, Женя К. затем сумел без ошибок его повторить, Саша Б. оказался также способным к его немедленному и правильному воспроизведению. Лена Л. повторить доказательство сразу вслед за учителем оказалась не в состоянии. Вове К. также пришлось сначала вдумчиво разобрать доказательство теоремы, имеющееся в учебнике, прежде чем он смог доказать эту теорему самостоятельно на доске. Толя Б., Роля П. и Люда Ш., кроме того, что они в классе следили за ходом доказательства, которое давал учитель, еще дважды в часы самоподготовки должны были «письменно» разобрать эту теорему в своих тетрадях, и только тогда они доказали ее правильно на доске. Эту теорему они усваивали медленнее, чем их товарищи.

В другом случае семиклассникам была предложена задача для доказательства, но исходила она не от основного учителя, а от учителя-консультанта, который предупредил подростков, что лучшие способы выполнения будут разобраны у доски. Подростки должны были попытаться доказать, что если медиана равна половине стороны, к которой она проведена, то треугольник прямоугольный.

Раньше всех справился с предложенной задачей Женя К. Вторым был Саша Б. Третьим дал правильное решение Вова К. В присутствии нового учителя все трое работали активнее, чем при основном учителе. Лена была на этот раз четвертой. За исключением Роли П., задачу решили и остальные ребята.

Каждый из них затратил следующее время на решение: Женя К.— 5 минут, Саша Б.— 7 минут, Вова К.— 8 минут, Лена Л.— 9 минут, Люда Ш.— 17 минут, Анатолий Б.— 18 минут, Коля М.— 10 минут.

Для самостоятельного решения по теме «деление отрезка на равные части» также учителем-консультантом классу были даны три задачи. В основе их лежал один и тот же принцип. Женя К. после «открытия» принципа построения первой задачи вторую решил «с места». Саша Б. показал точно такой же результат. Лена Л. первую задачу разбирала дольше, чем Саша Б. и Женя К., зато вторую и третью задачи решила быстрее их. Вова К. на первую задачу затратил времени в два раза больше, чем Женя К. (Женя К. — 7 минут, Вова — 14 минут). Вторую и третью задачи он также решил без задержки. Коля М. затратил на первую задачу 20 минут, на вторую — после того как ему сказали, что он будет решать на время, — 3 минуты, при решении третьей задачи он снова был предоставлен сам себе, и на нее у него ушло 7 минут.

Роля П. затратил на отыскание верного принципа решения первой задачи 25 минут и нашел его только после наводящего вопроса учителя-консультанта. На вторую и третью задачи, однотипные с первой, он затратил соответственно 8 и 6 минут. Люда Ш. решала первую задачу в течение 18 минут, а следующие соответственно 6 и 5 минут. Толя Б., даже после того как ему был объяснен принцип решения первой задачи, не смог самостоятельно справиться с последующими задачами.

При выполнении этого задания, которое, как и предшествующее, исходило не от основного учителя, Женя К. и Саша Б. пришли к нужным обобщениям и сумели правильно применить их быстрее, чем это они делали при основном учителе математики, когда работали над таким же по трудности усвоения материалом.

Такой же характер влияния личности неосновного учителя на продуктивность деятельности Саши Б. и Жени К. и, в частности, на быстроту формирования и применения обобщений по математике устойчиво выступал и во всех других случаях, когда они работали в его присутствии и под его руководством. Заметно активизировалась в присутствии неосновного учителя умственная деятельность при работе над математическим материалом и у Вовы К.

Семиклассникам в часы, отведенные для приготовления домашних заданий, было предложено самостоятельно доказать теорему, выражающую свойство средней линии треугольника, и затем решить, применив эту теорему, две задачи. При этом они были предупреждены, что те из них, кто быстрее всех и вместе с тем хорошо выполнит задание, будут отмечены и что воспитатель, который присутствует в классе, хочет, кроме того, выяснить, какое из пионерских звеньев (в классе было три звена) справится с работой лучше. Таким образом, учащиеся должны были выполнять задание учителя снова в обстановке соревнования, когда мотивы личной чести и ответственности перед коллективом у них были дополнительно актуализированы.

Какое же действие оказали на них эти изменения?

Раньше мы видели, что Лена Л. работала над заданиями по математике на одном и том же уровне психической активности как в присутствии основного, так и неосновного учителей. Никакого изменения в этом смысле не внесла в данном случае и обстановка решения-состязания с одинаковыми ей по способностям соучениками и «выступление» в составе звена. Можно думать, что отношение к математике и способности к этому предмету у нее высоки по уровню развития и устойчиво на этом уровне проявляются.

Для Жени К. обстановка конкурса-соревнования и выступление от имени звена оказались большим стимулом. В отличие от обычной работы в часы самоподготовки и на обычных уроках по предмету, темп работы над заданием увеличился в два раза, и тем не менее решение было безукоризненным.

Володя К. Если смена учителей повлияла на уровень умственной активности этого подростка и под присмотром учителя-консультанта он работал быстрее и лучше, чем при основном учителе, то еще большее стимулирующее действие оказала на него обстановка соревнования.

Толя Б. Смена учителей привела к незначительному повышению уровня умственной активности. Более продуктивно этот подросток работал в обстановке соревнования с теми из одноклассников, которых он считал равными себе по способностям или не намного сильнее.

Роля П. Смена учителей не внесла изменений. Темп работы над заданиями остается очень медленным. В обстановке соревнования был более усидчивым и настойчивым.

У Люды Ш. в обстановке соревнования резко возросла скорость выполнения задания. Однако качество работы ухудшилось. Смена учителей не привела к заметным изменениям уровня умственной активности.

Коля М. в обстановке соревнования в два раза быстрее против обычного находил нужный результат, но только если это была геометрия. При работе же в соревновательной обстановке над заданиями по русскому и иностранному языкам у него наблюдалось ухудшение результатов: обобщения формировались медленнее, и он заметно хуже применял вновь усвоенные правила и анализировал примеры.

Русский язык. Семиклассникам на уроке было объяснено придаточное предложение места, а затем в упражнении, представлявшем собой отрывок текста, они должны были отыскать сложные предложения, содержащие придаточные предложения места. Этим же путем шел учитель и тогда, когда он позже формировал у подростков понятия придаточного предложения времени, образа действия, цели. При усвоении каждого из названных понятий у Роальда П. обобщение возникло «с места». Анализ усвоения Леной Л. предложений показал, что при форми-

рованни знаний о придаточных предложениях места, времени, цели правильные обобщения у нее образовались сразу после объяснения учителя. Обобщение же при усвоении придаточного образа действия у нее возникло с некоторой задержкой. Вова К. стал свободно владеть понятиями придаточных предложений места, времени, образа действия, цели после тех упражнений, которые были выполнены в классе на уроках и под контролем учителя. У Толи Б. и Люды Ш. соответствующие обобщения образовались также только после упражнений. У Жени К. и Саши Б. правильные и устойчивые обобщения, особенно при усвоении понятия придаточного образа действия, возникли лишь после дополнительной самостоятельной проработки материала в часы самоподготовки. Устойчивые и правильные обобщения в дни работы класса над разделом «Придаточные предложения» у Коли М. не возникли, и только к концу года, после многих повторных упражнений он стал отличать один вид придаточного предложения от другого и правильно определять нужное предложение в тексте.

После того как учитель объяснил правила: вводные слова и вводные предложения выделяются запятыми, а вводные предложения, значительно распространенные, выделяются тире или скобками, ученикам было предложено устно выполнить упражнение на новые правила.

Лена Л. без запинки разобрала данные классу примеры, не сделав ни одной ошибки. Женя К., работавший над этим же упражнением, допустил две ошибки, чем показал, что новыми правилами он еще не овладел. Саша Б., разбирая примеры, которые ему были даны, также сделал две ошибки. Вова К. ошибся один раз. Без ошибок выполнил упражнение Роальд П. Анатолий Б. допустил три ошибки, Люда Ш. одну. Коля М. ошибся шесть раз.

На те же самые правила в часы самоподготовки учащиеся выполнили в этот же день второе упражнение. Возможность списывания друг у друга и взаимной проверки качества выполнения упражнения была устранена. И снова Лена не ошиблась ни разу. Женя «забыл» поставить двоеточие, все же остальные знаки расставили верно. Роля П. все требуемое выполнил правильно. Саша Б. ошибся дважды, Вова К. и Толя Б. по разу, Люда Ш. выполнила упражнение без ошибок. Коля М. сделал четыре ошибки.

Таким образом, как и в предыдущих случаях, при работе по усвоению новых правил русского языка у Лены Л., Роли П. обобщения образуются «с места», если они работают над этими правилами на уроке или в обычной обстановке приготовления домашних заданий. У Саши Б., Жени К., Вовы К., Толи Б., Люды Ш. эти обобщения возникают после некоторого числа упражнений. И совсем медленно и после большого числа упражнений такие обобщения образуются у Коли М.

В один из дней, в часы, отводимые на приготовление домашних заданий, семиклассникам было предложено расставить знаки препинания в упражнении по теме «Обращение», которая утром того же дня была объяснена в классе. При этом им было сказано, что по окончании работы над заданием их тетради будут собраны воспитателем, чтобы узнать, какое из звеньев лучше выполнит упражнение. Была создана, таким образом, обстановка соревнования. Вскоре обнаружилось, что она отрицательно сказалась на Люде Ш. и Коле М., в действиях которых появилась торопливость. И хотя на уроке они правильно давали определения обращения и верно расставляли знаки в предложениях, которые давал учитель, формируя у учащихся знание правил выделения обращений в предложении, теперь они допустили много ошибок. Женю К. и Вову К. соревнование побудило трудиться более организованно и внимательнее выполнять задание. Остальные испытуемые работали с обычной для них продуктивностью.

Немецкий язык. В те же дни, когда на уроках русского языка школьники учились выделять придаточные предложения места, времени, цели и образа действия, на уроке немецкого языка им было объяснено придаточное предложение причины. После этого учитель дал классу пары простых предложений и потребовал составить из них сложные предложения, превратив одно из предложений в каждой паре в придаточное предложение причины. Аналогичное задание, правда, требовавшее еще и перевода с русского языка на немецкий, было дано классу и на дом.

Как же усваивали этот материал наши испытуемые?

У Лены Л. обобщение образовалось немедленно (после того как она прослушала объяснение учителя и увидела образцы придаточных предложений причины). Жене К., кроме того, что он внимательно выслушал объяснение учителя, пришлось еще выполнить и упражнение, которое было дано в классе. Зато домашнее упражнение он проделал без ошибок. У Саши Б. обобщение образовалось лишь после того как он написал в часы так называемой самоподготовки упражнение на материал, объясненный перед этим на уроке. У Вовы К. обобщение возникло столь же быстро, как и у Жени К. Толя Б., кроме того, что он слушал объяснение учителя, разобрал вслух по просьбе последнего на уроке примеры придаточных предложений причины. Проверка показала, что обобщение у него возникло. У Роли П. обобщение образовалось сразу, как только он выслушал объяснение. У Люды Ш. образование обобщений происходило примерно так же, как у Толи Б. У Коли М. стойкое и правильное обобщение возникло только через месяц, когда были пройдены и другие придаточные предложения и, кроме того, когда придаточное предложение причины много раз встречалось среди предложений, которые были подвергнуты разбору в классе под руководством учителя.

На следующем уроке немецкого языка учитель объяснил семиклассникам придаточное предложение времени. Формируя понятие о придаточном предложении времени, он придерживался такой же последовательности, как и на уроке, когда объяснял подросткам придаточное причины.

При усвоении этого материала повторилась в общем та же картина, что и при усвоении испытуемыми придаточного предложения причины. Лена Л. проявила способность почти «с места» усваивать новый материал при прохождении иностранного языка. Быстро возникло обобщение у Роли П. Жене К., Вове К., Толе Б. и Люде Ш., помимо того что они слушали объяснение в классе и участвовали в разборе соответствующих упражнений на уроке, пришлось еще выполнить упражнение на пройденный материал в часы самоподготовки, и только тогда у них возникло новое стойкое обобщение. У Саши Б. и Коли М. новые обобщения образовались лишь после того, как они проделали в два раза больше упражнений, чем их товарищи Женя К., Вова К., Толя Б., Люда Ш., и тем не менее скоро выяснилось, что эти обобщения у них весьма не стойки.

Нам довелось наблюдать, как все участвовавшие в опыте семиклассники под руководством неосновного учителя усваивали правила образования будущего времени в немецком языке и самостоятельно по его заданию разбирали сильное склонение имен прилагательных.

Смена учителя повлияла только на темп работы и скорость образования обобщений у Саши Б. и Коли М., которые у них возросли. В условиях же самостоятельного прохождения нового материала у Саши Б., Вовы К., Толи Б. и Коли М. произошло понижение быстроты возникновения новых обобщений. Чуть-чуть медленнее против обычного стала усваивать новый материал и Лена Л. У Роли П. изменений в быстроте образования обобщений отмечено не было. У Люды Ш. был зафиксирован небольшой подъем умственной активности и соответственно более быстрое возникновение новых обобщений.

В условиях соревнования при работе над новыми правилами немецкой грамматики значительно (в среднем в два раза) возросла быстрота образования обобщений у Жени К. У Люды Ш., Коли М. она, наоборот, заметно понизилась. У остальных подростков изменений в быстроте возникновения новых обобщений заметить не удалось.

* *
*

Объединяя то общее, что имеется в собранных фактах и что одновременно соответствует задачам предпринятого исследования, можно сказать, что у подростков-семиклассников способность к образованию обобщений оказывается неодинаково широко и высоко развитой и уровень проявления ее у них может меняться в различных условиях.

Прежде всего должно быть уточнено предположение, высказываемое рядом психологов, в частности В. А. Крутецким,[1] о том, что так называемая обобщающая способность может характеризовать только математическую деятельность человека, и здесь, по-видимому, имеет место своего рода «парциальность».

Пример Лены Л., у которой обобщения одинаково быстро возникали как при усвоении математики, так и русской и немецкой грамматик, показывает, что способность к обобщениям может проявляться у одного и того же учащегося одинаково высоко как при работе над предметами математического цикла, так и при усвоении гуманитарных дисциплин, т. е. область ее «действия» может быть очень широкой. Фактически такое же быстрое образование обобщений в широкой по объему области имело место и у Жени К., когда удавалось при его работе над русским и иностранным языками актуализировать более сильные стимулы, нежели те, которые действовали раньше.

В правильности сделанного вывода убеждают и факты проявления этой способности в школьные годы у ряда впоследствии крупных математиков (Эйлер, Лобачевский и др.), у которых способность к образованию обобщений «с места» или после минимального числа упражнений повседневно и успешно давала себя знать и при работе над гуманитарными предметами, и при изучении иностранных языков, и при овладении математикой, и во время штудирования других учебных дисциплин.

Пример Коли М., у которого обобщения быстро могли возникать только при овладении математикой и крайне медленно — русским и иностранным языками, говорит о существовании категории учащихся-подростков, способной к образованию обобщений «с места» или при минимальном количестве упражнений в сравнительно узкой по объему области. Это подтверждают также случаи Роальда П. и Саши Б. И, наконец, пример Люды Ш., образование обобщений у которой при овладении любым предметом достигалось только в результате значительного числа упражнений, позволяет говорить о существовании категории подростков, у которых образования обобщений «с места» в учении, как правило, не происходит.

Особенности образования обобщений при усвоении различных учебных предметов Сашей Б., Толей Б., Колей М. и другими подростками позволяют сказать, таким образом, что у одного и того же школьника при работе над разными предметами могут устойчиво проявляться разные уровни развития способности к обобщению. У него при усвоении одного учебного предмета отчетливо может обнаружиться и устойчиво проявляться способность к обобщению «с места». У этого же школьника при усвоении других предметов образованию каждого обобщения так же

---

[1] См.: В. А. Крутецкий. Опыт анализа способностей к усвоению математики у школьников. «Вопросы психологии», 1959, № 1, стр. 48.

устойчиво может предшествовать более или менее длинный ряд упражнений, после выполнения которых у него только и может возникнуть обобщение.

Разумеется, сказанное не исключает того, что в зависимости от трудности содержания, предложенного учащемуся для усвоения, у одного и того же школьника могут проявиться все три уровня развития способности к обобщению при работе над одним и тем же предметом.

Собранные материалы одновременно показывают, что нельзя выносить заключение о наличии или отсутствии у подростка устойчивой способности к образованию обобщений «с места» при овладении каким-либо предметом, если быстрота или медленность возникновения обобщений выявлялась на материале однообразного содержания. Было бы ошибочным, например, утверждать о наличии у данного школьника устойчивой способности к образованию обобщений «с места» при занятии математикой в целом лишь на том основании, что у этого ученика обнаружилось систематическое быстрое возникновение обобщений при усвоении им одной из областей математики, например алгебры.

Результаты, показанные Сашей Б., когда у него устойчиво проявлялась способность к быстрому образованию обобщений по геометрии, а образование обобщений по алгебре шло значительно медленнее,— эти результаты дают основание утверждать, что в ряде случаев способность к образованию обобщений «с места» может иметь еще более «парциальный» характер, чем это предположил В. А. Крутецкий. Она может проявляться у ученика не при занятии математической деятельностью вообще, а только при усвоении одного из ее отделов. Справедливость этой мысли частично подтверждают факты, полученные при изучении проявления способности к образованию обобщений у Лены Л., у которой, как мы видели, обобщения при усвоении алгебры возникали всегда быстрее, чем при усвоении геометрии.

Очевидно, такую же «парциальность» можно обнаружить, анализируя особенности овладения подростками содержанием и остальных учебных предметов. И, стало быть, имея в виду все эти факты, правильнее утверждать, что учащиеся различаются не только «вертикальным» уровнем развития способности к обобщению при работе над одним и тем же предметом (у одних обобщение «с места», у других — после ряда упражнений, у третьих это же обобщение возникает как результат чрезвычайно большого труда или же не образуется совсем), но одновременно данный уровень обобщающей способности проявляется у всех у них в не одинаковых по объему областях.

Примеры Саши Б., у которого в 5 и 6-м классах при работе над математикой обобщения возникали значительно медленнее, чем в 7-м (и в 8-м) классе, и Люды Ш., у которой возникновение очередного обобщения при овладении математикой постоянно требовало большего числа упражнений, чем два года назад,

свидетельствуют о том, что с течением времени могут происходить и происходят значительные изменения в конкретных проявлениях способности к обобщению. При работе над предметом, где у ученика раньше отчетливо и устойчиво выступала способность к обобщению «с места», по прошествии некоторого времени может также отчетливо наблюдаться образование обобщения лишь после многократных встреч с явлениями, содержащими однородный признак, лишь после упражнений. Наоборот, при усвоении учебного предмета, образование обобщений по которому раньше требовало почти всегда многократных упражнений, теперь может обнаруживаться частое проявление способности к обобщению «с места» и т. д.

Случай Люды Ш., которая в младших классах считалась сообразительной ученицей, а теперь с каждым годом все с большим трудом осваивает учебную программу, показывает, кроме того, что у учащихся, у которых при работе над учебными предметами способность к обобщению «с места» первоначально выступала в сильной степени и широко, в последующем, при переходе в более старшие классы, может становиться все менее заметной, а область ее проявления сокращаться.

Способность к быстрым и широким обобщениям в одной области и одновременно отсутствие ее в другой зависят, как известно, от того, что обобщение обусловлено анализом, а материал каждой из областей может быть проанализирован неодинаково глубоко. Очевидно, постепенное исчезновение способности к образованию обобщений «с места» надо связать с затруднениями, которые начинает испытывать учащийся при анализе более сложного содержания.[2]

Факты, описанные выше, свидетельствуют также о том, что скорость образования и успешность применения уже сформированных обобщений зависят от того, какое психическое состояние характерно для подростка в момент выполнения им учебного задания. Причем ясно, что это состояние определяется не только физическими факторами (например, усталостью), но является и выражением отношений, актуализируемых в личности данной обстановкой.

Повторяющиеся у ученика при работе на уроках по данному предмету систематически одинаковые состояния, которые являются выражением сложившихся у него в прошлом взаимоотношений с учителем, с классом, а также отношения к предмету, ведут в конце концов к тому, что школьник привыкает работать над предметом на одном и том же уровне психической активности. Это означает, что у ученика постепенно складывается и проявляется как на уроках, так и при выполнении домашних заданий определенная совокупность свойств психических процес-

---

[2] См.: С. Л. Рубинштейн. Принципы и пути развития психологии. М., Изд. АН СССР, 1959, стр. 131.

сов. В одном случае такой стереотип снижает успешность занятий по данному предмету и, в частности, снижает возможную для данного школьника способность к обобщениям и дальнейшему их применению, в другом — создает благоприятные возможности для максимального проявления этой способности.

Мы видели, что только у Лены Л. актуализация новых отношений-стимулов не приводила к изменениям как в быстроте образования обобщений, так и в их последующем применении. Она уже привыкла, очевидно, постоянно работать, так сказать, на пределе своих способностей. У остальных же подростков выявились возможность повышения скорости образования обобщений и возрастание успешности применения их, когда были «введены в действие» новые отношения, изменившие состояние школьников. Причем у одних (Женя К., Вова К., Толя Б., Саша Б.) область изменения в проявлении способности к обобщениям оказалась более широкой, у других же (Люда Ш., Коля М.), наоборот, очень узкой.

Эти факты показывают, что у ряда учащихся та или другая способность может устойчиво проявляться на уроках не в полную силу, из-за чего некоторые учителя неправильно оценивают действительные возможности их. Эти возможности в полной мере проявляются, когда удается создать более сильный стимул, соответствующее отношение.

В приведенных выше опытах это выступало в уменьшении числа упражнений при образовании обобщений и в более быстрой их актуализации при выполнении заданий.

По-видимому, к этой же категории надо отнести определенную группу фактов, встречающихся в биографиях некоторых выдающихся ученых. Например, в биографии выдающегося русского математика прошлого столетия М. В. Остроградского мы встречаем совпадающие свидетельства его современников о том, что в годы учения М. В. Остроградского был период, когда он медленно, плохо и с трудом усваивал математику; будущий ученый мечтал о карьере гвардейского офицера и считал, что математика на этом поприще ему не пригодится. Однако, когда М. В. Остроградского удалось убедить в легковесности его мечты, показать ему красоту, силу и значение математики как науки, когда удалось перестроить его жизненные планы и изменить отношение к математике как учебному предмету, очень скоро обнаружилось, что Остроградский теперь быстро, так сказать, «с места» схватывает положения этой науки, которые перед ним развивал его учитель или которые он пытался постичь, самостоятельно работая с учебником.

Такой же факт описан в биографии И. Р. Шафаревича, который в младших классах увлекался историей и блестяще работал по этому предмету. Одновременно он настолько пренебрежительно относился к математике и так плохо усваивал программу, что ввел своего учителя в заблуждение насчет своих способностей

к этому предмету. И вот настал час, когда школьнику Шафаревичу волей-неволей пришлось заняться математикой: грозило оставление на второй год. Незаметно для самого себя он увлекся ею, стал разбирать геометрические построения, алгебраические задачи, умышленно выбирал наиболее трудные примеры, с удовольствием работал над ними. И теперь учитель математики был восхищен способностью юного Шафаревича буквально «на лету» схватывать суть новых разделов учебной программы.

Следует специально отметить и другие факты, когда актуализирование новых отношений, которые, казалось бы, должны быть сильным стимулом, не давало подъема в скорости образования обобщений и в их применении подростком, или же даже, наоборот, ухудшало результаты его умственной деятельности, оказывало на него тормозящее действие.

У Роли П. нам не удалось заметить возрастания скорости образования обобщений и их применения в работе над математикой, когда была сделана попытка актуализировать в его личности чувство долга перед коллективом и создать обстановку соревнования. Правда, у него при этом возросли настойчивость и усидчивость. Решая задачи и примеры по математике в обстановке соревнования, как явствует из приведенных выше фактов, он мог прийти и приходил к тем же результатам, что и его более способные товарищи, но ему требовалось для этого в среднем в 4—5 раз больше времени, чем, например, Жене К.

У Коли М. при работе над немецким языком, у Люды Ш.— над математикой произошло уменьшение быстроты образования новых обобщений и использования уже имевшихся, когда была создана обстановка соревнования. Можно предположить, что актуализированные при этом отношения оказались чрезмерно сильными стимулами. Они создали у названных подростков состояния, которые не были оптимальными для выполнения заданий.

Таким образом, актуализация новых отношений в случае с Ролей П. дала себя знать прежде всего не в интеллектуальной сфере, а в области воли; что касается Люды Ш. и Коли М., то у них актуализация новых отношений путем включения этих учеников в обстановку соревнования означала столь большую перестройку эмоций, вызывала такой эмоциональный отклик, что интеллектуальные задачи в этот момент как бы оказались у этих подростков на втором плане.

Обращает на себя внимание и увеличение скорости образования обобщений и возрастание успешности применения уже сформированных обобщений у Вовы К., когда он выполнял задания рядом с товарищами, ухудшение результатов, когда он работал над подобным заданием в одиночестве, и противоположная по результатам зависимость, которая выявилась в этих двух ситуациях у Саши Б.

Эти факты, а также проверка выявленных зависимостей на других учениках позволяют сказать, что часть подростков старательнее и лучше выполняет задания, когда около них есть другие дети, которые заняты той же работой. Положение «рядом с другими» оказывается для них дополнительным стимулом, облегчающим мобилизацию ими своих сил. При этом «стимулятором» для каждого из изученных школьников выступал не любой одноклассник, а только тот, который, по их мнению, имел такие же способности или был чуть-чуть слабее. Помещение этих школьников на время приготовления домашнего задания в один класс с очень сильными или очень слабыми учениками. «отличниками» или «плохими», как правило, не приводило к повышению качества и темпа работы этих учащихся над заданием. В ряде случаев, когда удачно подбирались «партнеры», учащийся, который, выполняя задание в одиночку, «тянул время» и работал кое-как, оказавшись рядом с «соперниками», теперь преображался и начинал работать внимательно и продуктивно или, во всяком случае, лучше, чем он работал один. Надо отметить, что эти «партнеры» не всегда были теми одноклассниками, которые до этого как активисты требовали бы от товарища более ответственного отношения к учению.

Эти факты — свидетельство того, что не только отношение учащегося к предмету и к учению вообще, но и одно присутствие около него людей, к которым у него успело прежде сложиться также определенное отношение, может изменять его работоспособность.

Однако имеются и такие подростки (у нас — Саша Б.), для которых общество и косвенное влияние товарищей, работающих над приготовлением домашнего задания, не служит стимулом к заметному изменению их работоспособности. Малоэффективным оказывается для них и такое сильное в хорошем коллективе средство, как объявление соревнования между школьниками.

Объяснения, полученные от самих учащихся, показывают, что школьники, которые не начинали работать лучше, когда они оказывались в группе, имеют заниженное мнение о своих способностях и завышенное — о способностях своих товарищей по занятиям и что некоторые из них, кроме того, предпочли бы готовить уроки в отдельном помещении, чтобы «никто не отвлекал», как говорили они. «Когда есть другие ребята в классе, — всегда отвлекаешься, — сказал один из них. — Смотришь, кто что делает, и о своих уроках забываешь».

Разумеется, среди таких подростков встречаются школьники, у которых чувство ответственности перед коллективом за качество своей работы развито недостаточно.

Таким образом, сравнение результатов работы одного и того же учащегося над одним и тем же предметом на уроках под руководством основного учителя, в часы самоподготовки под контролем воспитателя в обстановке объявленного соревнования, просто среди сверстников, а также в одиночку выявляет зависимость этих результатов от условий, в которых школьнику приходится работать. Причем, как показывает анализ каждого из восьми случаев, зависимость эта не прямая. Она опосредована личностными особенностями подростков, участвовавших в эксперименте, и поэтому индивидуальна в каждом случае. Одна и та же ситуация, в которую ставились школьники, и одно и то же задание, которое им давалось, вызывали у одних школьников состояние «вдохновения», сосредоточенности, энтузиазма и т. п., а у других — растерянности, рассеянности, безразличия. В результате первые начинали работать, так сказать, на пределе способностей (или близко к нему), а вторые — таким образом, что у них оставался еще бо́льший или меньший резерв, который выявлялся, когда для каждого из них удавалось найти ситуации, отвечающие их личностным особенностям, что означало создание оптимальных условий для проявления способностей у каждого на предельном для него уровне.

Ясно, что от того, насколько удастся поставить ученика в условия, заставляющие его работать по способностям, зависит не только общее качество результатов его деятельности в настоящем, но и дальнейшее развитие его личности в целом.

О НЕКОТОРЫХ ПУТЯХ ВЫЯВЛЕНИЯ СКЛОННОСТЕЙ В ЦЕЛЯХ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ КОМПЕНСАЦИИ БОЛЬНЫХ ЭПИЛЕПСИЕЙ

О. Х. Сунчелеев

Необходимость привлечения к общественно полезному труду (являющемуся также важнейшим лечебным фактором) людей, выведенных недугом из строя активных членов общества, — одна из наиболее важных задач, стоящих не только перед врачами, но и перед психологами, усилия которых должны быть направлены на исследование возможных путей формирования и воспитания личности в целях успешной социально-трудовой компенсации.

Для того чтобы трудовая терапия, широко используемая в наших лечебных учреждениях, была действенным средством лечения больного, необходима рациональная дозировка и индивидуализация ее. Индивидуализация трудовой деятельности означает подбор такого вида работы, который бы наиболее полно соответствовал склонностям больного и в котором он смог бы раскрыть свои возможности. Но в этом плане мы сталкиваемся с первой и основной трудностью; она заключается в том, что при некоторых заболеваниях, связанных с мозговыми поражениями, личность больного претерпевает изменения, не дающие возможности выявления индивидуальных особенностей человека. В таких случаях определение склонностей больного чрезвычайно затруднено, они как бы завуалированы теми изменениями психики, которые вызываются мозговым дефектом. Одной из возможностей выявления склонностей в целях успешной социально-трудовой компенсации и посвящается наше исследование.

Эпилепсия — заболевание, выражающееся в судорожных припадках с потерей сознания, иногда сопровождающееся психическими нарушениями. Эпилепсия представляет собой процессуальное заболевание. По мере развития болезненного процесса психика эпилептика претерпевает ряд изменений в смысле общего снижения, деградации, доходящей иногда до более или менее глубокого слабоумия. Эпилептикам свойственны медлительность

психических процессов, тугоподвижность мысли, отсутствие гибкости и живости ее. Их мысль обыкновенно «топчется на одном месте», застревает на несущественных деталях, при этом отмечается более или менее резкое ослабление памяти.

В связи с ослаблением памяти постепенно оскудевает запас представлений. «Сознание своей тяжелой болезни при сужении общего круга представлений и при склонности к однообразному топтанию на месте способствуют крайнему эгоцентризму и эгоизму».[1] Больные все меньше пользуются операциями мышления, особенно обобщения и абстракции, вследствие этого их мышление становится все более конкретным, что тесно связано с сужением круга интересов больных.

На фоне этих общих для эпилептиков функциональных нарушений порой в зависимости от условий жизни, воспитания, обучения развиваются черты характера больного, которые многими авторами трактуются как эпилептический характер. К нему обычно относят эгоизм, лицемерие, озлобленность, жестокость, льстивость, ханжество и т. д.

Надо заметить, что так называемый эпилептический характер не является фатально неизбежным для больного эпилепсией. В каждом отдельном случае обстоятельства индивидуального развития накладывают определенный отпечаток на формирование характера больного.

И. П. Павлов рассматривал эпилепсию, как и другие заболевания, с точки зрения единства внешней среды и организма. Различные сверхсильные раздражители могут привести к образованию изолированного пункта коры с постоянно повышенным тонусом этого пункта. Если возбудительный процесс при этом приобретает чрезвычайную силу, взрывчатость и периодичность, то возникает картина эпилепсии.

Исследования С. П. Воробьева и Т. Д. Демиденко (Психоневрологический институт им. В. М. Бехтерева) при испытании обобщения показывают значительную иррадиацию условной реакции и отмечают плохую концентрацию раздражительного процесса. Раньше всего при эпилепсии нарушается совместная деятельность первой и второй сигнальных систем, а также страдают процессы внутреннего торможения. Вариации заболевания эпилепсией определяются соотношением между раздражительным и тормозным процессами.

Так как для нормального функционирования высшей нервной деятельности человека в его сложных и многообразных отношениях с внешней средой ведущее значение имеет правильно организованная трудовая деятельность, то и вопросы трудовой компенсации больных эпилепсией приобретают особенную остроту.

---

[1] М. О. Гуревич. Психиатрия. М., Медгиз, 1949, стр. 119.

8 Зак. 432

Согласно учению И. П. Павлова, трудовую деятельность можно рассматривать как организованную систему раздражителей, воздействующую на двигательный и другие анализаторы. В зависимости от характера этой деятельности двигательный анализатор приводится в активное состояние, вызывая этим различные по степени повышения тонусы.

Учитывая указания И. М. Сеченова об исключительном значении движения в развитии нервной деятельности, становится ясно, что активизация двигательной сферы при одновременном участии других анализаторов в трудовом процессе приводит к повышению возбудимости всей коры. Если вследствие патологических условий в коре головного мозга имеется изолированный пункт повышенной возбудимости, то повышение возбудительного процесса и связанное с этим усиление процесса торможения в силу закона отрицательной индукции должны снизить возбуждение изолированного пункта с повышенным тонусом. В литературе имеются отдельные описания, подтверждающие значение активации моторики для купирования припадков при некоторых формах эпилепсии.[2]

Этим можно объяснить то, что у большинства работающих припадки очень редко наблюдаются во время работы, в большинстве случаев они передвигаются на ночное время, когда наступает сон (процесс торможения).

Таким образом, ясно, что отстранение больных эпилепсией от трудовой деятельности снижает раздражительный процесс и понижает общую возбудимость коры. Это ведет к резкому ослаблению процессов торможения и клинически находит выражение в увеличении частоты и силы припадков, в ряде случаев приводящих к психической деградации.

При исследовании благотворного влияния труда на больных эпилепсией нужно учитывать не только его физиологическое воздействие на организм больного, но и роль труда в формировании человеческой личности как таковой. Труд — «первое основное условие всей человеческой жизни, и притом в такой степени, что мы в известном смысле должны сказать: труд создал самого человека» (Энгельс).

В ряде патологических процессов, при которых наблюдаются явления дезорганизации высшей нервной деятельности, в частности в эпилептическом процессе, трудовая деятельность, соответствующим образом дозированная и индивидуализированная, является одновременно и лечебным фактором, нормализующим нарушенные процессы.

Эффективность же применения трудовой терапии тем выше, чем больше трудовая деятельность соответствует потенциальным возможностям личности. Поэтому чрезвычайно важно уметь

---

[2] См.: С. Н. Давиденков. Клинические лекции по нервным болезням. Л., Медгиз, 1952.

извлечь из-под психических наслоений, вызываемых болезненным процессом, присущие личности индивидуальные особенности (в конкретном случае — склонности), которые могли бы служить отправным пунктом в поисках наиболее рационального использования трудотерапевтических мероприятий, имеющихся в арсенале лечебного комплекса.

Данная работа является результатом наблюдения над десятью больными эпилепсией, проходившими трудовую терапию при лечебно-производственных мастерских Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева. В процессе исследования использовались анамнестические данные, материалы историй болезни, периодические патронажные обследования, наблюдения за работой больных в различных цехах лечебно-производственного комбината.

Приведем наиболее характерные исследования.

Больная Евдокия А., 1926 г. рождения.

Анамнестические данные: на последнем месяце беременности мать больной получила травму при падении, что вызвало преждевременные затяжные роды. Ребенок рос и развивался нормально. Училась успешно в школе, окончила 7 классов. Первый припадок зафиксирован осенью 1942 г., возник он без видимых причин. Затем припадки участились до 4—6 в день.

При поступлении в Институт им. В. М. Бехтерева больная ориентирована во времени и пространстве. Интеллектуально несколько снижена, круг интересов сужен, некритична. Больная неуравновешенна, раздражительна, груба. Резко выражена эгоцентричность, занята мыслями только о себе, предъявляет массу ипохондрических жалоб. Равнодушна ко всему окружающему, никуда не ходит, подруг не имеет. Дома неохотно выполняет простые хозяйственные работы, по словам родителей, ни к чему не испытывает интереса.

В 1949 г. Евдокия А. направлена в сетевязальный цех. На работу явилась неохотно, в сопровождении матери, не хотела оставаться в цехе, высказывала ипохондрические жалобы. Приступила к работе только после того, как ей пояснили, что работа хорошо оплачивается (можно отметить наличие материальной заинтересованности). Операцию вязания сеток освоила быстро и начала работать высококачественно и производительно. Больная усидчива, старательна, в поведении можно отметить угрюмость, необщительность.

1950 г. Наблюдаются явления автоматизма и частые, большими сериями, припадки. Больная злобна, раздражительна. На работу не ходит, сетки за нее дома вяжут родные, а она лишь требует от них большой выработки. Состояние ухудшилось, больная стала совершать нелепые поступки — раздевалась в присутствии окружающих и т. д. Была помещена в клинику Института им. Бехтерева. Пневмоэнцефалография показала умеренно выраженную сообщающуюся водянку головного мозга и очаговую атрофию в левой теменной области.

1951 г. После выписки из стационара приступила к работе в пластмассовом цехе. Хорошо освоила все трудовые операции. Подруг не имеет, с окружающими общается мало. Поступки и поведение больной в основном диктуются материальной заинтересованностью: она постоянно стремится больше заработать, интересуется расценками, мелочно придирчива при составлении ведомостей для выдачи зарплаты. За этот год отмечено уменьшение припадков, укорочение их серий.

1952 г. Работает в цехе силикатных пуговиц. Этот вид труда при высокой производительности дает высокую заработную плату. Работает усидчиво, старательно. Интересуется в основном высокооплачиваемыми операциями. Исполнительна, послушна, неконфликтна. Производительность труда высокая, качество работы хорошее. Во время работы не отвлекается, старается

детально разобрать процесс работы, вносит отдельные предложения по ускорению процесса обработки детали, объясняет это желанием больше заработать. Дома больная стала выполнять все хозяйственные работы: убирает комнату, стирает белье, готовит обед. К матери относится теплее и заботливее, с родными приветлива. Медикаментозного лечения не получает.

1955 г. Темп работы высокий. Общительна, дисциплинированна, приветлива. Иногда ссорится с мастером, требует от него „точности" и „справедливости". Припадков во время работы почти не бывает — чаще ночью или утром до работы. Переведена на более сложную операцию — прессовку силикатных пуговиц. Быстро освоила новый процесс, темп работы высокий, качество работы отличное, всегда подчеркивает это в беседе с врачом. Настроение ровное, бодра, оживлена, находится в хороших взаимоотношениях с окружающими. Легко переключается с одной операции на другую. Особенно хорошо выполняет работу по выруоке, сверловке и нашивке мелких пуговиц (работа мелкая, с монотонно повторяющимися движениями). Постоянно стремится больше заработать, с этой целью дома после работы занимается вышиванием. Деньги использует на покупку новых вещей — начала хорошо одеваться, любит нарядные вещи.

Отмечается, что даже в период припадков состояние больной удовлетворительное, она продолжает ходить на работу, производительность труда не снижается.

1957 г. Переведена на работу в переплетно-брошюровочный цех.

Работа в этом цехе требует меньшей квалификации, состоит из нескольких несложных операций — разрезания и склеивания картона и бумаги. Заработная плата несколько ниже. С первых же дней больная пыталась дать высокую производительность, но не смогла справиться с новой, на первый взгляд требующей меньших усилий, работой. Снова появилась масса ипохондрических жалоб. Евдокия А. считает работу в этом цехе вредной для своего здоровья, она целиком фиксированна на своих недомоганиях, все время говорит о каком-то своем „нерве", который „переходит с места на место" и причиняет ей страдания. С окружающими менее общительна, раздражительна, не может работать в паре с другими больными, сердится, плачет, иногда становится злобной, агрессивной. Хорошо себя чувствует дома, когда занимается вышивкой изделий, которые ее мать продает.

1958 г. Продолжает работать в переплетно-брошюровочном цехе на отделке конторских книг. Темп и качество работы хорошие, но работой недовольна, постоянно требует перевода на более «сложную» работу (в цех прессовки силикатных пуговиц), мотивируя это тем, что от однообразной работы она тупеет. Говорит, что без работы не могла бы прожить, предпочитает трудиться в коллективе («на людях веселее, дома стены мешают»).

Вечерами стала ходить в кино, летом очень любит собирать грибы и ягоды. Иногда читает книги. Недавно прочла «Войну и мир», но передать содержание не могла. Пословицы и поговорки трактует правильно, но очень обстоятельно, с подробностями.

Акт обследования в домашних условиях 15 марта 1958 г.

Со слов родителей, за время работы в состоянии больной произошли положительные сдвиги. Евдокия А. до поступления в комбинат категорически отказывалась что-либо делать, ссылаясь на свое заболевание. Сейчас выполняет всю домашнюю работу: убирает, стирает, ходит в магазин, готовит обед. Мать считает свою дочь хорошей и экономной хозяйкой, она всегда покупает недорогие и высококачественные продукты.

Теперь больная очень аккуратна, следит за своей внешностью, чего раньше не отмечалось. На работу ходит регулярно, встает сама, боится опоздать. Стала самостоятельной, научилась пользоваться всеми видами городского транспорта. Очень горда тем, что зарабатывает не меньше других членов семьи. Деньги тратит с ведома матери и очень расчетлива. Вечерами любит заниматься вышиванием, причем с удовольствием отделывает мелкие изделия, требующие скрупулезности и точности.

Работа в лечебно-производственном комбинате стимулировала психическое развитие больной, способствовала формированию новых отношений с окружающей средой. В данном случае, используя хорошо выраженную материальную заинтересованность, удалось выявить тот вид трудовой деятельности, который наиболее полно соответствовал склонностям Евдокии А. В свою очередь через участие в трудовом процессе удалось выявить потенциальные возможности больной, которые раскрылись в наиболее соответствующих функциональным особенностям эпилептиков операциях.

Больной Валентин Ш., 1935 г. рождения.

Анамнестические данные: родился третьим по счету ребенком при тяжелых родах (приращение плаценты) недоношенным (восьми месяцев). Затем развивался нормально. В 1942 г. перенес менингит в очень тяжелой форме. После болезни отклонений от нормы не отмечалось. В 1946 г. получил травму головы с сотрясением мозга. Через год появились припадки, вначале редкие, потом участившиеся. Стал очень озорным, непослушным, раздражительным. Часто дрался на улице с мальчиками, которые дразнили его «припадочным». Заметно снизилась память, стал плохо учиться, не смог кончить четырех классов.

До поступления в лечебные мастерские дома ничем не занимался, бесцельно бродил по улицам. Часто по нескольку дней не являлся домой, объясняя это тем, что ему попадает от матери за съеденный сахар. Был замкнут, товарищей не имел, считал, что они боятся заразиться от него припадками. Дома с родными не ладил, особенно с отчимом, которого ненавидел и пытался несколько раз убить. Бил мать за то, что она без его ведома вышла замуж. Мать и отчим строги с больным.

При поступлении: сознание ясное, ориентирован правильно, однако память резко ослаблена (не помнит ни одной даты памятных событий, запас слов беден), больной вязок, назойлив, интеллектуально снижен, жизненные интересы отсутствуют.

Направлен на работу в сетевязальный цех. Очень мало интересуется работой, недисциплинирован, груб, конфликтен, постоянно вызывает в цехе ссоры и драки. Дома непослушен, отказывается помогать по хозяйству, дерется с братом, бранится нецензурными словами, не стесняясь окружающих. Не любит никаких развлечений, только бесцельно бродит по улицам. Ведет себя на работе возмутительно, не подчиняется руководству, грубит. Внешне неопрятен, ходит в рваной, грязной рубашке, отказывается сменить ее. Плохо справляется с работой (оплетка хоккейных мячей), ленив. Любит дразнить соседей, обижает слабых. На работе у него почти ежедневно 2—3 судорожных припадка. Дома, по совету врача, родители стали заставлять больного выполнять физическую работу: распиловку и колку дров, переноску вещей и т. п. Во время работы припадков не было. К себе относится с переоценкой своих возможностей, требует, чтобы его направили учиться в школу, считает, что сможет хорошо учиться, хотя память больного резко ослаблена.

1953 г. Постепенно, с трудом приобщается к работе, стал несколько упорядоченнее, менее резок с окружающими, но продолжает оставаться развязным, болтливым, недисциплинированным. Память резко снижена, не может запомнить имена товарищей по работе. Работает нерегулярно на вырубке пуговиц, но довольно усидчиво, стал меньше отвлекаться и разговаривать. Качество работы хорошее. Освоил процесс сверловки пуговиц. Темп работы довольно высокий.

В марте месяце, в течение 20 дней не посещал мастерские в связи с отсутствием работы. Мать сообщила, что за время пребывания дома состояние больного ухудшилось: участились припадки, стал грубым, резким с окружающими, ссорился и дрался с братом и отчимом.

К работе приступил с удовольствием, охотно, но работать пришлось недолго, так как цех был временно закрыт. Стал опять резким, грубым, раздражительным, назойливым. Не дал себя осматривать участковому врачу, нагрубил. Озлоблен, дерется с родными. Надолго уходит из дома с полными карманами камней и швыряет их в детей.

После перерыва в работе вновь стали отмечаться почти ежедневные припадки в цехе. Приступил к работе раздраженно, неохотно. Избил мастера цеха, конфликтует с больными, дразнит их. Временами сосредоточен, мало отвлекается, работает усидчиво, но в основном работает неохотно, небрежно, часто отвлекается, раздражителен, болтлив. Приходит в цех регулярно, но часто опаздывает, требует каждый день по различным причинам нового вида работы.

Постепенно вовлекается в работу, состояние улучшается, он становится спокойнее, припадки более редки, в основном ночные. Переведен на изготовление металлических пряжек на ручных приспособлениях. Процесс работы освоил быстро и работал устойчиво. Заинтересовался работой, стремился больше заработать: «Куплю костюм». Стал общительнее с окружающими, мягче, дисциплинированнее. Больше следит за собой, несколько раз ходил в кино, знает отрывками много песен, часто поет их. После наблюдавшегося в цехе большого судорожного припадка сразу же устойчиво приступил к работе. В конце года был госпитализирован бригадой скорой помощи по поводу судорожного припадка на улице. После выписки неохотно приступает к работе, вял, раздражителен, конфликтен.

1957 г. Постепенно втянулся в работу. Работает ежедневно и устойчиво. Стремится к большой выработке. Считает, что ему не записывают сданную продукцию, постоянно перевешивает ее, пересчитывает, не доверяя никому. Когда больному показалось, что его обсчитали, избил начальника цеха. Постоянно пишет на всех жалобы и заявления. Небезынтересно привести образец из заявлений больного (без исправлений).

Заявление от больного Ш. Валентина

29 марта Александр Ильич дал листок расписаться за работу, кто сколько сдал. Позвал меня—распишись за работу. Я взял ручку, вынул из кармана свою записную книжку, открыл ее и стал расписываться. Рабочие дни у меня все до единого сошлись. Посмотрел на 28 марта, у меня запись 4050 шт., а он говорит у тебя 2800 шт. Показывает записной листок и подает на уши свой возглас: не может быть, у тебя меньше. Я говорю ему, как может быть меньше. Перевесили работу, у меня вышло 4200 с лишком, а я записал только 4050 шт. Понес работу Брониславу Александровичу. Бронислав Александрович взвесил работу и сказал — у тебя 4000. Я говорю нет, у меня больше. Он говорит, ну ладно 4050 шт., больше никак не могу. Я сказал больше мне не надо и записывайте все, как есть. Немного подумав, я взял ручку, макнул в чернила и записал 4050 шт. Не посмотрел сколько он записал и ушел домой. 29 марта не расписался за этот день. Схватил дверь за ручку, открыл, хлопнул с силой и пошел за дверь. За это самое врач не допустила меня на работу. Я просидел весь день у кабинета врача, ни черта не делавши и ни черта не заработал.

Ш. В. 30/III 1957 г.

Заявление написано в характерных для больного выражениях с заострением деталей, перечислением подробностей, необычайно лживо и надуманно. В результате этого конфликта больной избил начальника и мастера цеха, был снят с работы и направлен домой. На следующий день пришел с извинениями и с просьбой допустить к работе. Его рабочее место было занято другим. Обычно больной очень злобно и агрессивно реагировал на подобные факты, но в данном случае заявил: «Я ему лучше уступлю, чем драться с ним». Это первый случай, когда он пошел на уступки без скандала.

Обследование в домашних условиях 11 марта 1958 г.

За время работы в лечебно-производственном комбинате изменился в лучшую сторону: стал меньше ссориться с родными и соседями. Стал более общительным, очень заинтересован в заработной плате, копит деньги, прячет их от родителей. На работу ходит с удовольствием, очень беспокоен дома без работы. Иногда делится с родными новостями о своих производственных успехах. Стал изредка ходить на концерты, в кино. Изредка читает, но все прочитанное забывает. Припадки преимущественно малые, чаще всего по ночам.

1958 г. Настроение неустойчивое. Иногда весел: поет, развязно шутит с окружающими. Очень подробно, задерживаясь на деталях, рассказывает, как покупал билеты в кино. Содержание фильма не помнит. Знакомых и близких друзей не имеет. Не всегда точно отвечает на вопросы, путается в деталях. На вопрос: какие планы на будущее? отвечает — хочу свое дело поставить на ноги, потом поехать отдохнуть, буду лучше себя чувствовать, а потом может смогу в вечернюю школу — никуда сейчас без образования не влезешь.— Где бы ты хотел работать? — Выучиться немного на инженера, поступить на завод, где работал отец.— А сейчас бы ты не хотел на завод учеником?— Мне сейчас будет трудно, сделаешь брак и вылетишь.— Как ты работаешь, хорошо или плохо? — Сейчас хорошо, сам отбираю брак. — Если бы были деньги, сидел бы дома или работал? — Дома сидеть неинтересно, растолстеешь. В газетах пишут: «Это называется тунеядством», не работать, значит не будешь ни на что годен.

Почему ты так часто дерешься? — Болит половина головы. — Кто в цехе хуже всех работает? — С трудом припоминает фамилии больных, с которыми ранее конфликтовал.— А кто из больных тебе нравится? — Никто не нравится.— Кем ты себя считаешь, здоровым или больным? — Вы должны сами рассудить, когда голова не болит, я здоров.

После конфликта в семье, когда больной в состоянии аффекта разбил фотоаппарат, принадлежащий брату, больной долго переживал случившееся, охотно согласился с предложением врача купить брату новый аппарат из собственных денег и выполнил это.

Можно отметить, что у больного Ш., до того как он приступил к трудовой деятельности, отмечался ряд психических нарушений: резко снижена память, заметно оскудел запас слов, мышление было вязким, замедленным, инертным. В ходе развития личности больного сложились определенные отношения с окружающими. Можно предположить, что постоянная строгость матери и отчима, неправильное отношение к больному сверстников, которые его постоянно дразнили, способствовали развитию у него озлобленности, грубости, агрессивности.

Никаких трудовых навыков у больного не было. Имелся лишь нестойкий интерес к механическому слесарному труду, которым он сам никогда не занимался, но о котором слышал из рассказов покойного отца-слесаря, которого очень любил и уважал. Больной с большим трудом включался в трудовую деятельность, долго не мог освоить даже простейшую операцию по обвязке хоккейных мячей, не проявлял к ней никакого интереса. Был очень резко возбудим, груб, агрессивен. Из многих видов деятельности, которым пытались его обучать, наиболее благоприятной оказалась работа на небольшом моторном станке — он быстро освоил сверловку пуговиц, стал трудиться значительно устойчивее. Отмечается появление у больного материальной за-

интересованности — стал внимательно следить за тем, как записывают его выработку, полученные деньги очень бережет, неохотно отдает их родным. Нужно отметить, что заметное ухудшение в состоянии больного всегда наступало в связи с выключением его из трудового коллектива (после длительных госпитализаций).

Последние два года Ш. устойчиво трудится на слесарных и штамповочных операциях. Он проявляет большой интерес к этой работе, быстро осваивает новые процессы, легко переключается с одной операции на другую, хочет в работе быть «не хуже других». По отношению к окружающим он становится общительнее, мягче, менее придирчив. Сравнительно расширился его кругозор, у него появился ряд культурных запросов, их самооценка правильная, перспективы на будущее — реальны. Отмечается появление критичности к совершаемым им неправильным поступкам. Очень развилось чувство самостоятельности (хочет иметь больше денег, чтобы ни от кого не зависеть).

Так же, как и в первом случае, выявилось предрасположение больного к мелким трудовым операциям (сверловка пуговиц).

Больной Евгений К., 1936 г. рождения.

Анамнестические данные: родился от здоровых родителей за две недели до срока. В 8-месячном возрасте наблюдалось пять судорожных припадков. В 7 лет перенес воздушную контузию, потерял сознание, в течение двух месяцев не ходил, не реагировал на окружающее. Стал медлительным, вялым. С этого же времени начались судорожные припадки с потерей сознания, частота которых нарастала из года в год. Больной рос и развивался в тяжелых материальных и бытовых условиях: жил в общежитии, занятая работой мать почти не обращала внимание на воспитание ребенка, больной был предоставлен сам себе, был очень необщительным, диковатым.

Принят в лечебный комбинат при Институте им. Бехтерева в 1953 г.

При поступлении: вял, вязок в своих проявлениях, мышление замедленное, общий интеллектуальный уровень резко снижен. Не обладает никакими трудовыми навыками. Диагноз: эпилепсия с изменением личности.

Направлен в ремонтно-вспомогательный цех.

1953 г. Неохотно приступил к работе в цехе. Очень медленно приобщается к труду. Учится выполнять несложные слесарные операции. К поручаемой работе равнодушен, пассивен, безразличен. Послушен. Иногда наблюдаются немотивированные агрессивные вспышки. Припадки на работе редки, но ночью по 7—8 раз. В поведении стереотипен. Ничем не интересуется. Почти не общается с окружающими. Не испытывает ни к кому привязанности, равнодушен к матери. Не проявляет интереса к материальному вознаграждению. Работу осваивает медленно, но усидчив, старателен, хотя видимого интереса к работе нет. После неоднократных госпитализаций по поводу припадков очень тяжело вовлекается в трудовую деятельность.

1957 г. Постепенно стал втягиваться в работу. Работает несколько лучше, устойчивее, но по-прежнему не проявляет желания овладеть более сложными трудовыми навыками. Больной необщителен, замкнут, упрям, временами отказывается отвечать на вопросы. Иногда озлоблен, в таких случаях его трудно заставить работать, но работу посещает регулярно, при этом темп и качество ее низкие. Совершенно безразличен к качеству своей продукции, молчалив, в цехе ни с кем не общается. Неопрятен, неряшлив. Планов на будущее у него нет, не хочет получать никакой квалификации. Но можно отметить, что у больного появилась некоторая «материальная заинтересованность»— отказывается ходить на физзарядку — не хочет работать без денег. Дома ко всему равнодушен, вял. На вопросы или не отвечает, или отвечает

с задержкой, односложно. Тебя обижают? — Нет. — Что делаешь дома?— Ну, сижу.— Хочешь купить новый костюм? — Молчит. — Кто в цехе хорошо работает? — Молчит.

Обследование в домашних условиях 4 марта 1955 г.

Больной вял, равнодушен, иногда озлоблен. Дома он или спит, или сидит молча. Ничем не интересуется, никуда не ходит, товарищей не имеет, книг не читает. На работу ходит охотно, так как со слов матери знает, что на работе у него не бывает припадков. Дома припадки частые (до 6—7 в сутки, преимущественно малые). Иногда скандалит, дерется с матерью.

Обследование в домашних условиях 11 марта 1958 г.

За время работы в лечебных мастерских в состоянии больного заметных улучшений не отмечается, но все же наблюдаются некоторые сдвиги: с родными стал более общителен, меньше раздражается. На работу ходит с удовольствием. Появилась и нарастает материальная заинтересованность; огорчается, что мало зарабатывает, но видимых попыток активизировать трудовую деятельность нет. Товарищей не имеет, с окружающими в контакт вступает с трудом, ничем не интересуется.

Мы видим, что у больного в детстве возник тяжелый эпилептический процесс, приведший к быстрой деградации его личности, к резкому снижению всех психических функций. Большое значение имеет тот факт, что больным никто не занимался, что он рос, предоставленный самому себе, у него не вырабатывали не только элементарных трудовых навыков, но и вообще не занимались его воспитанием. Поэтому к моменту поступления в лечебные мастерские у него не было выработано стойких отношений со средой и бросались в глаза лишь глубокие функциональные нарушения.

Несмотря на то, что в ходе трудовой деятельности больших сдвигов в развитии больного не произошло, формирования и развития новых отношений не наблюдается, все же он стал упорядоченнее в поведении, регулярно и вовремя приходит на работу, легче вступает в контакт с окружающими, появились элементы материальной заинтересованности. Таким образом, в этом, особенно тяжелом случае, когда еще не удалось из-за краткости пребывания в лечебно-производственных мастерских добиться более высокого эффекта, участие в трудовой деятельности, даже недифференцированной, удерживает его от дальнейшей деградации.

Больной Александр Г., 1934 г. рождения.

Анамнестические данные: родился при нормальных родах, развивался нормально, к году стал ходить и появились первые слова. Рос болезненным вялым ребенком. Первые три года в школе был хорошим учеником, затем стал отставать от сверстников, в 4-м классе остался на второй год. Рос с матерью, которая была очень строга с ним и за малейшие провинности жестоко его избивала. В 1951 г. наблюдался первый судорожный припадок без видимых причин, затем припадки участились. В 1953 г. был направлен психоневрологическим диспансером в лечебно-производственный комбинат для трудовой терапии.

При поступлении: сознание ясное, вполне ориентирован, бреда и обманов чувств нет. Интеллектуально несколько снижен. Взрывчат, возбудим, упрям,

злобен. Легко утомляем. Нарушения памяти не обнаруживается. Легко внушаем. Диагноз: эпилепсия с нерезким нарушением интеллекта.

В 1953 г. приступил к работе в ремонтно-вспомогательном цехе.

1954 г. Работает ежедневно. Быстро приспосабливается к работе. Трудовой навык вырабатывается у него легко, без затруднений. Устойчив, послушен. Поведение в цехе упорядоченное. К работе относится с интересом, охотно переключается с одной операции на другую. Взаимоотношения с персоналом цеха хорошие, в частных разговорах часто указывает на то, что припадки начались у него из-за того, что его била мать. Дома резок, возбудим, по хозяйству матери помогать отказывается. С соседями не общается, замкнут. К заботам матери о нем равнодушен. В труде устойчив, на работу ходит регулярно, качество работы хорошее, темп высокий, в цехе контактен, не конфликтен. Настроение порой меняется: больной бывает злобен, взрывчат, быстро успокаивается, но долго помнит причиненные ему обиды. Стал более сосредоточенным, часто просит перевести на высокооплачиваемую работу. В конце года припадки участились, работает менее устойчиво, неохотно, часто отвлекается. Чаще раздражается, более конфликтен.

1955 г. Постепенно становится ровнее. Работает охотно, устойчиво. Больше следит за собой, стал лучше одеваться. Дома начал помогать по хозяйству.

В середине года отмечалось неоднократное появление больного в цехе в нетрезвом виде, припадки участились, стал опять неустойчив, часто прогуливает, уходит до окончания работы. Раздражителен, груб, драчлив. Отказывается выполнять требования мастера, не обращает внимания на качество работы. Задержан органами милиции за пьяный дебош.

Постепенно, с большим трудом стал вовлекаться в процесс деятельности, регулярно посещать цех, давать хорошую продукцию. Дома более упорядочен. Поступил в 6-й класс вечерней школы, с удовольствием посещает занятия, хочет кончить 7-й класс и поступить в техникум. В цехе работает по лакировке болванок. Работа эта оплачивается высоко, больной охотно выполняет ее, отказывается перейти на другую. В связи с нуждами цеха был переведен на точку пинцетов (более низкая оплата), вследствие чего стал конфликтным, злобным. Домой пришел пьяным, пропив всю получку. Дрался с матерью.

1957 г. Продолжал работать в механическом цехе на различных слесарных операциях. Работал не всегда устойчиво, часто оставлял работу, отвлекался. Больной находился под влиянием другого больного, который отрицательно на него действовал. Перестал учиться в вечерней школе. После работы пропадал на улице. Злобен, заносчив, раздражителен, эгоцентричен. Склонен к аффективным вспышкам и агрессии. Злоупотребляет спиртными напитками. Перестал следить за своей внешностью, ходит небритым, грязным, в рабочем костюме.

Обследование в домашних условиях 18 октября 1954 г.

Со слов тети больного: раздражителен, груб, конфликтен. Получил зарплату, из которой 150 рублей выслал матери в санаторий, а 210 руб. прогулял в один вечер. Требует денег, говорит, что он не может сидеть дома, его все время куда-то тянет. Очень вспыльчив и возбудим.

Обследование в домашних условиях 18 декабря 1957 г.

За время работы в лечебно-производственных мастерских больной стал значительно спокойнее, реже злобные вспышки. На работу ходит охотно, гордится заработками. Копит деньги на часы и костюм. К матери относится теплее и заботливее, делится с ней планами на будущее, но после употребления алкоголя дает длительные срывы.

1958 г. Настроение неустойчивое, работает также неустойчиво. Предпочитает живую, техническую работу, но немалую роль играет оплачиваемость труда. Настроение неровное, от чего зависит отношение к родным: то равнодушен, безразличен, то охотно помогает по хозяйству, принимает участие во

всех домашних делах. Больной имеет твердые намерения на будущее — учиться, работать. Из расспросов удается выяснить, что не только материальная заинтересованность стимулирует трудовую активность больного. Он считает, что должен работать даже в случае очень большой пенсии. Работать надо, по словам больного, «для физического и умственного выздоровления».

Рассматриваемый нами больной Александр Г. поступил в лечебные мастерские с выраженными нарушениями со стороны мышления, внимания. Отмечается, что в раннем детстве мать очень сурово относилась ко всем проявлениям его неуравновешенного характера, часто и жестоко била его. Это вызвало все нарастающую озлобленность больного, что было самой характерной для него чертой при поступлении. В связи с отношением, сложившимся к нему дома, больной неохотно проводил время в семье, чаще был на улице, где в связи со своей внушаемостью быстро подпал под влияние уличных знакомых, стал употреблять спиртные напитки. Злоупотребление алкоголем привело к прогрессированию заболевания — участились припадки.

Вовлечение в трудовую деятельность положительно сказалось на всех сторонах личности больного. Он стал послушнее, дисциплинированнее, в труде видит и его социально значимую сторону. Он имеет твердые установки на будущее: вылечиться, работать и учиться. Однако иногда отмечаются агрессивные вспышки, срывы в поведении, что всегда следует после злоупотребления алкоголем.

* *
*

Для всех описанных нами больных при поступлении в лечебно-производственные мастерские были характерны (в зависимости от глубины и тяжести протекающего процесса) психические нарушения, выражающиеся в интеллектуальной сниженности, взрывчатости, повышенной возбудимости, вязкости. При концентрированном на себе внимании и суженном круге интересов такой больной не высказывал предпочтения к какому-либо виду деятельности, большие трудности представлял собой процесс вовлечения его в производственную жизнь цеха. Равнодушие ко всему, что не касается заболевания,— основная характерная черта эпилептика. Для эффективного применения трудотерапевтических мероприятий необходимо было выявить индивидуальные психические особенности больного, и это было особенно трудным, так как сложившиеся в процессе индивидуального развития отношения не давали адекватного отражения в психике.

Различная система врачебно-педагогических мероприятий, в комплекс которых обязательным компонентом должен войти труд, является необходимым условием компенсации неполноценной личности больного. Раннее вовлечение в организованную трудовую деятельность обеспечивает не только дальнейшее развитие больного, но служит основой для выявления психических особенностей личности в целом и склонностей в частности. В особо

же сложных случаях трудовая деятельность задерживает дальнейшую деградацию, вызванную эпилептическим процессом.

На первых стадиях, иногда довольно длительных, применением трудотерапии удается вызвать заинтересованность больного в денежной оплате, которая в дальнейшем стимулирует повышение работоспособности и производительности труда.

Трудотерапия с первых же часов постепенно превращает больного из объекта забот других людей (пациента больницы или иждивенца семьи) в активно действующего субъекта труда, осуществляемого хотя бы в самой простой форме (намотка ниток, плетение сеток). Более квалифицированным видом труда, доступным для больных эпилепсией, как показывают наблюдения и литературные данные, является работа с мелкими деталями, монотонно повторяющимися мелкими движениями, т. е. работа, сначала реализующая определенные психические особенности, вызванные мозговыми поражениями (вязкость, обстоятельность, застревание на деталях и др.), и затем преодолевающая эти дефекты психики в более квалифицированных и сложных видах труда. Подобные больные, страдающие легкими и редкими припадками, часто находят себе применение на предприятиях, занимающихся сборкой радиоприемников, или приобретают квалификацию часовых дел мастера, ювелира и др.

Организуя прохождение больными трудового лечения в цехах с различными профессиональными заданиями, можно добиться подключения больного эпилепсией к такому конкретному виду труда, материальное вознаграждение за который превышает его заработную плату в других цехах, что оформляет избирательное положительное отношение больного именно к этой работе, т. е. реализует его остаточные способности. Формируя в процессе трудовой деятельности активное отношение больного к окружающей среде, мы тем самым формируем в какой-то степени конкретные черты личности больного и стимулируем воплощение выявленных склонностей в определенных способностях. У больных эпилепсией очень ярко, хотя и специфически, обнаруживается соответствие их способностей и склонностей, что отчетливо проявляется при параллельном анализе психических нарушений (вязкость, стереотипность и т. д.) и видов трудовых заданий, выполнение которых больным эпилепсией удается лучше.

СОДЕРЖАНИЕ

	Стр.
В. Н. Мясищев. О связи склонностей и способностей	3
Б. Г. Ананьев. Формирование одаренности	15
Е. Ф. Рыбалко. К вопросу о способностях и отношениях дошкольника	37
А. Г. Ковалев. Диагностика способностей в практике работы учителя	50
А. В. Ярмоленко. Об ошибках в определении способностей	70
Ю. А. Самарин. К вопросу о проявлении и соотношении способностей и интересов в школьном возрасте	80
А. А. Бодалев. О способностях подростка к обобщениям и их проявлении	94
О. Х. Сунчелеев. О некоторых путях выявления склонностей в целях успешной социально-трудовой компенсации больных эпилепсией	112

и способности

к статей

К. Ламагина

р *Е. Г. Жукова*

К. Школьникова

V 1962 г. М 42306.
ати 13 IX 1962 г.
еч. л. 8. Бум. л. 4.
аги 60×92¹/₁₆.
отд. отт. Заказ 432.

ЛГУ. Ленинград,
ская наб., 7/9.

51 к.

ИЗДАТЕЛЬСТВО
ЛЕНИНГРАДСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА