

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ  
АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК СССР

А. А. ЛЕВИН

ПРОЦЕСС ВОСПИТАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ  
У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ (НА МАТЕРИАЛЕ  
УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА).

Диссертация на соискание ученой  
степени кандидата педагогических  
наук.

Научный руководитель — доктор  
педагогических наук, профессор

**Е. И. ПЕРОВСКИЙ.**

# СО Д Е Р Ж А Н И Е

	Стр.
В В Е Д Е Н И Е .....	I
ГЛАВА I. Обзор литературы по теме исследования...	14
I. Понятие "познавательный интерес" в современной психологии .....	14
2. Краткий очерк истории вопросов воспитания и педагогического использования познавательных интересов .....	24
3. Недостаточно изученные вопросы .....	42
ГЛАВА II. Задачи и методика исследования. Основные результаты констатирующей части исследования .....	49
I. Задачи работы .....	49
2. Методика констатирующей части исследования и некоторые результаты — данные об интересах учащихся старших классов и динамике их развития ...	55
3. Рабочая гипотеза — основной результат констатирующей части исследования .....	84
4. Общая характеристика методики экспериментальной части исследования ...	105
ГЛАВА III. Поддержание состояния познавательной заинтересованности .....	110
I. Значимо-информативная эффективность познавательной работы как основной фактор поддержания состояния заинтересованности .....	110
2. Пути поддержания состояния заинтересованности .....	153

ГЛАВА IY. Процесс воспитания познавательных интересов у учащихся старших классов как целое .....	222
1. Особенности основных этапов работы, их роль в структуре процесса.....	222
2. Некоторые возможности индивидуализации в обучении учащихся старших классов .....	246
3. Использование внеучебной работы в процессе воспитания познавательных интересов .....	257
4. О возможности воспитания познавательных интересов у учащихся старших классов. Результаты экспериментальной работы .....	274
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	301
ЛИТЕРАТУРА	

И в этих, более традиционных аспектах вопроса о значении познавательного интереса имеются стороны, которые в наше время привлекают особое внимание. Во-первых, нельзя не учитывать, что учащиеся 60-х годов XX-го века - это совсем не те ученики, которых можно было наблюдать, скажем, в 60-е годы XIX-го века, и теперь еще труднее, чем раньше, компенсировать отсутствие интереса такими факторами, как послушание. Конечно, кроме интереса, имеются и другие ценные мотивы учения, и прежде всего - осознание общественной и личной необходимости знаний - для жизни, для выполнения своего долга перед народом. Интерес не только не единственный, <sup>но</sup> даже, как мы полагаем, не самый ценный мотив деятельности. Это связано с тем, что хотя в формировании интересов участвуют социальные факторы, но интерес непосредственно связан только с личными потребностями человека и только опосредованно связан с требованиями общества. Воспитание у учеников сознательной социальной мотивации различных, в том числе и познавательной, деятельностей важно как с точки зрения непосредственных потребностей общества, которому нередко бывает необходимо, чтобы люди овладевали знаниями, субъективно для них не самыми интересными, так и с точки зрения общих задач коммунистического воспитания. Ученик, привыкший делать только то, что ему интересно, может стать в конце концов эгоистом и человеком с ослабленной волей.

Все мотивы, как известно, влияют на поведение человека комплексно, и все ценные мотивы должны использоваться. Но, развивая и используя различные мотивы учения, нельзя не учитывать такой особенности психологии школьников. Включая старшего школьника

Легко заметить, что даже ученики выпускных классов за два месяца до окончания школы сохраняют значительную долю какой-то особой ученической беззаботности. Именно такими беззаботными потом, в течение всей жизни, вспоминаются школьные годы, и в этом, возможно, их вечная прелесть. Одна из наиболее ценных особенностей познавательного интереса, определяющих его место в ряду других мотивов учения, заключается в непосредственности его связи с мотивируемой деятельностью.

Актуальность вопроса об интересе как мотиве учения связана также с пронизывающим современные дидактические и методические поиски стремлением активизировать учебную работу учеников. Вопрос об интересе — это и есть прежде всего вопрос о стремлении учеников к активной познавательной работе.

Таковы основные факторы, определяющие актуальность для нашей школы задачи воспитания познавательных интересов.

Чтобы сформулировать эту задачу более точно, необходимо затронуть вопрос, который в педагогической литературе не находит единого решения. Вопрос заключается в следующем: нужно ли стремиться к тому, чтобы интересы школьников были направлены на какой-то определенный предмет, или лучше, чтобы они носили широкий характер? Правильное решение этого вопроса должно определяться целями коммунистического воспитания с учетом специфики интереса. Требование всестороннего развития личности, как оно сформулировано классиками марксизма-ленинизма и отражено в Программе КПСС, несовместимо с односторонним развитием интересов. ✓ Характеризуя особенности нового человека, А.С.Макаренко прежде всего отмечает, что советский человек мыслит масштабами мира, видит, следит, интересуется всем, что происхо-

дит на всем земном шаре. 1)

С другой стороны, для интереса специфична такая особенность как направленность. Необходимо иметь в виду, что ресурсы времени и сил, объем деятельности, внимания у человека ограничены, а действительность бесконечно разнообразна, поэтому активные интересы выпускника школы всеобъемлющими быть не могут.

С учетом сказанного можно полагать, что не односторонние и не всесторонние, а многосторонние интересы являются целью, точнее, одной из целей учебно-воспитательной работы школы. 2) Выпускнику необходимо иметь несколько опорных интересов в различных областях знания, достаточно далеко отстоящих друг от друга по своим объектам и методам. Так как в дальнейшем подвижность психических процессов уменьшается, распространение интересов на далекую область становится затрудненным. При наличии же различных опорных интересов на сравнительно близкую область интерес может распространяться и у взрослого человека.

Рассматривая этот вопрос с точки зрения мотивации школьного учения, следует сказать, что нескольких опорных интересов недостаточно, так как успешность обучения зависит от эмоционального отношения к работе.

Каким образом совместить задачу такого отношения ко всем предметам с направленностью интереса?

Как будет показано ниже, интересы старших школьников различаются по степени активности: интересы бывают активные и пассивные. Эти различия весьма существенны, имеют качественный характер.

---

1) А.С.Макаренко. Коммунистическое воспитание и поведение. - Соч. в семи томах. т.5, Изд-во АИП РСФСР, М., 1958, стр.440.  
2) См.: А.В.Петровский. Интерес(в психологии). В кн.: Философская энциклопедия. т.2, М., 1962.

Отмеченное различие позволяет уточнить задачу. Для успешного обучения по тому или иному предмету не обязательно наличие активного познавательного интереса. Пассивные интересы не связаны с поиском сведений, выходящих за пределы преподаваемого объема знаний и с затратой дополнительного времени, поэтому они могут одновременно быть направлены на многие и даже на все изучаемые предметы. При этом развивается любознательность, познавательная установка, общая основа различных познавательных интересов, облегчающая их дальнейшее развитие.

Разумеется, учитель не будет одинаково подходить к тем ученикам, которые уже интересуются его предметом, к тем, кто интересуется другими предметами, и к тем, кто ни одним не интересуется. Но и у первых, и у вторых, и у третьих учитель, заинтересованный в успехе своей учебно-воспитательной работы, применяя различные методы и ставя перед собой различные конкретные задачи, будет развивать интерес к своему предмету.

Таким образом, исходя из целей учебно-воспитательных задач школы и особенностей интереса, следует стремиться к тому, чтобы у всех учеников 1) развивать хотя бы пассивные интересы ко всем изучаемым в данном классе предметам;

2) по отношению к некоторым, в том числе и далеким один от другого учебным предметам (наукам) этот интерес повышался бы до уровня активного, связанного со стремлением выйти за пределы обязательного минимума. Тот или иной активный интерес может развиться в профессиональный интерес. Выбор профессии требует достаточно заинтересованного ознакомления с различными областями действительности. Неслучайно произошедший в недавние годы выбор профессии после окончания неполной средней школы ока-

Другие активные интересы могут стать непрофессиональными увлечениями, которые будут украшать и обогащать жизнь человека, благотворно влияя на него как на работника и члена общества.

Оптимальными представляются такие варианты развития выпускника школы, когда его интересы относятся к разным областям — к естественно-математическим, с одной стороны, и к гуманитарным, с другой, что, однако, не предполагает одинакового отношения к той и другой области. Значение интереса к предметам естественно-математического цикла в условиях, когда главной задачей советского народа является создание материально-технической базы коммунизма, по-видимому, не нуждается в специальном обосновании. Что касается интереса к гуманитарным знаниям, то вопрос представляется более сложным. Отметим, что волею Б.М. Кедровым<sup>1/</sup> мы будем употреблять термины "социальные", "общественные", "гуманитарные" как синонимические обозначения наук и учебных предметов, имеющих своими объектами различные стороны жизни общества и человека как члена общества. Предметы гуманитарного цикла занимают все меньше места в учебных планах школы. На это указала "Правда", которая в редакционном обзоре "Дороги в мир прекрасного" поддержала выступления в печати, направленные против обнаружившейся тенденции к дальнейшему сокращению объема гуманитарного образования в школах. Авторы письма высказывают возмущение против того, что Министерство просвещения и подчиненные ему учреждения с некоторого времени ослабили внимание к гуманитарным наукам... Педагог М.Шумов из Могилева пишет, что составители школьных планов и программ находятся между двумя по-

1/ Б.М. Кедров. Наука. Классификация наук. "Дилософская энциклопедия", т. 3, "Советская Энциклопедия", М., 1964, стр. 577 -



лю сами: технический прогресс требует как можно больше "физики", духовное формирование человека - как можно больше "литрики". Автор критикует Министерство просвещения республики за то, что в положении "уразанных" оказались литераторы, историки, преподаватели пения и рисования.

Действительно, школьные программы составлены так, что ребята не изучают, а лишь "проходят", вернее, "пробегают" мимо очень важных явлений истории, литературы, искусства.<sup>1/</sup>

Хотя в статье "Правды" говорится о положении в Белоруссии, но, как известно, учебные планы и программы во всех республиках составляются, исходя из согласованных принципов, и указанное положение характерно для всех республик.

Прошло два года, и на страницах "Правды" вновь говорится о неблагоприятном соотношении интересов к гуманитарным и к точным областям знания - на этот раз со стороны учащихся.

"Беспокоит на увлечение точными науками (этому можно лишь ратоваться), а равнодушие к гуманитарным знаниям или просто их недостаток."<sup>2/</sup>

Недостаточный интерес к гуманитарным предметам со стороны учащихся старших классов, особенно юношей, подтверждается нашим исследованием, результаты которого приведены в главе II.

По-видимому, объективными причинами этого явления, помимо указанных выше, можно считать еще два момента.

Во-первых, чувству нового, столь свойственного молодежи, намного больше импонируют естественные науки и связанная с ними техника, чем гуманитарные науки, которые выглядят весьма консерватив-

ными, или искусство, в котором античные шедевры, по словам К. Маркса, в известном смысле охраняют значение нормы и недоу-<sup>у</sup> алягаемого образа.

Во-вторых, попадая после урока геометрии, например, на урок истории и сравнивая то, что происходило на обоих уроках, ученики прекрасно чувствуют несовершенство методов гуманитарных наук по сравнению с науками точными, — особенно ученики старших классов.

Хотя указанные обстоятельства вполне объясняют скептическое отношение к гуманитарным предметам, но оправдать его они не могут. Задача заключается в том, чтобы, несмотря на все отмеченные выше обстоятельства, учитывая эти неблагоприятные факторы, обратить внимание на необходимость развития интереса к гуманитарным предметам, актуальность которых не столь очевидна, — без умаления значения других учебных предметов и наук.

Эта задача вытекает из того, что области действительности, изучаемые гуманитарными науками и учебными предметами, являются не менее значительными и более сложными, чем объекты естественно-математических наук и учебных предметов.

В связи с обсуждением вопроса о введении дифференцированного обучения в старших классах,<sup>1/</sup> необходимо подчеркнуть, что, не-

---

1/ За последние годы это были 8-10, 9-11, 9-10 классы. Исходя из опыта других развитых стран, в том числе социалистических, и учитывая, что в условиях нашего Союза большинство учащихся изучают два языка, не считая иностранного, учитывая также, что из учебного плана выпадают такие необходимые предметы, как история искусств, зарубежная литература и др., — нынешнюю 10-летку нельзя считать окончательным решением вопроса о сроках обучения. 11-ые классы существуют и в настоящее время.

зависимо от того, как будет решен данный вопрос, в любой школе, в том числе и в школе с естественно-математическим направлением, необходимо будет развивать у всех учащихся интерес к учебным предметам гуманитарного цикла.

Насколько совместимы гуманитарные интересы с естественно-математическими в юношеском возрасте, показал опыт школ, в которых собраны ребята с ярко выраженными интересами к математике и физике. Мы имели возможность познакомиться с учащимися двух специализированных физико-математических школ-интернатов при университетах - Московской и Киевской. Навалось бы, здесь естественно было ожидать ослабленного интереса к гуманитарным предметам. Но этого нет. Преподаватели гуманитарных предметов много делают, чтобы вызвать интерес к своим предметам. Ученики, несмотря на загруженность, успевают читать много первоклассной художественной литературы, читают газеты, различные журналы, посещают театры, концертные залы и выставки.

Хотя в условиях отмеченной выше недооценки гуманитарных предметов мы сочли необходимым остановиться на вопросе о значении гуманитарного образования, сказанное не означает, что мы выдвигаем предложение о восстановлении былого (например, имевшего место в дореволюционной гимназии) соотношения между учебным временем, отводимым на изучение предметов гуманитарного цикла, с одной стороны, и естественно-математического - с другой. Невозможно игнорировать то обстоятельство, что в гуманитарных предметах больше, чем в естественно-математических, материала, которым можно обладать самостоятельно - и в период обучения, и после окончания школы. Таким образом.

относительного количества учебного времени, отводимого на гуманитарные предметы, до определенного предела (и этот предел, по-видимому, уже перешли) имеет основание. Но, исходя из того, что гуманитарное образование является не менее важным, чем естественно-математическое, произошедшее перераспределение учебного времени в пользу последнего может быть оправдано только расчетом на самообразование, с учетом больших возможностей самообразования по гуманитарным предметам. Превращение этой возможности в действительность зависит в значительной степени от того, насколько школа справляется с задачей воспитания интереса к гуманитарным предметам.

Все, что выше сказано по вопросу об актуальности задачи воспитания у всех учащихся интереса к учебным предметам гуманитарного цикла, как уже отмечалось, <sup>19</sup> умалчивает значения вопроса о воспитании интереса к естественным и математическим учебным предметам - вопроса, который также заслуживает специального изучения. Поскольку гуманитарное образование и образование естественно-математическое имеют соответственно свои специфические особенности, рассмотрение того или иного вопроса на материале каждого из циклов учебных предметов является, по-видимому, столь же правомерным, как и более общее его рассмотрение.

Задача воспитания познавательных интересов, безусловно, является актуальной в работе с учащимися всех возрастов, а наличие на каждой ступени обучения определенных психолого-педагогических особенностей диктует необходимость возрастной дифференциации этой работы.

В старшем школьном возрасте значения познавательного ин-

вано прежде всего с ростом самостоятельности поведения учащихся, в связи с чем возрастает роль их собственного <sup>и</sup> отношения к работе.

В связи с приближением выпуска учеников из школы приходится еще больше, чем раньше, задумываться над тем, с какими духовными вопросами человек выйдет в жизнь.

Говоря об интересе к гуманитарным предметам, необходимо подчеркнуть, что старшие классы — очень важный этап нравственного воспитания учащихся, выработки мировоззрения. Это связано и с физическим созреванием, которое остро ставит перед юношами и девушками новые этические проблемы, и с расширением кругозора, увеличением объема знаний об обществе, расширением круга социальных отношений. В более раннем возрасте проблемы отношения к обществу, личные взаимоотношения в обществе не встают так остро. Позже, после окончания школы, эти проблемы могут <sup>быть</sup> вернуться еще более остро, но уже не будет планомерного, целенаправленного школьного воспитания и, кроме того, в нравственной сущности человека будет меньше подвижности, больше устойчивости, не всегда желательной.

Это обстоятельство, в сочетании с тем фактом, что задачи нравственно-политического, а также эстетического воспитания в процессе обучения невозможно осуществить, если не удастся вызвать интереса к гуманитарным учебным предметам, к стоящим за ними областям знания, подчеркивает большое значение воспитания интереса к этим предметам у учащихся старших классов.

В соответствии с решениями XIII съезда ВЛКСМ в ближайшие годы в нашей стране будет осуществляться переход ко всеобщему сред-

Нему образованию.<sup>1/</sup>

Это решение, как отметил М.Д. Прокофьев, «накладывает на нашу школу обязанности лучше воспитывать у молодежи интерес к знаниям, потребность в образовании». <sup>2/</sup> Выработка научно-обоснованных рекомендаций по подготовке учащихся к самостоятельному овладению знаниями, изучение определяющих условий и основных закономерностей формирования личности, индивидуальных и возрастных особенностей детей и юношества, их склонностей и интересов отнесено к фундаментальным проблемам педагогики. <sup>3/</sup>

Таковы основные факторы, определяющие актуальность задачи воспитания познавательных интересов, в том числе интересов к учебным предметам гуманитарного цикла, у учащихся средней школы на современном этапе развития советского общества.

Для того, чтобы вычлнить теоретические *ПРОБЛЕМЫ*, изучение которых должно помочь решению названной практической задачи, необходимо рассмотреть состояние теории вопроса.

1/ Резолюция XXIII съезда Коммунистической партии Советского Союза по отчетному докладу Центрального Комитета КПСС. В кн.: «Материалы XXIII съезда КПСС. Изд-во политической литературы. М., 1966, стр.194.

2/ «Учительская газета», № 99 от 23.11.1966 г.

3/ В Центральном Комитете КПСС. Об основных направлениях деятельности Академии педагогических наук СССР. «Советская педагогика», 1969, № 4.

Глава I. ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ<sup>1)</sup>

I. Понятие "познавательный интерес" в современной психологии.

В психолого-педагогической литературе в термины "интерес", "познавательный интерес" вкладывается различное содержание. Кроме того, понятие "интересы" используется в социологии. Это последнее нами здесь не рассматривается.<sup>2)</sup> Прежде чем перейти к изложению истории вопроса, которому посвящено исследование, необходимо определить, в каком значении будет употребляться в данной работе понятие "познавательный интерес".

В 1945 г. М.Ф. Беляев защитил докторскую диссертацию на тему "Психология интереса". Впоследствии он продолжал работать над уточнением понятия "интерес", и в 1959 г. в статье М.Ф. Беляева и В.А. Пермяковой (для М.Ф. Беляева статья является посмертной) познавательный интерес определяется как эмоционально-насыщенная устремленность к знанию.<sup>3)</sup>

Отправляясь от приведенного определения, необходимо, од-

---

1) Обзор литературы, которая послужила теоретической основой нашего исследования, доведен в основном до времени представления в печать результатов этого исследования (1964) и их опубликования (1965). В следующих главах, а в некоторых случаях и в данной главе делается ссылка и на работы, опубликованные позднее. Ввиду ограничений размера диссертации изложение высказываний в большинстве случаев заменяется указанием соответствующих страниц.

2) См. А. Здравомыслов. Проблема интереса в социологической теории. Изд-во ЛГУ, 1964.

3) М.Ф. Беляев и В.А. Пермякова. Развитие интереса к героическому у учащихся. "Вопросы психологии", 1959, № 6, стр. 60.

наю, сопоставить его с пониманием интереса другими психологами. Существующие в советской психологии основные определения интереса, на наш взгляд, могут рассматриваться как взаимодополняющие. В определениях подчеркиваются те стороны определяемого понятия, которые авторы считают наиболее существенными. Нередко после краткого определения понятие освещается более подробно, при этом называются и такие особенности, которые не вошли в основное определение. Существуют расхождения в объеме понятия, причем и более широкое, и более узкое понятие отражают, как нам представляется, реальные явления действительности.

Одним из наиболее фундаментальных признаков интереса является его связь с потребностью. Эту особенность интереса отмечают Б.Г. Ананьев<sup>1/</sup>, Л.И. Божович<sup>2/</sup>, Л.А. Гордон<sup>3/</sup>, Н.Ф. Добрынин<sup>4/</sup>, А.В. Запорожец<sup>5/</sup>, А.Г. Ковалев<sup>6/</sup>, В.Н. Колбановский<sup>7/</sup>, В.А. Крутецкий<sup>8/</sup>, А.Н. Леонтьев<sup>9/</sup>, В.Н. Мясищев<sup>10/</sup>, А.В. Петровский<sup>11/</sup>,

- 1/ Б.Г. Ананьев. Познавательные потребности и интересы. "Ученые записки ЛГУ", № 265, 1959, стр. 41.
- 2/ Л.И. Божович. Познавательные интересы и пути их изучения. "Известия АН РСФСР", № 73, 1955, стр. 12.
- 3/ Л.А. Гордон. Потребности и интересы. "Советская педагогика", 1939, № 8-9, стр. 134.
- 4/ Н.Ф. Добрынин. О воспитании интереса. "Педагогическое образование", 1936, № 6, стр. 96.
- 5/ А.В. Запорожец. Психология. "Просвещение", М., 1965, стр. 200-201.
- 6/ А.Г. Ковалев. Психология личности. "Просвещение", М., 1965, стр. 99-101.
- 7/ В.Н. Колбановский. О личности как предмете психологической науки. "Вопросы психологии", 1956, № 3, стр. 20.
- 8/ В.А. Крутецкий. Интерес. "Педагогическая энциклопедия", т. 2, "Советская энциклопедия", М., 1965, стр. 255.
- 9/ А.Н. Леонтьев. Интересы. В кн.: "Психология, под ред. А.А. Смирнова (Мирец), А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, Учпедгиз, М., 1962, стр. 373-376.
- 10/ В.И. Мясищев. Проблема потребностей в системе психологии. "Ученые записки ЛГУ", № 244, 1957, стр. 13-14.
- 11/ А.В. Петровский. Интерес (в психологии). "Философская энциклопедия". М., 1962, стр. 202.



И.А. Рудик<sup>1/</sup>, Б.М. Теплов<sup>2/</sup> и другие авторы.

Подчеркивается, что в интересах проявляются только высшие потребности. Это обстоятельство, очевидно, связано с тем, что более древние, естественные потребности удовлетворяются человеком вместе со специальными психофизиологическими механизмами ощущений, способствующих их удовлетворению (например, ощущения жажды).

В определениях интереса большое значение придается направленности, отличающей интерес от любознательности, которая определяется Н.Д. Левитовым как «широкий интерес к различным областям знания».<sup>3/</sup>

Направленность интереса подчеркивают М.Ф. Велаяв<sup>4/</sup>, Л.А. Гордон<sup>5/</sup>, И.Ф. Добрынин, А.В. Запорожец, П.И. Иванов<sup>6/</sup>, Г.С. Костюк<sup>7/</sup>, В.А. Крутецкий, Н.Д. Левитов, Л.И. Леонтьев, Н.Г. Морозова<sup>8/8<sup>2</sup></sup>, В.И. Мясищев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн<sup>9/</sup>, П.Е. Рудик, Ю.А. Самарин<sup>10/</sup>, Б.М. Теплов и другие авторы (отсутствие ссылки здесь и дальше означает, что работа названа выше).

1/ И.А. Рудик. Психология. «Физкультура и спорт», М., 1964, стр. 368.

2/ Б.М. Теплов. Психологическая характеристика личности. «Советская педагогика», 1945, № 1-2, стр. 43.

3/ Н.Д. Левитов. Датская и педагогическая психология. «Прогресс», М., 1964, стр. 99-100.

4/ М.Ф. Велаяв. Психология интереса. Докторская диссертация (рукопись), Т.1, Иркутск, 1944, стр. 114-115.

5/ Л.А. Гордон. Психология и педагогика интереса. «Радянська школа», Київ, 1940, стр. 33.

6/ П.И. Иванов. Общая психология. Ташкент, 1964, стр. 431.

7/ Г.С. Костюк. Психология. «Радянська школа», Київ, 1961, стр. 508.

8/ Н.Г. Морозова. Воспитание познавательных интересов у детей в семье. Изд-во АПН РСФСР, М., 1961, стр. 13-15.

9/ С.Л. Рубинштейн. Основы общей психологии. Учпедгиз, М., 1946, стр. 630.

10/ Ю.А. Самарин. К вопросу о проявлении и соотношении способностей и интересов в школьном возрасте. В кн.: «Склонности и способности», Изд-во ЛГУ, 1962, стр. 92.

и детей в условиях норма-

При этом "направленность" не предопределяет односторонности: существуют разносторонние (или многосторонние) интересы.

Многие авторы отмечают, что интересы входят в круг отношений человека. Об этом пишут М.Ф.Беляев, Л.И. Божович, Г.Г. Егоров<sup>1)</sup>, В.Г. Иванов<sup>2)</sup>, Е.И.Игнатъев, М.Д.Громов и Н.С.Лукин<sup>3)</sup>, А.Г.Ковалев, Н.Д.Левитов, Н.Г.Морозова, В.Н.Мясищев, Ю.А.Самарин и другие.

Понимание интереса (активного) как определенного стремления, устремленности, сформулированное в названных работах М.Ф.Беляева, Л.И.Божович, Е.И.Игнатъева, М.Д.Громова и Н.С.Лукина, В.Н.Колбановского, Г.С.Костюка, Н.Г.Морозовой, А.В.Петровского и других авторов представляется наиболее широким, поскольку стремление, являясь отношением, подразумевает и наличие осознанной (переживаемой) потребности, и направленность, включает волевые процессы.

Интерес включает также эмоциональный компонент. Это отмечают большинство названных авторов, а также В.С.Ильин<sup>4)</sup>, И.М.Подберезин<sup>5)</sup> и другие.

Наряду с активными существуют и пассивные интересы (полученные нами данные о количественном соотношении тех и других у учащихся старших классов приводятся в следующей главе). Подчеркиваемое рядом авторов (Л.А.Гордон и др.), наличие в ин-

- 
- 1) Г.Г.Егоров. Психология. Учпедгиз, М., 1958, стр.141.
  - 2) В.Г.Иванов. Развитие и воспитание познавательных интересов старших школьников. Изд-во ЛГУ, 1959, стр.6.
  - 3) Е.И.Игнатъев, М.Д.Громов, Н.С.Лукин, Психология. "Просвещение", М., 1965, стр.44.
  - 4) В.С.Ильин. Производительный труд как средство развития стремлений школьников к учению. Автореферат кандидатской диссертации.
  - 5) И.М.Подберезин. К вопросу о познавательных интересах и их изучении. "Ученые записки Северо-Осетинского Гос. пед.института", т.ХХI, вып.2, 1956, стр.107.

тересе познавательного, волевого и эмоционального компонентов характерны для активного интереса. В пассивном интересе, по своему смыслу противопоставления понятий "активный" и "пассивный", волевой компонент существенно ослаблен. Это различие, по-видимому, необходимо учитывать в общем определении интереса, используя параллельно с понятием "стремление" какое-нибудь обозначение более пассивного отношения (например, "готовность").

Хотя интерес вырастает из практических потребностей, подлинным интересом он становится тогда, когда становится в какой-то степени "бескорыстным", самостоятельным. Это отмечает И.П. Павлов (для любезнательности человека и, в зачаточной форме, вышедших обезьян) и другие авторы.

Таковы особенности интереса, которые, как нам представляется, получили наибольшее признание в современной советской психологии, использовавшей и переработавшей взгляды психологов прошлого.

Из тех, относящихся к определению интереса вопросов, по которым высказываются различные мнения, наиболее существенным представляется вопрос об объеме понятия. Многие авторы интереса связывают только с потребностью в знании. Другие высшие потребности, в том числе потребности в той или иной практической (не познавательной) деятельности связывают со склонностями (С.Л. Рубинштейн и другие авторы). Поскольку в активном интересе потребность в знании бывает обычно связана со склонностью к познавательной деятельности (по смыслу слова "активный"), понятие "активный познавательный интерес" обычно

включает и склонность к познавательной работе.

Так рассматривают интересы (только как познавательные) Б.Г. Ананьев, В.Г. Иванов, В.А. Крутецкий, А.И. Леонтьев, Н.Г. Морозова, А.В. Петровский, Р.А. Самарин, Б.М. Теплов и другие психологи. Более широкого понимания интереса, которое включает, наряду с интересом к знаниям, и склонности к различным практическим деятельности, придерживаются А.Г. Ковалев, Н.Д. Лавитов, П.Г. Рудик и другие авторы. Широкое понимание интереса отражено и в прочно вошедших в научный обиход понятиях "профессиональные интересы", "учебные интересы", и в выражениях обиходной речи типа "она интересуется только танцами" (в смысле "любит танцевать").

Необходимо уточнить соотношение понятий "учебный интерес" и "познавательный интерес". Поскольку в учебной работе, наряду с познанием неизвестного, большую роль играют различные практические упражнения, закрепляющие полученные знания и вырабатывающие навыки, понятие "учебный интерес" включает, кроме разновидности познавательного интереса, и склонность к различным деятельности, характерным для данного учебного предмета. Таким образом, эти понятия являются пересекающимися. Отмеченное различие между познавательным интересом и учебным интересом объясняет, почему иногда ученики, интересующиеся той или иной наукой, не проявляют склонности к некоторым видам работы по соответствующему учебному предмету, даже при хорошей постановке преподавания. Так, нам известны случаи, когда воспитанники физико-математических школ-интернатов при Московском и Киевском университетах, до глубокой ночи читающие серьезные книги по математике, возмущались от выполнения домашних за-

дений, имевших целью, например, закрепить навыки интегрирования, хотя в беседе с нами признавали необходимость этой работы.

Рассмотрим кратко понимание интереса в современной зарубежной литературе.

Из психологов и педагогов зарубежных социалистических стран особенно большое внимание проблеме интереса уделяют в последние годы польские ученые. Активно работающая в этой области А. Гурыцкая предлагает следующее определение: "Интерес - это такое психическое свойство, которое принимает вид направленной познавательной активности определенной интенсивности и проявляется в избирательном отношении к окружающим нас явлениям, т.е.: 1) в большем внимании к определенным областям, проблемам (по сравнению с другими), 2) в отвлечении к их познанию, изучению, решению, а также 3) в переживании разнородных эмоций (позитивных и негативных), связанных с недостатком, приобретением и обладанием знанием".<sup>1/</sup>

В приведенном определении весьма существенным представляется указание на то, что интерес проявляется не только в положительных, но и в отрицательных эмоциях. Это замечание, по-видимому, справедливо по отношению к активным интересам.

В отличие от А. Гурыцкой Ю. Петер не выделяет познавательный интерес из ряда склонностей. "Интерес, - пишет он, - более или менее стойкая склонность к занятию (оближению, познанию) определенными предметами или деятельностью".<sup>2/</sup>

1/ А. Гурыцка, Опышение badań nad aktualnym stanem oraz rolę uczniów w odniesieniu do rozwoju zainteresowań uczniów wyższych klas szkoły podstawowej, - "Zainteresowania uczniów", Szesc' II, Państw. zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, 1964, str. 7-8.

2/ J. Pieter, Słownik psychologiczny, Zakład narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, 1962, str. 247.

Сходное понимание интереса развивает болгарский психолог Г.Д. Пирвов. Интерес, по Г.Д. Пирвову, — это избирательная устремленность к приобретению определенных знаний и к занятию определенной деятельностью. <sup>1/</sup>

В итальянском прогрессивном журнале "Riforma della scuola" опубликована статья В. Platone "Проблема интереса в педагогике". Автор отмечает, что при всех различиях в понимании интереса можно считать общепризнанным восходящее к Руссо, развитое Клаппардом и др. педагогами понимание того, что интерес равноценен удовлетворению потребности <sup>2/</sup> (взгляды Руссо, Клаппарда <sup>названы</sup> приводятся в следующем разделе данной главы).

Понимание интереса советскими и прогрессивными зарубежными учеными мы сопоставили с определениями, которые учтены в нескольких терминологических изданиях по психологии и некоторых других изданиях, опубликованных за последние 10 лет западно-европейскими (Англия, Франция, ФРГ, Швейцария) и американскими (США, Канада) психологами. В понимании интереса <sup>между</sup> советскими и зарубежными (из названных стран) психологами существуют определенные различия.

Большое значение в тех зарубежных источниках, которыми мы располагали, придается первоначальному этимологическому значению термина (латинское *interum, interesse* — первоначально: участвую, нахожусь между, затем: имею значение). В некоторых случаях значение понятия прямо выводится из эти-

1/ Г.Д. Пирвов, Педагогическая психология, "Наука и искусство", София, 1962, стр. 336

2/ Педагогика и народное образование в зарубежных странах, 1961, № 479-561, стр. 39.

мологии слова "интерес" - К.Юри<sup>1/</sup>, В. Гельманн<sup>2/</sup>.

Можно заметить тенденции к отказу от четкого определения и к подчеркиванию неопределенности термина.

Приведя семь различных определений интереса, авторы англо-американско-канадского "Пятого словаря психологических и психоаналитических терминов" пишут: "Интерес - термин с неясным значением".<sup>3/</sup> Здесь же говорится о том, что "это чувство обычно характеризуется как единственное в своем роде или не поддающееся анализу" (там же).

В другом американском терминологическом справочнике по психологии Л. Гарриман также, по существу, отказывается от определения специфики интереса, ограничиваясь указанием на то, как проявляются интересы.<sup>4/</sup>

В классификации интересов, предлагаемой Ф. Доршем,<sup>5/</sup> отмечаются духовные интересы, которые, оказывается, не включают познавательные и эстетические интересы. Вместе с тем многие определения интереса, принятые в зарубежной психологии, теми или иными сторонами соприкасаются с пониманием интереса советскими психологами. Французский психолог А. Пьерон отмечает, что словом "интерес" обозначается "соответствие между некоторыми объектами и собственными стремлениями субъекта, ин-

1/ K. Jury, Wörterbuch der Psychologie und ihren Grenzgebiete, 2. aufg. Basel (Stuttgart, Béné Schwabe und Co V., 1956), 139.

2/ W. Helmann, Wörterbuch der Psychologie, 2. aufg., Stuttgart, Alfred Kröner, V., 1962, s. 236.

3/ A comprehensive dictionary of psychological... Terms. A guide to usage by Horace B. English, New-York, London, Toronto, Longmans, Green and Co, 1959, p. 27.

4/ Ph. L. Harriman. The New dictionary of psychology, New-York, Philosophical Library, 1958.

5/ F. Dorsch, Psychologisches Wörterbuch, 7-e aufg., Hamburg-Berlin, Gemeinschaftsverlag Richard Meiner-Hans Hu-

тересующегося этими объектами".<sup>1/</sup> Связь интересов с потребностями отмечают наряду с А. Пьероном, Ф. Дорри и другие.

Направленность интересов отмечают К.Юри, В.Гальманн, авторы "Полного словаря". П. Гофштеттер рассматривает интерес как одно из отношений человека.<sup>2/</sup> Интерес рассматривается как стремление, тенденция, установка, готовность (В.Гальманн, "Полный словарь"). Также отмечается наличие эмоционального компонента (Дж. Дривер<sup>3/</sup>. "Полный словарь").

Разумеется, тот факт, что в определениях психологов, стоящих на различных позициях, имеются сходные моменты, далеко не всегда говорит об идентичном понимании сущности данной психической явления.

Таким образом, при всем разнообразии определений познавательного интереса наибольшее признание в современной советской и части зарубежной психологии получили следующие особенности интереса: интерес характеризуется направленностью, он основан на удовлетворении потребности, является одним из видов отношений человека, в своей активной разновидности включает такой волевой компонент, как стремление, включает эмоциональный компонент, отличается известной самостоятельностью, относительным "бескорыстием".

Краткое рабочее определение активного познавательного интереса как эмоционально-насыщенного, до некоторой степени *самодовле*ющего стремления к познанию какой-нибудь области действительности и пассивного интереса как эмоционально-насыщенной, до неко-

1/ H. Piéron, Vocabulaire de la psychologie, 3-e éd., Paris, Presses universitaires de France, 1963, p. 203.

2/ P.R. Hofstetter. Psychologie, Frankfurt am Main, Fischer Bucherei, 1957, s. 179.

3/ J. Drever, A. Dictionary of psychology, Baltimore, Penguin



торой степени обеспечивающей готовности и получению знаний о какой-нибудь области действительности, по-видимому, охватывает указанные наиболее существенные признаки рассматриваемого понятия в его активной и пассивной разновидностях. В дальнейшем изложении в термине "познавательный интерес" первое слово ради краткости будет иногда опускаться. Что касается широкого понимания интереса, включающего отклонности к различным практическим деятельности, то соответствующий термин, как нам представляется, также необходим; в тех случаях, когда он здесь нам понадобится (их будет немного, поскольку работа посвящена воспитанию познавательных интересов) мы будем говорить об "интересах в широком смысле".

## 2. Краткий очерк истории вопросов воспитания и педагогического использования познавательных интересов

### 1.

Определенное внимание вопросу о педагогическом значении познавательных интересов и вопросу об их воспитании (без использования термина "интерес") уделялось еще в античной педагогике.<sup>1/</sup>

Средневековые схоластические системы обучения, как известно, весьма пренебрежительно относились к интересам учащихся. В новое время внимание к этому вопросу возродилось и усилилось.<sup>2/</sup>

<sup>1/</sup> Квинтилиан Марк Фабий. Двенадцать книг риторических наставлений. СПб., 1884, стр. 7-8, 22-23. Также - Квинтилиан. О воспитании оратора. В Кн.: "Хрестоматия по истории педагогики". Т. 1, Упедгиз, М., 1938, стр. 52-53.

<sup>2/</sup> А. А. Коменский. Великая дидактика. - Избр. педагогические соч., Упедгиз, М., 1955, стр. 4-7. Жеставучи-Фревних Песталоцци о воспитании его сына. Вечерний час отшельника. Избр. педагогические произведения в трех томах. Т. 1. Изд. АИИ РСФСР, М., 1951, стр. 114, 196. И. Г. Песталоцци. Ответ на девять вопросов. Избр. педагогические произведения в трех томах.

Первым педагогом, который начал разрабатывать вопрос об интересе как самостоятельную проблему, был И.Ф.Гербарт.<sup>1/</sup>

А.Дистервег первый раздел "Правил обучения, касающихся учителя", озаглавил "Старайся сделать обучение увлекательным (интересным)".<sup>2/</sup>

Переделовая русская педагогическая мысль во всех своих разветвлениях, от К.Д.Ушинского и революционных демократов до Л.Н.Толстого, придавала большое значение вопросу о воспитании и использовании в обучении интересов учеников. Вместе с тем и это очень важно - еще В.Г.Белинский, а затем К.Д.Ушинский писали о том, что интересное учение - вовсе не то же, что потеха, забава.<sup>3/</sup>

- 1/ И.Ф.Гербарт. Общая педагогика, выведенная из целей воспитания. Книга вторая. - Избранные педагогические сочинения. Т.1, Учпедгиз. М., 1940, стр.179-230.
- 2/ А. Дистервег. Руководство к образованию немецких учителей. - Избранные педагогические сочинения. Учпедгиз. М., 1956, стр. 195-197.
- 3/ В.Г.Белинский. Руководство в всеобщей истории. - Полное собр. соч., т.6. Изд. АН СССР, М., 1955, стр.96. Н.Г.Чернышевский. Очерки научных понятий по некоторым вопросам всеобщей истории. Полн. собр. соч., Т.Х. Госиздат. М., 1951, стр.913, 920. Н.А.Добролюбов. Мысли об учреждении открытых женских школ. Ученики о медленном понимании. - Полное собр. соч., Т.3. Госиздат, М., 1936, стр.87-89, 437-452. Д.И.Писарев. Педагогические софизмы. Школа и жизнь. Промахи незрелой мысли. - Избр. пед. соч. Изд. АПН РСФСР, М., 1951, стр.182, 188-189, 268, 269, 338. Д.И.Писарев. Лыбы и Гакели - Избр. пед. высказывания. Учпедгиз. М., 1938, стр.450-453. Л.Н.Толстой о народном образовании. Общие замечания для учителя. - Пед. соч., Учпедгиз. М., 1953, стр.72, 338, 341. К.Д.Ушинский. К 1-му изданию "Детского мира". - Собр. соч., Т.5. Изд. АПН РСФСР. М.-Л., 1949, стр.26-27. К.Ф.Ушинский. Родное слово. Книга для учащихся. - Собр. соч., Т.6. Изд. АПН РСФСР. М.-Л., 1949, стр.253, 294. К.Д.Ушинский. Человек как предмет воспитания. Собр. соч., т.8, Изд. АПН РСФСР. М.-Л. 1950, стр.315, 321-322. К.Д.Ушинский. Скатый учебник педагогики. - Собр. соч., т.Х. Изд. АПН РСФСР, М.-Л. 1950, стр.429. М.Демков. Интерес преподавания. "Вестник воспитания", 1890, № 6. А.Налимов. Интерес к уроку у учителя и ученика. "Воспитание и обучение", 1901, №1. П.Каптерев. Об интересе обучения. "Педагогический сборник", 1916. А.Анастасиев. Какое обучение считать интересным? - Изд. Учпедгиз. 1911. В.И.Рухтерев. Основы новой

В 1915 г. С.А. Ананьин предпринял попытку систематизировать психолого-педагогические учения об интересе. Результаты этой попытки были неожиданны: столкнувшись с наличием существенных противоречий, неясностей, пересечения понятия "интерес" с другими понятиями, Ананьин пришел к выводу о необходимости вообще отказаться от данного понятия.<sup>1/</sup> Этот вывод не был только теоретическим курьезом. Несмотря на энергичное осуждение со стороны представителей парадной педагогической мысли и практики, системы обучения, игнорирующие интересы учащихся, имели широкое распространение.

С конца XIX века на Западе, особенно в США, наметилась <sup>противоположная</sup> тенденция придавать явно гипертрофированное значение детским интересам, приспособлять всю систему обучения к узко понимаемым интересам детей.<sup>2/</sup>

Иррациональности, характерные для различных вариантов педоцентрических, прагматических теорий (Дьюи, Кинхарт и др.), на практике способствовали тому, что вынужденное ходом исторического развития расширение народного образования сопровождалось ухудшением его качества. Более осторожно подходили к проблеме многие европейские ученые.<sup>3/</sup>

В последнее время и в США происходит пересмотр взглядов; в течение многих лет определявших развитие педагогической теории и практики.<sup>4/</sup>

В связи с новыми задачами школы вновь выдвинулась проблема

1/ С.А. Ананьин. Интерес по учению современной психологии и педагогики. Киев, 1915, стр. 475.

2/ В. Кинхарт. Основы метода ЛУЗ, М.-Л., 1928, стр. 57. С.Ч. Паркер. Общие методы обучения в начальной школе. «Работник просвещения», М., 1930, стр. 131.

3/ G. Lunz. Das Interesse. II. Band. V. Kinkhardt V., Leipzig, 1927, S. 278-279. R. Cousinet. L'interet. Presses d'ile de France. Paris. 1926. P. 17.

мотивов обучения, проблема интереса. При этом оказалось, что, обнаружив несостоятельность прагматического, педоцентрического подхода, педагогика не может противопоставить ему какие-нибудь другие надежно установленные выводы. Дж.Бруннер отмечает, что вопрос о соотношении устойчивого интереса и кратковременного (то есть состояния заинтересованности) остается неизученным. 1/

В США и некоторых других странах весьма широко проводится работа по выявлению интересов и склонностей (главным образом, профессиональных интересов) учащихся и других групп населения). 2/

Обследование сформировавшихся интересов в американской и западно-европейской науке, поскольку имеющиеся у нас данные позволяют судить, явно преобладает над изучением возможностей целенаправленного воспитания интересов у массы учащихся. В этом проявляется коренное отличие буржуазного и марксистско-ленинского подхода к рассматриваемой проблеме. 3/ Вместе с тем обследование интересов необходимо и в наших условиях как в целях профориента-

1/ Дж.Бруннер. Процессы обучения. Изд-во АПН РСФСР. М., 1962, стр.

2/ S.M. Wesley, D.Q. Corey, and B.M. Stevart. The intra-individual relationship between interest and ability. Journal of Applied Psychology, Washington, 1950, v.34.

A.H. Brayfield, and M.M. Marsh. Aptitudes, Interests, and Personality Characteristics of Farmers. J. of Applied Psychology, W.v.41, 1957, N 2.

R.F. Berdis. Aptitude, Achievement, Interest, and Personality tests: a longitudinal comparison. J. of Applied Psychology. W., v.39, 1955, N 2.

Ch. McArthur, and L.B. Stevens. The Validation of expressed interests as Compared With inventoried interest. A fourteen year follow-up. J. of Applied Psychology. W.V. 39, 1955, N 3.

P.L. Dressel. Interests - stable or instable. J. of Educational Research, Madison, Wisconsin, 1954, v. XLVII, N 2.

D. Super. La psychologie des intérêts. Presses universitaires de France. P., 1963. (4).

ции, так и в качестве подсобного средства решения ряда педагогических задач, прежде всего, — задачи воспитания интересов.

3.

Классики марксизма-ленинизма создали методологические основы научного подхода к социальным проблемам, в том числе — к проблемам воспитания. Поскольку интересы основаны на потребностях, большое значение для понимания интересов имеют высказывания основоположников марксизма о потребностях, об их значении, о развитии потребностей.<sup>1/</sup>

Важное значение для понимания сущности познавательного интереса имеет марксистско-ленинская теория познания, в частности, учение о роли противоречий в познании, о соотношении абсолютной и относительной истины.<sup>2/</sup> В.И. Ленин придавал большое значение познавательному интересу.<sup>3/</sup>

Советская школа и педагогическая теория с первых своих шагов уделяли большое внимание интересам учащихся. Была проделана большая работа по преодолению характерного для старой школы игнорирования духовного мира учащихся. Важную роль в этой работе сыграла Н.К. Крупская.<sup>4/</sup>

В 20-ые годы в решении рассматриваемого вопроса были допу-

1/ К. Марко и Ф. Энгельс. Немецкая идеология. Соч., 2-ое изд. Т. 3, стр. 27, 245.

2/ К. Марко. Капитал. В кн.: К. Марко и Ф. Энгельс. Сочинения. Второе издание. Т. 23, стр. 498.

3/ В.И. Ленин. Рецензия. А. Богданов. «Краткий курс экономической науки. Полн. собр. соч., Т. 4. В.И. Ленин. О журнале «Свобода». Полное собр. соч., Т. 3. В.И. Ленин. Рецензия. Н.А. Рубакин. «Среди книг...» Полное собр. соч., Т. 25. В.И. Ленин. О государстве. Полное собр. соч., Т. 39. В.И. Ленин. Задачи союза молодежи. Полное собр. соч., Т. 41.

4/ Н.К. Крупская. Задачи школы 1 ступени. Педагогические сочинения в десяти томах. Т. 3. Изд-во АГН РСФСР, М., 1939, стр. 24. Н.К. Крупская. Заметка о коммунистическом воспитании. Там же,

щены определенные ошибки. Ставя задачу приспособить обучение к реальным жизненным интересам учащихся, приближить его к реальным жизненным процессам, недооценивали необходимость глубоких и систематических знаний, не учитывали логику познавательного процесса, упрощенно понимали вопрос о связи обучения с жизнью, что привело к ошибкам в теории и практике.<sup>1/</sup>

Следует отметить, что в 30-ые годы проводится работа по обследованию интересов детей.<sup>2/</sup>

В последующий период (30-ые годы), наряду с другими, были исправлены и ошибки, заключающиеся в приспособлении обучения к узко понимаемым интересам учащихся. Усилилось внимание к таким мотивам учения и других видов деятельности детей и молодежи, как чувство долга, дисциплина, выражающим подчинение личных интересов (в социологическом значении слова) общественным. Большое значение этим мотивам придавал А.С.Макаренко.

"Я утверждаю также, - писал Макаренко, - что нельзя основывать все воспитание на интересе, что воспитание чувства долга часто становится в противоречие с интересом ребенка, в особенности так, как он его понимает. Я требовал воспитания закаленного, крепкого человека, могущего преодолевать и неприятную работу, и скучную работу, если она выдвигается интересами коллектива."<sup>3/</sup>

1/ См.: С.С.Моложавый. Введение. В кн.: В.Кильпатрик. Основы метода. Госиздат М.-Л. 1928, стр.7, См. также: Ф.Ф.Королев, Т.Д.Корнейчик, Э.И.Равкин. Очерки по истории советской школы и педагогики, 1921-1931. Изд-во АПН РСФСР, М., 1961, стр.199-200.

2/ См. например: Н.Рыбников. Интересы современного школьника. ГИЗ, М.-Л., 1926.

3/ А.С.Макаренко. Педагогическая поэма. Сочинения в семи томах. М.1. Изд-во АПН РСФСР. М., 1957, стр.128.

Вместе с тем Макаренко вовсе не игнорировал значение личных и коллективных интересов ( во всех значениях слова) воспитанника. 1/

К сложному вопросу о соотношении личного интереса, с одной стороны, и долга по отношению к общим интересам — с другой, Макаренко подходил с позиций коммунистической морали, которая предусматривает не только заботу каждого человека об интересах общества, но и заботу общества об интересах, об интересней жизни каждого человека.

Как известно, педагогические сочинения А.С.Макаренко посвящены, в основном, теории воспитания. В теории обучения в 30-ые годы была проделана большая работа по предупреждению педагогических, педологических и т.п. ошибок. Обучение стало систематическим. Вместе с тем сразу же наметилось ослабление внимания к интересам детей. Поскольку учащиеся должны были усваивать систематический курс знаний, независимо от наличия или отсутствия соответствующих интересов, упор стал делаться на такие мотивы учения, как дисциплина. В обучении было немало догматизма. С.Т.Шацкий отмечал, что отсутствие у школьников интереса к занятиям — частое явление. 2/

Постепенно внимание к проблеме познавательного интереса вновь начинает усиливаться. Наблюдавшиеся прежде тенденции при-

1/ А.С.Макаренко. Объяснительная записка к проекту организации трудового детского корпуса (1934 г.). Сочинения в семи томах. Т.7. Изд-во АН РСФСР, М., 1958, стр.440. А.С.Макаренко. Проблемы школьного советского воспитания. Сочинения в семи томах. Т.У. Изд-во АН РСФСР, М., 1958, с.140, 176. А.С.Макаренко. Семья и воспитание детей. Собрание сочинений в семи томах. Т.1У. Изд-во АН РСФСР, М., 1958, стр.476-477.

2/ С.Т.Шацкий. Повышение качества урока. Педагогические сочинения Т.4, М. «Просвещение», М.1955.

опосредствования содержания образования к интересам учащихся, с одной стороны, и некоторого пренебрежения познавательным интересам — с другой <sup>всего больше</sup> уначили уступать место третьей тенденции — возбуждать, воспитывать интерес к тем знаниям, которые должны быть усвоены учащимися.

Н.Ф. Добрынин <sup>е.у.г. 61925\*</sup> выступил со статьей «Воспитание интереса». В <sup>опубликованно - 8 1936.</sup> статье рассматривались основные концепции в области психологии интересов. Перед преподавателем ставится задача — использовать наличные интересы учащихся, но не останавливаться на этих интересах, а развивать те из них, которые являются полезными. При этом, — писал автор, — необходим индивидуальный подход. В развитии интереса большую роль играет новизна. Необходимо использовать <sup>1/</sup> наряду с непосредственными, и опосредствованными интересами. Уже в тот период Н.Ф. Добрынин считал весьма важной задачей педагога делать ясной значимость цели работы. <sup>2/</sup>

Н.Д. Левитов посвятил часть одной из своих работ воспитанию интереса к ботанике у учащихся 5-6 классов. <sup>3/</sup> В дальнейшем им обследованы интересы учащихся восьмых классов. <sup>4/</sup> Разрабатываемая Н.Д. Левитовым (в 1955 г. опубликована первая статья) кон-

---

Н.Ф. Добрынин. О воспитании интереса. «Педагогическое образование», 1936, № 6.

<sup>2/</sup> Н.Ф. Добрынин. Интерес и внимание. Ученые записки МГУ им. К. Либкнехта. Серия педагогики. Выпуск II, 1941, № VII.

<sup>3/</sup> Н.Д. Левитов. Психологический анализ интереса учащихся V и VI классов к ботанике и развития у них наблюдательности на уроках. Ученые записки НИИ школ НКП РСФСР. М., Работы научного кабинета естествознания. Выпуск I, 1940.

<sup>4/</sup> Н.Д. Левитов. Профессиональные и учебные интересы восьмиклассников. В кн.: «Способности и интересы». Изд-во АН РСФСР. М., 1962.



цепция психических состояний, включающая положение о воспитании психических свойств личности через психические состояния, представляется весьма плодотворной.<sup>1/</sup>

Вопрос о воспитании интереса отражен в монографии П.А.Гордона.<sup>2/</sup> Однако в монографии соответствующие разделы относятся к наименее удачным - это отметил и рецензент "Советской педагогики" Г.А.Фортунатов (1941, № 10).

Психологии интереса посвящены докторская диссертация и печатные работы М.Ф.Беляева.<sup>3/</sup> О понимании М.Ф.Беляевым и П.А.Гордоном интереса говорилось выше; отмечалось, что мы, с уточнениями, учитывая позиции других психологов, принимаем определение интереса, предложенное М.Ф.Беляевым.

Автор некоторое внимание уделил и вопросу о воспитании интереса. Для возбуждения и развития интереса, - пишет М.Ф.Беляев, - необходимо учитывать прошлый опыт и наличные индивидуальные и общие интересы.

В послевоенный период проблема воспитания интереса привлекает все большее внимание как психологов, так и педагогов. Можно сказать, что все основные тенденции в совершенствовании учеб-

1/ Н.Д.Ленинов. О психических состояниях человека. "Просвещение". М., 1964.

2/ П.А.Гордон. Психология педагога и интереса. "Радные на школа". Кузб., 1940. 3) М.Ф.Беляев. Основные положения психологии интереса. "Ученые записки Иркутского педагогического института". Выпуск 5. 1940. М.Ф.Беляев. К вопросу о динамике интереса. "Советская педагогика". 1940. № 11-12. М.Ф.Беляев. Психология интереса (Докторская диссертация, рукопись). Иркутск, 1944.

3/ М.Ф.Беляев. Основные положения психологии интереса. "Ученые записки Иркутского педагогического института". Выпуск 5, 1940. М.Ф.Беляев. К вопросу о динамике интереса. "Советская педагогика". 1940. № 11-12. М.Ф.Беляев. Психология интереса. Докторская диссертация, рукопись. Иркутск. 1944.

ного процесса на основе преодоления догматизма и шаблона, усиления самостоятельности и активности учащихся и т.п. связаны с проблемой интереса.

Психологи продолжали изучать вопрос о природе интереса.<sup>1/</sup> Значения интереса как мотива учения рассматриваются в ряде работ.<sup>2/</sup>

В монографии М.А. Данилова интерес к учению рассматривается в связи с другими мотивами учения школьников, с учетом возрастных особенностей учащихся.<sup>3/</sup> Взгляды М.А. Данилова приводятся ниже.

В последние годы вновь получило распространение обозначение интересов и других психических свойств учащихся.<sup>4/</sup> Большую работу по изучению интересов школьников проводят польские ученые. Назовем несколько работ: К.Горжковская «Проблема дифференцирующего влияния территориально-социальной среды на содержание интересов детей»<sup>5/</sup>, Р.Радвиг «О зависимости интересов от

1/ Взгляды Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Н.Ф. Добрынина, Н.Д. Левитова, А.Н. Леонтьева, В.Н. Колбановского, В.А. Крутецкого, Н.Г. Морозовой, А.В. Петровского и других рассматриваются в соответствующих местах данной работы.

2/ В.Ф. Райский. Некоторые пути повышения успеваемости учащихся. Красноярск, 1950. Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.О. Ставина. Развитие мотивов учения у советских школьников. «Известия АПН РСФСР», 1951, вып. 36. В. Сухомлинокий. «Интерес к учению — важный стимул учебной деятельности учащихся». «Советская педагогика», 1952, № 4. З.Равкин. Надо ли золотить пиццую? «Народное образование», 1962, № 1.

3/ М.А. Данилов. Процесс обучения в советской школе. Учпедгиз. М., 1960, стр. 70-117.

4/ М.Д. Пушкирева. Изучение читательских интересов учащихся VIII-IX классов. В кн.: Преподавание литературы в III кл. «Изд-во АПН РСФСР». М., 1958. Л.В. Влагоннадежина. Некоторые вопросы отношения школьников к искусству. «Вопросы психологии», 1964, № 1. Ю.В. Шаров. Духовные потребности старших школьников. «Советская педагогика», 1965, № 8.

5/ K. Gorzkowska. Problem róż'nicującego Wplywa w'rodowisk terytorialno-społecznych na tres'cie' zainteresowan' dzieci. — «Zainteresowania uczniów. Cz. 2. P. 2. W. szkolnych, Warszawa, 1961.



Формирование интересов у детей (включая и подростков) в условиях нормального и аномального развития посвящены исследования Н.Г. Морозовой. Цикл экспериментальных работ Н.Г. Морозова посвящен вопросу об условиях возникновения и изменения интереса детей в процессе чтения научно-популярной литературы. Исследования показали, что интерес появлялся в тех случаях, когда при чтении возникала <sup>социально</sup> необходимость и лично значимый, но трудно решимый вопрос. У младших читателей такое отношение возникало через отношение к положительному герою, при ознакомлении с его деятельностью по решению поставленной задачи. У подростков вопрос и стремление его разрешить возникали через введение читателя в историю научного вопроса, в ходе раскрытия проблемы, гипотезы, путем описания опытов, направленных на решение проблемы или проверку гипотезы, путем показа перспектив исследования". 1/

Кандидатская диссертация, рукопись. М., 1953. В.С. Иванов. Формирование учебных интересов у школьников первого класса. "Ученые записки Омского пединститута, 1963, вып. 19. М.Ф. Морозов. Возникновение и развитие учебных интересов у детей младшего школьного возраста. Известия АН РСФСР. 1955, вып. 78. П.И. Размыслов. Формирование интересов у младших школьников. "Начальная школа, 1956, № 6. И.М. Цветков. Интерес и динамика его развития у учащихся. Ученые записки Ярославского пединститута. 1944, вып. 1. Ю. Чун Силь. Психологические особенности учебных интересов у детей младшего школьного возраста. Кандидатская диссертация, рукопись. М., 1956. С.Я. Якобсон. Условия возникновения интереса к рассказам повествовательного характера у младших школьников. Кандидатская диссертация, рукопись. М., 1955.

1/ Н.Г. Морозова. Психологические условия возникновения и изменения интереса детей в процессе чтения научно-популярной литературы". Известия АН РСФСР". 1955, вып. 78, стр. 175.

Н.Г.Морозова изучила также вопрос о воспитании интересов детей в семье. В книге, явившейся результатом этого изучения, показывается, как родители могут помочь воспитанию интереса и любви к знаниям, к труду, к литературе, искусству, природе, технике, к общественной жизни.<sup>1/</sup>

Большое внимание в исследованиях Н.Г.Морозовой уделено вопросам формирования интересов аномальных детей. Результаты исследований были обобщены в докторской диссертации.<sup>2/</sup>

Познавательному интересу как педагогической проблеме, формированию познавательных интересов у учащихся восьмилетней школы посвящены исследования Г.И.Шукиной. «В задачи исследования входило, — пишет Г.И.Шукина в автореферате недавно (1969) защищенной докторской диссертации, — выявить место познавательного интереса в процессе обучения. Определить возможности его стимулирования и условия его влияния на познавательную деятельность школьников подростковых классов; — проследить влияние познавательных интересов на формирование личности школьников в старших подростковых классах; — определить возможные уровни развития познавательных интересов старших подростков и их признаки.»<sup>3/</sup>

Г.И.Шукина выделяет и анализирует два источника формирования познавательных интересов в учебном процессе: содержание обучения и процесс познавательной деятельности (Там же, стр.26). Создание

1/ Н.Г.Морозова. Воспитание познавательных интересов у детей в семье. Изд. АИИ РСФСР. М., 1961.

2/ Н.Г.Морозова. Формирование интересов у детей в условиях нормального и аномального развития. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук (по специальной психологии). М., 1967.

3/ Г.И.Шукина. Познавательный интерес как педагогическая проблема. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Л., 1969.

эмоциональной обстановки на уроке, побуждение учащихся к интеллектуальной активности способствует формированию познавательных интересов. Большое значение имеет расположенность учителя к учащимся, стремление его выявить и раскрыть индивидуальные способности каждого ученика. Занимательные приемы в У-III классах могут содействовать развитию интереса лишь при их включении в решение общих познавательных задач. Следует побуждать школьников к вопросам, создавать проблемные ситуации, организовать обмен мнениями, взаимную оценку работ и ответов. Познавательный интерес обязательно связан с волевым усилием. Воленое усилие побуждается такой организацией деятельности, которая завершается ощутимым для ученика результатом. Чаще всего этому служит единство познавательной и практической деятельности. Ценным средством развития интереса являются творческие работы. Все этапы (начало, <sup>урок</sup> сообщение темы, приобретение новых знаний, самостоятельные упражнения и др.) являются ступенями в формировании познавательного интереса. 1/

Г.И.Шукина использовала как способ диагностики интересов предложение учащимся ряда заданий (вопросов), из которых они могут выбирать наиболее привлекательные. Этот выбор изучается исследователем. 2/

Вопрос о воспитании у подростков (учащихся неполной средней школы) интереса к знанию, потребности в знаниях, а также других интересов, особенности интересов учащихся этого возраста изучали

1/ Г.И.Шукина. Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения (в восьмилетней школе). Учпедгиз, М., 1962.

2/ Г.И.Шукина. Опыт экспериментального изучения познавательных интересов подростков. "Ученые записки ЛГУ им. Герцена", 1966, № 297.

и другие авторы. 1/ И.А.Невокий изучил склонности подростков, их развитие в процессе преподавания биологии и химии. 2/

Вопросу о воспитании познавательных интересов у учащихся старших классов уделено несравненно меньшее, можно прямо сказать, недостаточное внимание.

Из исследований, посвященных проблеме познавательных интересов учащихся старших классов, наиболее значительными являются: в области психологии - исследование В.Г.Иванова, в области педагогики - исследование В.К.Бондаренко.

В.Г.Иванов описал историю развития интересов группы учащихся и сделал выводы о роли учителя, родителей, товарищей, личности самого ученика в возникновении и развитии интересов. Автор пишет, что интересы учащихся развиваются, проходя следующие ступени:

1) интерес - занимательность; 2) интерес изолированный, частный, узкий; 3) интерес широкий, обобщенный, неконцентрированный; 4) интерес

1/ Н.А.Велязова. Активизация интереса к учению как одно из средств борьбы с неуспеваемостью (у школьнику в среднего возраста). Кандидатская диссертация. М., 1954. И.В.Варжин. Воспитание интересов и потребностей учащихся 5-7 классов (во внеклассной и внешкольной работе с произведениями художественной литературы). Кандидатская диссертация. М., 1958. Д.И.Водзинский. Воспитание интереса к знаниям у подростка (из опыта работы). Учпедгиз. М., 1943. М.Г.Давлетшин. Формирование технических интересов у учащихся X-III классов средней школы. Кандидатская диссертация. Ташкент, 1956. В.Г.Иванов. Особенности интересов учащихся-подростков. В кн.: "Проблемы возрастной психологии (средний школьный возраст)". Л., 1960. А.Г.Ивашенко. Общественная направленность интересов советского школьника-подростка. Кандидатская диссертация. М., 1951. И.Ф.Назаров. О воспитании у подростка интереса к учению и труду. "Советская педагогика", 1962, № 6. А.В.Плеханов. Формирование потребности в знаниях у учащихся восьмилетней школы. Кандидатская диссертация. М., 1964. Ю.С.Фильнов. Воспитание познавательных интересов подростков во внеклассной работе. В кн.: "Проблемы возрастной психологии. Склонности учащихся, их изучение и развития". Л., 1960

2/ И.А.Невокий. Склонности учащихся, их изучение и развитие в процессе обучения (на примере преподавания биологии и химии в 8-

глубокий, специализированный, индивидуальный. В.Г.Иванов различает также ведущий интерес и центральный.<sup>1/</sup> Вопросы воспитания интереса остались в тени. Экспериментальная работа по воспитанию интересов в этом исследовании, как и во многих других, не проводилась. Вывод о том, что интерес в своем развитии проходит определенные стадии, представляется не только верным, но и имеющим важное значение. Однако намеченные стадии не являются бесспорными.

Еще более спорными являются представления о ступенях развития интереса, изложенные Н.Д.Хмель.<sup>2/</sup> Ступени в развитии интереса, как пишет Н.Д.Хмель, следующие: эмоциональный интерес, практический, теоретический. Но эмоциональность является необходимым признаком интереса на всех без исключения стадиях его развития. Как известно, по мере своего прогрессивного развития интерес захватывает человека все сильнее, превращаясь иногда в подлинную страсть. С другой стороны, "практический интерес" может быть исходным пунктом в развитии интереса.

В.Б.Бондаревский изучал развитие интересов и склонностей учащихся старших классов к отдельным учебным предметам. Автор использовал материалы биографий выдающихся деятелей культуры, наблюдения за учащимися старших классов, ответы на воп-

---

1/ В.Г. Иванова. Развитие и воспитание познавательных интересов старших школьников. Изд-во ДГУ, 1958.

2/ Н.Д.Хмель. Работа по формированию интереса и устремления к педагогической деятельности у учащихся старших классов. В кн.: "Сборник статей аспирантов и соискателей..." "Алма-Ата, 1963. Н.Д.Хмель. Формирование культурных навыков учащихся старших классов. В кн.: "Сборник статей аспирантов и соискателей...", Алма-Ата, 1962.



росы. В.Б.Бондаревский выделяет 3 группы учащихся в зависимости от устойчивости и длительности учебного интереса. К первой группе относятся те, кто на протяжении ряда лет глубоко интересовался каким-либо одним или несколькими смежными предметами. Вторая группа - это те учащиеся, которые обнаружили интерес к самым различным предметам без какого-либо одного ведущего, устойчивого интереса. Третья группа - учащиеся, не выявившие на протяжении обучения в 8-10 классах повышенных интересов ни к одному из учебных предметов (стр.12-13). В качестве источников формирования и развития учебных интересов и склонностей учащихся автор называет учебную и производственную деятельность, пример учителя, членов семьи, старших товарищей, ученых. Далее рассматривается вопрос о перестройке школы и деятельности педагогических коллективов по изучению и развитию учебных интересов. Необходимо, пишет автор, проводить изучение индивидуальных интересов и склонностей, активизировать методы обучения, увеличивать число творческих работ, рекомендовать чтение дополнительной литературы, длительные наблюдения и опытные работы, использовать производственное обучение, которое в тот период было введено во всех средних школах.

В связи с изучением развития интересов и склонностей учащихся автор рассматривает вопрос о том, что такое хороший урок. Как в данной монографии, так и в ряде статей В.Б.Бондаревский пишет о том, что учителя нередко игнорируют наличие внешкольных источников знаний. 4/

1/ В.Б.Бондаревский. Развитие интересов и склонностей учащихся

В.Б. Бондаревский опубликовал также популярный очерк о воспитании интереса к знаниям (в основном, у учащихся 5-8 классов), положительно оцененный рецензентами "Учительской газеты", "Народного образования".<sup>1/</sup>

В области частных методик опубликовано, особенно в последние годы, много работ, посвященных методике воспитания интереса к отдельным учебным предметам. В работах методистов, учителей не только используются <sup>д</sup>полученные, развитые в исследованиях по психологии и теории педагогики, но и содержатся выводы и материалы, которые помогают дальнейшему развитию теории познавательного интереса и его воспитания.

Вопрос о воспитании познавательных интересов тесно связан со многими другими вопросами педагогики и психологии.

Ниже, при изложении материалов исследования, будут названы работы по дидактике, методике, теории воспитания и психологии, выводы из которых <sup>также</sup> использованы в данной работе.

---

<sup>1/</sup> В.Бондаревский. Воспитание интереса к знаниям. Тула, 1968.

### 3. НЕДОСТАТОЧНО ИЗУЧЕННЫЕ ВОПРОСЫ

В кратком по необходимости обзоре литературы основное внимание было уделено тем исследованиям, выводам, предложениям, которые, на наш взгляд, являются наиболее актуальными и должны быть в первую очередь учтены при дальнейшей разработке вопроса о воспитании интереса. Как видно из этого обзора, накоплено много ценных выводов и наблюдений. Большой вклад в изучение интереса и его воспитания внесли советские психологи и педагоги.

Разумеется, в ряде работ, в частности из числа посвященных воспитанию интересов у учащихся старших классов, имеются некоторые ошибочные или устаревшие высказывания. Некоторые важные стороны вопроса о воспитании познавательных интересов до настоящего времени разработаны недостаточно. Назовем те из них, которые, как нам представляется, заслуживают первоочередного изучения.

I. Как отмечалось выше, основная часть исследований, в которых применен возрастной подход, посвящена воспитанию познавательных интересов у учащихся младших и средних классов. Возможно, в возникновении такого положения сыграло роль убеждение в том, что работу по воспитанию интересов следует начинать как можно раньше. Однако, при всей естественности такого убеждения, остается необходимость воспитания познавательных интересов у учащихся старших классов. Об актуальности этой работы, особенно в современных условиях, при переходе к всеобщему среднему образованию, говорилось во введении. Решение данной задачи связано с большими трудностями. "Работать с юношами и девушками — писала в передовой статье "Советская педагогика", —

с людьми, стоящими на пороге жизни, куда сложнее, чем с малышами и подростками".<sup>1/</sup> Но это обстоятельство не умаляет, а подчеркивает необходимость теоретической разработки вопросов обучения и воспитания учащихся старших классов, в том числе и вопроса о воспитании у них интереса к знаниям, к процессу познания.

2. Остается невыясненным коренной вопрос: возможно ли добиться существенного прогресса в развитии интересов на последнем этапе школьного обучения? Авторы основных работ (в том числе диссертаций) о воспитании интересов <sup>у Гармаченко и др.</sup> в большинстве случаев вообще не ставили перед собой цель экспериментально проверить то, что рекомендуется учителям. В тех немногих случаях, когда говорится о проверке выводов, существенные фактические данные о результатах, полученных в ходе длительного (лонгитюдного) исследования, обычно отсутствуют. Примером может служить следующее приводимое здесь полностью сообщение Е.М. Виробейнана о результатах проверки приемов воспитания интересов: "Все эти соображения, не новые для опытного педагога, мы неоднократно проверяли в практике нашей работы, и обычно последовательное использование этих приемов приводило к желательным результатам, даже в тех случаях, когда мы работали с детьми и подростками, трудно поддававшимися педагогическому воздействию".<sup>2/</sup>

В таких случаях, когда нет данных о достаточности, об эффективности выводов и рекомендаций, трудно рассчитывать на то, что учителя, ради помощи которым проводится исследование, должны образом оцанят и будут применять эти рекомендации.

<sup>1/</sup> "Советская педагогика", 1966, № 9, стр. 7.

<sup>2/</sup> Е.М. Виробейнана. Педагогика.

3. С вопросом о достаточности выдвигаемых предложений связан и вопрос о рамках исследования. Во многих работах о воспитании интересов

область исследования ограничивается либо одной учебной, либо (реже) одной внеучебной работой. Между тем реальный процесс воспитания интересов, как правило, основывается на сочетании учебной и организованной или самостоятельной внеучебной работы. Это особенно важно учитывать, изучая воспитание интересов у учащихся юношеского возраста, поскольку развитие кругозора, запросов учащихся в этом возрасте трудно сочетать со строгими по необходимости рамками учебных программ. Уже после опубликования своей книги о развитии интересов и склонностей в учебной работе В.Б. Бондаревский провел письменный опрос 1500 учащихся, который показал, что "лишь 18 процентов ответивших назвали уроки основным источником интереса".<sup>1)</sup>

В свете этих данных становится еще более очевидным, что, наряду с исследованием отдельных компонентов процесса воспитания интереса, необходимо рассмотреть этот процесс так, как он реально осуществляется учителем, добивающимся успеха, то есть в единстве учебной и внеучебной работы. При этом результаты соотносятся со всей работой по воспитанию интересов в целом.

Включение внеучебной работы в рамки изучения процесса воспитания познавательных интересов необходимо также потому, что использование этой работы в целях воспитания интереса требует решения некоторых весьма сложных вопросов. Назовем один из них. Внеучебная работа добровольна. Ею занимаются только те учащиеся, которые уже интересуются соот-

1) "Учительская газета", № 102 за 1965.

ответствующим предметом. Для использования внеучебной работы как средства возбуждения и развития интересов у тех, у кого их нет (а вопрос о воспитании интереса изучается, главным образом, по отношению к этой категории), необходимо выяснить, как сочетать массовость и добровольность во внеучебной работе.

4. Чтобы определить результаты работы по воспитанию интересов, необходимы соответствующие критерии. Эти критерии разработаны совершенно недостаточно, хотя они необходимы не только для преобразующих экспериментов, но и для массовых обследований интересов, проводимых с констатирующими целями. В качестве основного и часто единственного средства диагностики интереса используется опрос учащихся, имеющий целью выявить их представления о своих интересах. При проведении таких опросов имеет место ряд недостатков, которые будут рассмотрены ниже, в разделе, посвященном методике исследования. Кроме того, если при массовом обследовании интересов трудно применить разнообразные взаимодополняющие средства объективной диагностики интересов, то для нужд преобразующего эксперимента такие средства, как нам представляется, необходимы, ввиду косвенного, неоднозначного характера проявлений интереса.

5. В психолого-педагогической литературе накоплено много рекомендаций о средствах воспитания интереса. С теоретической и практической точек зрения крайне важно знать, какие из рекомендуемых средств необходимы, какие — взаимозаменяемы, какие соотносятся как общее и особенное. Хотя слово "необходимо" употребляется весьма часто, но при этом обычно упускается точное значение данного слова (если

и

необходимого условия нет, результат достигнут быть не может).  
Остается ~~неясным~~, необходимо ли применять все рекомендуемые  
средства или какую-то часть из них (в случае взаимозаменяемо-  
сти). Например, И.Д. Сирельникова пишет: "Познавательные инте-  
ресы к предмету могут возникать только при определенных усло-  
виях".<sup>1/</sup> Далее перечисляются двенадцать условий, а затем  
семь методических приемов возбуждения интереса. Как понимать  
здесь слова "только при определенных условиях"? - все эти ус-  
ловия необходимы или только часть из них? Одно из условий, при-  
водимых автором - влияние семьи. "Нам удалось найти ряд приме-  
ров, когда сильнейший интерес к зоологии возник у учеников  
под влиянием родителей" (там же, стр.12). Поскольку нетрудно най-  
ти случаи, когда интерес возникает без влияния семьи, вероятно,  
автор не считает наличие всех перечисленных условий необходи-  
мым. Может быть, необходимо наличие какого-нибудь одного из  
перечисленных условий? Автор об этом ничего не говорит.

6. Хотя вопрос о воспитании познавательных интересов явля-  
ется педагогическим (по определению педагогики как науки о вос-  
питании), но он теснейшим образом связан со многими психологи-  
ческими вопросами. Несмотря на очевидность этого, во многих ра-  
ботах, посвященных воспитанию интереса и смежным вопросам, связь  
педагогического и психологического аспектов является недоста-  
точной. Иногда это оговаривается, иногда - нет. В.И. Райцкас,  
который изучал вопрос о воспитании положительного отношения  
учащихся к гуманитарным предметам (в литовской средней школе),  
не выделяет интерес из других мотивов, определяющих отношение

<sup>1/</sup> И.Д. Сирельникова. Возбуждение познавательных интересов и

учащихся к учению. Свое исследование автор, по его словам, про-  
вел, "не вдаваясь в психологическую сущность этой проблемы".  
Возникает положение, о котором Л.В. Занков пишет: "Педагоги -  
исследователи сами преграждают себе путь к раскрытию в н у т -  
р е н н о й о в я з и между определенным педагогическим воз-  
действием и его результатом. Устанавливается лишь поверхност-  
ная эмпирическая связь следующего типа: учитель действовал  
так - получилось то-то; учитель действовал иначе - получилось  
другое. Такой подход крайне обедняет возможности о б ъ я с -  
н е н и я эффективности педагогических воздействий." 2/

Необходимо отметить, что в психологии интереса далеко не  
все ясно. В частности, много неясного в вопросе о психическом  
состоянии заинтересованности, который, как и вся проблема пси-  
хических состояний, только недавно начал привлекать к себе  
специальное внимание. Как отмечает Л.В. Занков, и при решении  
собственно педагогических задач необходимо использовать экспе-  
риментально-психологическую методику и психологический анализ.  
"Разнородность подходов к разработке научных вопросов, отсут-  
ствие точек соприкосновения в самом п р о ц е с с е и о о л о -  
д о в а н и я делает невозможной подлинную связь этих столь  
близких областей научного знания." (Там же, стр. 41).

7. В заключение отметим, что некоторые уже известные ре-  
комендации о воспитании интереса недостаточно обоснованы, раз-  
1/ В.И. Раяцкая. Воспитание положительного отношения учащихся

старших классов к предметам гуманитарного цикла (в литовской  
общеобразовательной средней школе). Кандидатская диссертация,  
рукопись. Ленинград, 1963, стр. 41.

2/ Л.В. Занков. О предмете и методах дидактических исследова-  
ний. Изд-во АПН РСФСР. М., 1962, стр. 40.



8  
нения, что вызывает сомнения, разногласия или неясности в отношении их применения. Остановимся на некоторых из них.

С одной стороны считается, что интерес может возникать только на основе познавательной самостоятельности учащихся. С другой стороны, признается, что познавательная самостоятельность не возникает, если у учеников нет интереса к работе. Чтобы выйти из этого круга, необходимо изучить соотношение познавательного интереса и познавательной самостоятельности.

Общепринятым является такое средство воспитания интересов, как изучение индивидуальных особенностей и индивидуальный подход к каждому ученику. Ясно однако, что в условиях старших классов, где учитель, в отличие от учителя младших классов, работает одновременно со многими десятками, а часто с сотнями учащихся и встречается с каждым классом обычно на 2-3, иногда на одном уроке в неделю, применение соответствующих, весьма трудоемких рекомендаций возможно только по отношению к отдельным учащимся. Как и в других науках, изучающих деятельность людей, в педагогике игнорирование фактора времени, затрат труда неизбежно приводит к тому, что рекомендации остаются неиспользованными. Вместе с тем расхождение индивидуальных особенностей в юношеском возрасте очень велико, и пренебрегать этим фактом при воспитании интересов невозможно. Таким образом, в данном случае мы имеем рекомендацию, которая, несмотря на общепризнанность, также нуждается в дальнейшем изучении.

Названные недостаточно изученные стороны вопроса о воспитании интересов у учащихся старших классов представляются наиболее актуальными в теоретическом и практическом отношениях.

Глава II. ЗАДАЧИ И МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ. ОСНОВНЫЕ  
РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕЙ ЧАСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ

I. Задачи работы

Основными задачами исследования, ход и результаты которого излагаются в данной диссертации, заключались в следующем:  
(вспомогательная)

1. Изучить интересы учащихся старших классов и динамику их развития. 2. Изучить возможность воспитания познавательных интересов на последнем этапе школьного обучения — прежде всего у тех учащихся, которые закончили 8-летнюю школу с неразвитыми или односторонне развитыми познавательными интересами. 3. Изучить основные факторы и этапы процесса воспитания познавательных интересов у учащихся старших классов.

Все основные задачи тесно связаны между собой. Их решение, точнее продвижение в сторону решения, предполагает освещение (в большей или меньшей степени) отмеченных в конце первой главы недостаточно изученных вопросов. Изучение процесса воспитания интересов связано с выяснением структуры этого процесса. Поскольку структура процессов воспитания — сравнительно новая и сложная проблема, а термин "структура" понимается по-разному, необходимо уточнить, в каком значении будет употребляться это понятие.

В научных исследованиях, относящихся к самым различным областям, усиливается стремление исследовать структуру изучаемых объектов. Всякий объект, пишет И.Ф.Алексеев, будь то вещь или процесс, имеет структуру. I) Ввиду универсальности и фунда-

---

I) И.Ф.Алексеев. О связи категории структуры с категориями целого и части. "Вестник МГУ", Серия УШ, 1963, № 2, стр. 68.

ментальности этого понятия, отмечает В.И. Свидерский, решение проблемы элементов и структуры отановитов одной из важных задач во всех областях знания. 1/

Исследуются (хотя и нечасто) структуры педагогических процессов. Так, М.М. Левина провела анализ элементов урока с точки зрения структуры учебного процесса. 2/

Поскольку содержание, объект <sup>л</sup> понятия "структура" у различных авторов, в частности, у философов, специально занимающихся этим вопросом, не совпадают, необходимо кратко рассмотреть основные определения и установить, в каком значении это понятие будет употребляться в данной работе.

В.И. Свидерский и некоторые другие называют структурой характер, способ, закон связи элементов (назв. работа, стр. 11). И.Ф. Алексеев и А.Л. Зельманов показали, что такой подход к категории структуры является одним из четырех основных аспектов, названных этими авторами "структура как таковая", "структура в целом", "вся структура" и "структура как целое". Определение В.И. Свидерского соответствует "структуре как таковой". Этот аспект, отмечает И.С. Алексеев, используется, например, в математике (назв. работа, стр. 63).

Целям психолого-педагогических исследований больше соответствует широкий аспект понятия "структура", который предполагает рассмотрение элементов, образующих целое, самого этого целого и спо-

1/ В.И. Свидерский. О диалектике элементов и структуры. Соцэкгиз, М., 1962, стр. 269.

2/ М.М. Левина. К изучению структуры процесса обучения. "Советская педагогика", 1968, № 11.

собой взаимосвязи элементов между собой и с целым (по И.Ф.Алексееву, это "структура как целое", - там же, стр.62). "Под структурой, в наиболее общем ее значении, - пишет К.К.Платонов, - понимается единство элементов, их связей и целого"<sup>1/</sup> Вместе с тем, в определении В.И.Свидерского есть существенное указание, которого нет в последних определениях, а именно указание на то, что структура отражает только закономерное, общее в различных однородных явлениях.

Сильные стороны приведенных определений, как нам представляется, удачно объединяются в понимании структуры, развиваемом Н.Ф.Овчинниковым, который соотносит это понятие с понятием системы. Любой объект (вещь, свойство, отношение, процесс) - как реально существующий, так и понятие - всегда система, в которой можно выделить части, отношения, целое. Структура - это инвариантный аспект системы; инвариантность понимается в широком смысле, как сохранение любого рода объектов, соответствующее любому типу изменений.<sup>2/</sup>

С уточнениями, которые будут сделаны ниже, приведенное понимание структуры представляется приемлемым при изучении структуры педагогических процессов. Как известно, любое педагогическое явление, любая реально существующая система работы учителя неповторима (если иметь в виду все особенности данного явления), потому что неповторим учитель, ученик, класс, вся совокупность условий. Как пишет Г.В.Воробьев, сомнительно, чтобы в области воспитания могла существовать система, однозначная в смысле оптимальности

1/ К.К.Платонов. Виды формирования личности и ее структура. Сб. "Обучение и развитие", "Просвещение", М., 1966, стр.30.

2/ Н.Ф. Овчинников. Категория структуры в науках о природе. В

результатов.<sup>1/</sup> Вместе с тем, как отмечает названный автор, имеет-  
ся нечто общее, инвариантное по отношению к разнообразию изуча-  
емых педагогической объектов (там же, стр.139).

Процесс воспитания познавательных интересов, как и другие  
реальные процессы и стоящие за ними инварианты, имеет опреде-  
ленное строение. Изучение инвариантной основы этого процесса в  
плане ее строения есть изучение структуры процесса.

Рассматривая структуру процессов воспитания, необходимо иметь  
в виду не только общепедагогическое содержание понятия "структура",  
но и особенности, вытекающие из специфики воспитания.

"Кратко воспитание, — пишут В.Е. Гмурман и Ф.Ф. Коротаев, — можно  
определить как руководство развитием, влияние на развитие" (ис-  
ключая спонтанное влияние наследственности и других внутренних  
биологических факторов).<sup>2/</sup> Различают широкое значение слова  
"воспитание", которым обозначаются процессы, происходящий во всех  
сферах жизни общества, и узкое, обозначающее специально органи-  
зованную работу (там же, стр.96), или, как пишет М.А. Данилов, си-  
стематические целенаправленные воздействия на развитие.<sup>3/</sup> В пер-  
вом значении употребляют также термин "социальное формирование"  
<sup>слова</sup>  
(там же, стр.96-97). Нередко, рассматривая работу учителей, воспита-  
телей, также используют термин "формирование" (точности, так  
или иначе охватыв). Поскольку целесообразно по возможности разгра-  
ничивать термины, мы, следуя за названными выше авторами, во вто-  
ром (узком) значении будем пользоваться термином "воспитание".

1/ Г.В. Воробьев. Методы исследования в области воспитания, "Совет-  
ская педагогика", 1966, № 10, стр.138.

2/ Общие основы педагогики. Под ред. Ф.Ф. Коротева и В.Е. Гмурмана,  
"Просвещение", М., 1967, стр.95.

3/ М.А. Данилов. Некоторые методологические вопросы педагогиче-  
ской науки, "Советская педагогика", 1965, № 10, стр.9.

Воспитание вообще и воспитание познавательных интересов, в частности, не является изолированной деятельностью, отделенной во времени от других деятельности воспитателей и воспитанников. Как отмечает М.А.Данилов, воспитание не осуществляется прямолинейно, непосредственно (цит. работа, стр.9). "Одна из характерных особенностей воспитания, — пишет Б.Е.Гмурман, — состоит в том, что оно всегда осуществляется через какую-нибудь другую деятельность (уход, питание, игру, обучение, труд и т.д.)".<sup>1/</sup> Кроме связи воспитания с другими <sup>ми</sup> деятельностью, имеются связи различных сторон воспитания между собой. То или иное педагогическое действие может одновременно решать несколько воспитательных задач. Возможно и столкновение задач, при котором приходится выбирать, проводить компромиссную линию; об этом писал К.Р.Ушиновский, рассматривая вопрос о соотношении интересности с другими особенностями обучения.

Отмеченная неизоллированность процессов воспитания усложняет изучение их структур, поскольку исследовательская работа проводится по отдельным вопросам; нельзя вести исследование, "специально не вычлняя того вопроса, который изучается".<sup>2/</sup>

Вместе с тем, как отмечает Н.Ф.Овчинников, ни в природе, ни в обществе не существует абсолютно закрытых (изолированных) или абсолютно открытых систем. Степень изоллированности систем различна (цит. работа, стр.38-39). Можно сказать, что воспитание относится к системам, открытым в высокой степени.

1/ Общие основы педагогики. Под ред. Ф.Ф.Корочова и В.Е.Гмурмана. "Просвещение", М., 1967, стр.128.

2/ И.Т. Огородников, Основные проблемы и методика изучения эффективности урока по основам наук в школе. МГПИ, М., 1961, стр. 15

Хотя элементы системы воспитания интересов, как и система в целом, связаны с другими сторонами педагогического процесса, но они существуют реально, и обнаруживаются как в особенностях этого процесса, его отдельных моментов, так и в результате специфических воздействий на учащихся. Процесс обучения и внеучебной работы, в котором преследуются не только цель дать знания, умения и навыки, но и цель воспитать интересы, должен отличаться определенными особенностями от процесса, не преследующего второй из названных целей.

Рассматриваемая Третья общая задача, в свою очередь, читается на две части.

Первая из них — изучение основного элемента структуры, то есть элементарного воздействия, составляющего основу процесса воспитания познавательных интересов, изучение особенностей обучения и внеучебной работы, от которых зависит возможность этого воздействия. При этом под элементами понимаются те, обладающие основными свойствами целого «живые» части, которые Л.С. Выготский называет «единицами» (термин «элементы» в этом значении окажется более употребительным).<sup>1/</sup>

Предваряя последующее изложение, уточним, что таким элементом в структуре изучаемого процесса является поддержание состояния познавательной заинтересованности.

Вторая задача — изучение особенностей различных этапов процесса воспитания интересов, их места и роли в структуре процесса.

1/ Л.С. Выготский. Мышление и речь. Избранные психологические исследования. Изд-во АН СССР, М., 1956, стр. 46-48.  
См. также: Общие основы педагогики. «Просвещение», М., 1967, стр. 253-254.

Изучение процесса воспитания как системы взаимодействий, а не только системы действий требует рассмотрения результатов — элементарных и общих. Таким образом, как отмечалось, в основе основных задач исследования тесно связаны:

Собственно методические задачи в данной работе не ставятся. Но отдельные общие вопросы рассматриваются на материале тех учебных предметов, для которых они более специфичны, где чаще возникают соответствующие трудности. Методические наблюдения и выводы являются попутными.

## 2. Методика констатирующей части исследования и некоторые его результаты: данные об интересах учащихся старших классов и динамике их развития.

Характер поставленных задач требует проведения экспериментального исследования, что, в свою очередь, предполагает наличие рабочей гипотезы.

Зародыш гипотезы имелся уже в самом начале исследования, в виде предварительных выводов из личного опыта, знаний, наблюдений. Как отмечает М.Н. Скоткин, уже выбор темы обычно связан с наличием фактов, позволяющих сделать некоторые выводы.<sup>1/</sup> В целях экономии места гипотеза излагается только один раз — в развитом виде, который она приобрела в результате констатирующего исследования, которое и было предпринято главным образом с целью развития гипотезы для последующей экспериментальной работы.

---

1/ М.Н. Скоткин. Изучение и обобщение опыта школ и учителей. Учпедгиз, М., 1952, стр.27.



Констатирующее исследование включало три стороны: теоретический анализ литературы, изучение работы учителей по воспитанию интересов и изучение интересов учащихся старших классов и динамики развития интересов в этом возрасте.

В процессе изучения литературы происходило не только выявление нерешенных вопросов (этот результат изложен в первой главе), но и развития гипотезы. Поскольку теоретический анализ, как отмечает А.Д. Ботвинников, не только предваряет исследование, но и сопутствует ему и завершает его<sup>1/</sup>, этот анализ входит как в констатирующее исследование, в качестве первой его стороны, так и

---

1/А.Д. Ботвинников. Методы исследований в частных дидактиках. «Просвещение», М., 1964, стр.17.

в экспериментальную. В связи с характером проблемы в ходе теоретического анализа литературных данных и материалов собственного исследования требовалось, не ограничиваясь изучением различных средств воспитания интереса, стремиться к выявлению взаимосвязей между ними, места и роли отдельных средств в структуре всего процесса, к обнаружению общей сущности различных средств там, где такая общность имеется.

Особенности, определяемые проблемой исследования, имелись в методике изучения работы учителей по воспитанию интересов. Это изучение является <sup>второй</sup> стороной констатирующей части исследования.

Необходимо было найти учителей, которые не только добиваются хороших знаний у учащихся, но имеют успехи и в воспитании интереса к своим предметам. Был использован, наряду с другими, путь от студентов соответствующих факультетов, а также от учащихся - победителей и участников олимпиад - к учившим их учителям. Предполагается, что методы, дающие положительный эффект, закрепляются, образуя <sup>устойчивую</sup> систему работы, и поэтому результаты предшествующей деятельности определенного учителя можно соотносить с особенностями его последующей работы.

Изучая работу учителей, умеющих вызывать интерес к преподаваемым предметам, необходимо было знакомиться и с работой "рядовых" учителей. Необходимость такого сопоставления отмечает М.Н.Скаткин.<sup>1/</sup> В данном случае это дало возможность сопоставить интересные и неинтересные уроки и внеучебные меро-

1/ Общие основы педагогики. "Просвещение", М., 1967, стр. 258.

приятия, наблюдать переход от интересного к неинтересному (и наоборот) в пределах одного урока, внеучебного мероприятия и на смежных уроках разных учителей в одном классе. Обеспечение разнообразных ситуаций обучения и внеучебной работы облегчало выявление факторов, повышающих или понижающих заинтересованность учащихся — последние факторы, на наш взгляд, также заслуживают рассмотрения.

Основная особенность примененной методики наблюдения уроков и внеучебных мероприятий заключалась в том, что одновременно фиксировался характер происходящей работы и отношение к ней учащихся. Установить наличие заинтересованности можно по таким проявлениям, как внимание, отсутствие отвлеченности, возникновение у учащихся вопросов и характер этих вопросов (стремление разобраться в изучаемой теме, стремление расширить рамки рассматриваемого вопроса и т.д.), добровольное участие в беседе и других видах познавательной работы, живость, эмоциональность реакции на перипетии познавательной работы, видимые проявления умственного напряжения и удовлетворенности при получении результата, отношение к звонку в случаях, когда звонок прерывает работу, и другие.

Названные признаки учитывались комплексно, поскольку некоторые из них могут быть выражением и других психических свойств и состояний — дисциплинированности, стремления получить высокую отметку и т.п., а также поскольку иногда имеют место явления, которые И.В. Страхов называет кажущейся невнимательностью и кажущейся внимательностью. 1/

Отметим, кстати, что известным прием выявления последней о помощи неожиданного вопроса, как показывает наш опыт, эффективен только в том случае, если вопрос требует осмысленного воспроизведения не последних, а ранее звучавших высказываний. Последние высказывания нередко воспроизводятся и при отсутствии внимания, что, по-видимому, отражает соотношение внимания с различными видами памяти.

В незнакомых классах возможность прослеживания отношения к работе одних и тех же учащихся на протяжении всего урока или нескольких уроков, а также возможность сопоставления отношения к работе с особенностями личности учеников обеспечивалась обозначением учащихся в записях наблюдателя с помощью специальной постоянной нумерации занимаемых ими мест. Например, знак А За обозначает учащегося, занимающего в первом (от двери) ряду на третьей (от учителя) парте правое (с позиции учеников) место.

Наряду с изучением педагогических процессов мы сочли полезным приоткрыться с целью изучения средств, повышающих интересность, к работе радио, телевидения, кино. Исходили при этом из того, что необходимость решения образовательно-воспитательных задач в условиях полной добровольности просмотра и прослушивания программ, должна привести к накоплению опыта повышения интересности и чистоты этого опыта может быть необходимыми коррективами использования в учебной и главным образом во внеучебной работе.

Третьей стороной констатирующей части исследования было изучение реальной картины интересов учащихся старших классов,

развития интересов в этом возрасте.

При этом отмечает М.Н. Скоткин, чтобы усилить учебно-воспитательную работу, надо знать, в каком состоянии она находится. А лучше всего можно судить о качестве учебной работы по ее объективным результатам. ✓

Выявление <sup>результатов</sup> работы школы в определенном отношении нередко практикуется при изучении вопросов обучения и немного реже — при изучении вопросов воспитания. В последнем случае задача более сложная, но не менее важная для решения не только психологических, но и научно-педагогических вопросов. Знание состояния интересов учащихся, подвижности интересов, тенденций их развития в юношеском возрасте необходимо для прогнозирования результатов эксперимента, для выдвижения обоснованной гипотезы о возможности или невозможности заметного изменения уровня развития интересов на последнем этапе школьного обучения. Знание реального состояния интересов учащихся старших классов необходимо и для уточнения, путем выявления ошибок учетов, направления работы, а также для определения результатов экспериментальной работы путем сопоставления с общим фоном. Изучение развития интересов позволяет выявить (хотя бы в предварительном порядке) факторы, влияющие на это развитие.

Использование полученных другими исследователями — психологами и педагогами данных об интересах учащихся старших классов недостаточно по следующим причинам.

✓ М.Н. Скоткин. Изучение и обобщение опыта школ и учителей. Учпедгиз. Г., 1952, стр. 36.

Поскольку задачи исследования определяют его направление, изучение интересов, являющееся составной частью исследования определенной проблемы, может дать для решения этой проблемы больше, чем аналогичная работа, проведенная безотносительно к проблеме.

Сведения об интересах учащихся старших классов, используемые в качестве фона, для сопоставления с результатами экспериментальной работы, желательно получить в условиях (времени, места, способа изучения), наиболее близких к условиям предполагаемого эксперимента.

Кроме того, данные об интересах учащихся старших классов, имеющиеся в психолого-педагогической литературе — советской и других социалистических стран (тем более — в литературе стран капитализма) весьма противоречивы.

Так, В.Н. Мясищев отмечает, что у большинства школьников до последних классов интересы «чаще представляют картину неопределенного блуждания и оплошь и рядом зависят от случайных наносных внешних влияний».<sup>1/</sup>

Габор Шурани, доложивший на Киевской республиканской психологической конференции результаты обследования мотивов учения школьников Венгерской Народной Республики, сообщил, что только 4% из обследованного им большого числа учащихся выявили хотя бы один из таких мотивов учения, как любовь к знаниям, к труду, интересность учебного предмета, эмоциональная напряженность, связанная с познанием.<sup>2/</sup>

1/В.Н. Мясищев. Способности и потребности. «Ученые записки ЛГУ» № 287, 1960, стр.14-15.

2/Габор Шурани. Мотивация и существенная психологическая основа активного участия учащихся в процессе обучения. «Питання психології» Тези доповідей на республіканській психологіч-

Противоположную картину обрисовала Л.И.Котлярова, доложившая на той же конференции результаты изучения интересов учащихся старших классов Львова и Львовской области. «Материалы исследования», — пишет она, — свидетельствуют о том, что ученики школ характеризуются любознательностью, потребностью познать предметы и явления внешнего мира, причем интересы учеников направлены на познание общественно-значительных явлений и событий». 1/

А. Усова и А. Иоголевич пишут, что у 86% опрошенных учащихся УП-Х классов имеется ярко выраженный интерес к определенным областям знания — истории, физике, математике, биологии. Не было ни одного школьника, отмечают авторы, который бы написал, что его ничто не интересует. 2/

На наш взгляд, противоречивость данных (мы привели только некоторые в качестве примера) связана прежде всего с трудностями, вытекающими из недостаточной разработанности методики изучения вопроса.

Исследование такого сложного психологического явления, как развитие интересов, должно, несомненно, включать изучение истории индивидуального развития интересов отдельных юношей и девушек. Однако изучение интересов отдельных учащихся не дает достаточных оснований для обобщенных выводов.

В связи с этим изучение интересов, их развития было нами построено на основе сочетания изучения индивидуального

1/ Л.И.Котлярова. Интересы старших школьников. Тот же сборник, стр.184-185.

2/ А. Усова, А. Иоголевич. Пробуждение интереса к науке. «Образование», 1975, № 4, стр.51.

развития интересов у сравнительно небольшого числа юношей и девушек с обладанием интересов и динамики их развития у достаточно большой группы учащихся.

Данные об индивидуальном развитии интересов получены путем наблюдений на протяжении 2-7 лет, а также бесед с учащимися, проявившими интерес к различным (гуманитарным, естественно-математическим) областям знания. В числе этих учащихся были ученики массовых школ, воспитанники специализированных школ - интернатов при Московском и Юзовском университетах, участники районных, областных и республиканских олимпиад. В ходе бесед ретроспективно выявлялись факторы, способствовавшие или препятствовавшие развитию интересов. Хотя при этом учитывались и сообщения о фактических обстоятельствах и приводимые учащимися истолкования, но к последним необходимо было относиться критически. Так, Владимир Ш., весьма развитой юноша, говоря о своем интересе к истории и стремлении поступить в Алма-Атинский институт истории, археологии и этнографии, объясняет это тем, что об истории Хорезма мало что известно. Однако дело, по-видимому, обстоит противоположным образом. Причина интереса к истории Хорезма заключается в том, что В.Ш. довелось сравнительно много узнать по этому вопросу - больше, чем по многим другим. Это видно из приводимых ниже данных об интересах В.Ш.

Остановимся на методике массового обследования.

Ниже будут изложены методы, критерии, с помощью которых мы определяли интересы учащихся экспериментальных и кон



трольного класса. Для массового обследования интересов такая методика является малопригодной. При массовых обследованиях интересов обычно диагностируется с помощью различных анкет, опросов. Этот метод может быть адекватен изучаемому вопросу, поскольку интерес является видом отношения. О том, как человек относится к чему-либо, можно и нужно спрашивать самого человека. Однако некоторые особенности распространенной методики опроса лишают исследователя возможности получить достаточно показательные данные. Предъявляемые обычно вопросы (задания) типа: "Назовите свой любимый предмет", "Какими предметами вы интересуетесь" — внушают ученику представление о том, что у него есть любимый предмет, что каждый ученик интересуется каким-то предметом и нужно только назвать этот предмет или эти предметы. Иногда при изучении отношения учеников к определенному предмету, всем учащимся задают вопрос типа: "Почему вы с охотой занимаетесь химией?" — словно сам факт наличия охоты не вызывает сомнения, нужно выявить только причины этого. И данные такого опроса принимаются за выражение отношения учеников к предмету. 1/

Вопросы типа: "Интересуетесь ли вы каким-нибудь предметом? Если интересуетесь, то каким именно?" также не дают учащимся возможности достоверного выбора, так как спрашиваемые понимают, что написать "я не интересуюсь ни одним предметом" — значит представить себя не в лучшем свете. Даже если опрос проводится анонимно, неприятно считать себя плохим. Стремится избежать натапливания и вместе с тем дать отве-

чающему достойный выбор, мы формулировали вопрос следующим образом: Интересуетесь ли вы всеми учебными предметами одинаково или какой-нибудь (какие-нибудь) предметы, науки вас интересуют особенно? Если есть такие предметы (науки), назовите их.

Оба выбора достойны. Поскольку интерес характеризуется направленностью, наличие одинакового интереса ко всем предметам маловероятно, что обычно подтверждается ответами на следующие вопросы. Но сами ученики об этом не знают. Подтверждением большей достоверности данной постановки вопроса был также пробный опрос учащихся, интересы которых заранее известны. Те учащиеся, которые отвечали "интересуюсь всеми предметами одинаково", принадлежали к числу не интересующихся ни одним предметом. Таким образом, показателем наличия интереса является выделение одного или нескольких учебных предметов (наук).

Главный недостаток опросов об интересах заключается, как нам представляется, в том, что эти опросы обычно не выявляют, выражается ли декларируемый интерес в какой-нибудь деятельности.

Анкетный опрос в применяемом обычно виде относится, как отметил Э. Клапаред, к интроспективным методам.<sup>1/</sup> Если советские исследователи весьма критически относятся к возможностям интроспекции, применяемой опытными учеными, то тем более следует учитывать возможность ошибок при самоанализе школьников.

<sup>1/</sup> Ed. Claparède. Psychologie de l'enfant et pédagogie, ex-

Р.Г. Гурова, отмечая, что в 20-ые и в начале 30-х годов весьма широко применялись конкретные социально-педагогические исследования, пишет об излишней доверчивости, проявлявшейся некоторыми исследователями, которые не пытались ораививать слова детей о их поступках.<sup>1/</sup> Этот недостаток характерен и для многих современных исследователей.

Необходимость коррекции вызывается не сомнением в субъективной честности ответов большинства учащихся ( коррекция производилась также на основе их собственных высказываний). Эта необходимость основана на том, что учащиеся далеко не всегда могут разобратся, имеется ли у них достаточно сложное свойство - познавательный интерес. Как отмечалось выше, в школе необходимо воспитать познавательный интерес, который обеспечил бы стремление к постоянному пополнению знаний не только в период обучения, но и после окончания школы. Если у ученика имеется таюй интерес, то, как правило, этот интерес можно реализовать в дополнительном чтении или в какой-нибудь другой деятельности, помимо обязательного минимума. Поэтому вопрос об интересе мы сочли необходимым дополнить вопросами о том, в чем выражается интерес, и, далее, более конкретными вопросами: Читали ли вы по собственному желанию что-нибудь (что именно) по интересующим вас предметам, наукам? В каких кружках вы участвуете, в каких хотите участвовать, если эти кружки будут организованы? Хотите ли посещать факультативные занятия; если хотите, то по какому предмету (науке)?

В результате отмеченного изменения характера вопросов получено существенное уточнение данных об интересах учащихся.

Эстетические интересы, имеющие свои особенности и выделяющиеся поэтому из круга познавательных интересов, в данном обследовании не изучались. Тот факт, например, что почти все учащиеся любят смотреть кинофильмы, можно считать несомненным. Если ученик не ограничивается просмотром фильмов, а читает литературу об искусстве кино, можно говорить о том, что эстетический интерес сочетается с познавательным в данной области знания; такие случаи учитывались.

После вопросов об интересах и их реализации следовали вопросы: о какой профессии вы мечтаете? Хотите ли учиться после окончания школы? Если хотите, то где именно?

Общее количество обследованных — 1222 учащихся 9-11 классов школ Днепропетровска и Москвы. Для ориентировочного сопоставления проведено обследование интересов учащихся Подгороднянской школы Новомосковского района Днепропетровской области и Ширококерамьской школы Лысогородского района Саратовской области. Данные о сельских школьниках не приводятся ввиду недостаточности выборки. Поскольку социально-психологическое изучение интересов в данном исследовании подчинялось педагогическим целям, а педагогический эксперимент проводился, в основном, в городских условиях (за исключением изучения одного вопроса, которое проведено в названной Подгороднянской школе), тот объем выборки, который можно было охватить, целесообразно было не расплывать между большим количеством групп. Удельный вес московских школьников в общем числе обследованных соот-

востраует идеальному вазу населения столицы среди всего населения  
для больших и средних городов страны. Количество обследован-  
ных учреждений соответствует обычной практике анкетирования и  
удовлетворяет в отношении полученных основных данных статисти-  
ческим требованиям достаточности выборки. Достаточность  
можно определить с помощью формулы

$$n = \frac{t^2 (10,000)}{d \left( \frac{p}{q} \right)^2}$$

где  $n$  - достаточное число лиц для обследования,  $p$  - относитель-  
ная доля лиц, имеющих исследуемый признак,  $q$  - относитель-  
ная доля лиц, не имеющих исследуемого признака,  $t$  - посто-  
янная величина, соответствующая принятой степени вероятности  
(равно отклонению случайной величины при условии нормального  
распределения, не превышаемому  $\alpha$  принятой вероятностью),  $\Delta$  -  
предельная ошибка выборки. ✓

Если принять вероятность, равную 0,95, за достаточную, тог-  
да  $t = 1,96$ . Приняв, встед за  $K$ . Ошерковым,  $\Delta = 33\%$ , по-  
лучим, например при  $p = 20\%$  и, следовательно,  $\frac{p}{q} = 4$ ,  $n=140$ ;  
при  $p = 10\%$ ,  $n = 315$ ; при  $p = 5\%$ ,  $n = 635$ .

К особенностям методики массового обследования, которые мы  
счли необходимым несколько изменить, относится эволюция его  
проведения. Практика, при которой вопросы решаются по  
школам, лишает исследователя возможности обеспечить единообра-  
ние инструктаж и избежать искажений, связанных от того, что  
о результатах опроса объявляется протиа школы. Учитывая это  
обстоятельство, мы проводили опрос лично, в присутствии пред-  
ставителей школы.

Полученные данные сгруппированы в комбинационные таблицы с учетом направленности и широты интересов, их активности и связи с профессиональными намерениями, классом (параллелью) и полом учащихся.

При суммировании в таблицах 1 (~~в основном-тексте~~) и 1А (~~в приложении~~) данных об интересах к гуманитарным и естественно-математическим областям знания, содержащихся в 8 и 9 строках, данные 8-ой строки учитывались в I и II-ом столбцах 4 строки и в III-ем IУ-ом столбцах 5-ой строки, а данные 9-ой строки учитывались в I-ом и II-ом столбцах 5-ой строки и в III-ем и IУ-ом столбцах 4 строки. Основания ясны из сопоставления названий соответствующих строк и столбцов.

При вычислении процентных отношений возникла необходимость устранить влияние на общие результаты того обстоятельства, что среди обследованных учащихся оказалось девушек больше, чем юношей, девятиклассников — больше, чем <sup>И</sup>одиннадцатиклассников. В связи с этим общие результаты в процентном выражении определялись как средние процентных отношений по каждой из суммируемых групп. При этом на счет некоторого снижения репрезентативности количественной улучшается качественная.

В связи с тем, что характер исследования не требовал точности до долей процента, произведено округление до одного процента. Нулевое значение показывает, что количество учащихся соответствующей группы составляет меньше 0,5%.

Чтобы избежать возникающего при округлении несоответствия между общими данными и суммой частных данных, применено известное в статистике правило «наименьшей ошибки при округлении». <sup>1/</sup>

Динамика развития интересов при массовых обследованиях обычно выявляется путем сопоставления данных об интересах учащихся различных классов (параллелей). Нам представляется, что этого недостаточно, даже если сопоставлять суммарные данные об интересах учащихся одних и тех же классов, полученные с определенным временным интервалом. Если, например, в 9-х классах 25% учащихся интересовались гуманитарными предметами, а через год в этих же коллективах (теперь они стали 10-ми классами) получено такое же число, то говорить о стабильности интересов все же нельзя, так как, возможно, произошло исчезновение интересов у большей части из прежних 25%, которое было перекрыто появлением таких же интересов у других учащихся.

В связи с этими соображениями мы, наряду с сопоставлением данных по разным параллелям, провели такое повторное именное (не анонимное) обследование интересов 267 учащихся, при котором не сопоставлялись суммарные данные первого и второго обследования, а выяснялась судьба каждого интереса отдельного ученика (пассивный интерес учащегося Н к такому-то предмету стал активным, пассивный интерес учащегося М исчез и т.д.). Эти данные были положены в основу количественного определения динамики развития интересов.

Приводим результаты массового обследования познавательных интересов и их развития в старших классах (см. таблицы 1 и 2). Эти материалы, использованные при построении гипотезы, могут иметь и некоторое самостоятельное значение.

Массовое обследование интересов и динамики их развития сочеталось с изучением развития интересов у отдельных учащихся и беседами с более широким кругом учащихся, в том числе

Распределение учащихся по отраслям /активности/, направленности и видам занятий

/ в % /

Направление- ности и на- рода занятий	Страны /места занятия	В том числе											
		Всего учащихся				Девушки				Всего			
		Классы	I	II	III	I	II	III	IV	I	II	III	IV
1. Всего учащихся		100				100				100			
2. Соответствует направ- ленности	9-11 19	15 17				17 18 18 24				13 16 16			
3. Всего подготовленных	9-11 19	41 37 35	21 20 19	14 10 9	9 10 8	20 20 21	11 10 12	35 35 32	12 14 14	44 40 40	20 22 14	14 16 14	60 60 60
4. Подготовлены гуманитар- ные профессии	9-11 19	10 16 15	15 17 17	20 20 20	9 8 8	22 22 22	14 11 12	30 30 34	7 9 8	14 14 16	8 7 10	10 10	30 33 30
5. Подготовлены специали- зо-технические профессии	9-11 19	20 25 25	15 10 13	24 20 20	0 0 0	22 19 21	12 10 17	22 20 21	9 11 8	27 31 28	17 17 17	10 10	30 30 30
6. Всего подготовленных занятых	9-11 19	13 13 13	6 6 6	10 10 15	2 2 1	14 13 14	8 7 7	15 16 16	4 4 4	10 11 14	5 6 6	17 14 15	11 11 12
7. В том числе занятые на вспомогательных / или не занятые / и учащихся, занятых в других направностях занятий	9-11 19	6 4 6	3 3 3	10 10 15	1 1 1	7 6 7	3 3 3	15 16 16	4 4 4	10 11 14	5 6 6	17 14 15	11 11 12
8. Без соответствующего квалификационного занятии	9-11 19	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
9. Без соответствующего специализированного занятия	9-11 19	2 2 2	1 1 1	1 1 1	1 1 1	2 2 2	1 1 1	1 1 1	1 1 1	2 2 2	1 1 1	1 1 1	1 1 1
10. Всего занятых занятых	9-11 19	20 20 20	17 17 17	20 20 20	7 7 7	24 23 25	15 12 18	30 30 34	10 10 10	34 37 34	15 15 15	27 24 24	30 30 30
11. В том числе занятые гуманитарные	9-11 19	9 8 8	9 9 9	10 10 15	1 1 1	12 11 11	7 7 7	15 16 16	4 4 4	10 11 14	5 6 6	17 14 15	11 11 12
12. Без соответствующе- го специализированного	9-11 19	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
13. Без соответствующего специализированного занятия	9-11 19	13 13 13	6 6 6	11 11 15	2 2 1	12 11 11	8 7 7	15 16 16	4 4 4	10 11 14	5 6 6	17 14 15	11 11 12
14. В том числе для занятия гуманитарными	9-11 19	2 2 2	2 2 2	2 2 2	1 1 1	2 2 2	1 1 1	2 2 2	1 1 1	2 2 2	1 1 1	2 2 2	2 2 2
15. Без соответствующе- го специализированного	9-11 19	10 10 10	4 4 4	6 6 7	1 1 1	6 6 6	3 3 3	8 8 8	2 2 2	15 16 17	6 6 6	7 7 7	11 11 11
16. Без соответствующего специализированного	9-11 19	14 13 15	7 7 8	17 17 17	5 5 5	12 12 12	7 7 7	19 19 19	5 5 5	24 24 24	10 10 10	16 15 15	20 20 20
17. В том числе занятые гуманитарными	9-11 19	4 4 4	3 3 3	5 5 5	2 2 2	7 7 7	3 3 3	10 10 10	2 2 2	13 13 13	5 5 5	6 6 6	11 11 11
18. Без соответствующе- го специализированного	9-11 19	10 10 10	4 4 4	6 6 7	1 1 1	6 6 6	3 3 3	8 8 8	2 2 2	15 16 17	6 6 6	7 7 7	11 11 11





с участниками районных, областных и республиканских олимпиад, воспитанниками специализированных школ-интернатов при Московском и Киевском университетах. Ввиду ограниченности места только часть полученных данных можно привести в форме монографических описаний. В дальнейшем изложении будут использованы некоторые другие, не приведенные истории развития интересов.

Валентина К. В связи с особенностями профессии отца - офицера Советской Армии - воспитывалась у бабушки, которая некогда училась в гимназии. В доме было много книг. До 6 класса Валентина была отличницей. В классе, школе были строгие порядки ("с невыученным уроком нельзя было прийти"). Но было интересно. Тетради и сочинения иллюстрировались, все с увлечением работали над сочинениями. Классная руководительница была в качестве туриста за границей. Много рассказывала. В седьмом классе Валентина К. заинтересовалась гуманитарными предметами ("с этими вопросами всегда встречаешься в жизни").

В восьмом классе перешла в другую школу, попала в слабый класс. Чувствует сама, что духовный рост пошел медленнее: "Если бы я была в сильном классе, мне стыдно было бы не расти, духовный мир становился бы богаче, а на фоне класса я и так сильна. Если на перемене говорят о том, что ты не понимаешь, стараешься подтянуться, как за хорошим бегуном на стадионе. А у нас на перемене разговоры одни и те же: кто с кем встречается, кто в чем одет. Невольно и сама втягиваешься. Девочки, если влюбились, уже больше ни о чем не думают, как только о том, какую прическу сделать, какую юбку надеть, чтобы понравиться. Вместе с другими отстаю и я. Приехал из-за границы президент какой-то страны, поехал в Узбекистан, в Братск, а я только краем уха слыхала. На уроках много сухости. Взять те

же сочинения. Почему бы не иллюстрировать домашние работы? Сдают все одинаковые тетради. Сочинения обычно списывают. И уроки должны в старших классах быть более "сочными", а то мы выходим из школы с фразами, за которыми часто ничего не стоит. Давали бы нам свежий материал, а мы бы обобщали. Применяются у нас новые методы, но что они дают? Рефераты, списанные откуда-то, читают по бумажке и сами плохо понимают, что там написано. Называет докладчик г. Анджаи, не знает, где он. Знания часто оценивают неправильно. Валя П. сильна по обществоведению, пишет хорошие стихи, но имеет тройки. Классный руководитель не говорит с нами о том, что волнует, - о дружбе, о вкусах, о жизни, о любви, о поведении в обществе".

Валентина К. хорошо учится, высококонраственна. Активно интересуется киноискусством. Выписывает "Советский экран", "Новини к екрану" (укр.). Выявляет серьезные требования к кинофильмам. "Многие интересуются такими фильмами, как "Любовь в сентябре", "Бесхарактерный мужчина" (оба - франко-итальянские). Ничего эти фильмы не дают, не тревожат душу, пустота. Хороши такие советские фильмы как "Непридуманная история", "Все остается людям", "Знакомьтесь, Балзуев", "Баллада о солдате". А "Великолепная семерка"? Стрельбы много, а думать не о чем". В других областях осведомленности, которая свидетельствовала бы об интересе, о стремлении выйти за пределы программ, девушка не обнаружена. Книг читает мало. Из советских композиторов называет Хачатуряна, Хренникова, но что они написали - не знает. Музыкой, говорит, не интересуется. Не может вспомнить ни одного из советских или зарубежных художников прошлого и настоящего (русских классиков знает). Об актуальных в тот период событиях на Кипре не знает. Заявляет, что полити-

кой тоже не интересуется. Научно-популярной литературы, в том числе научно-популярных журналов, также не читает.

Татьяна А. Отец — инженер, часто отсутствовал дома из-за командировок. Мать имеет среднее образование, работает заведующей складом и библиотекарем. Часто рассказывала сказки, которые девочка любила. У Татьяны — своя этажерка с книгами, где, наряду с детскими книгами и классикой, имеются стихи современных поэтов. Из людей, оказавших большое влияние на развитие интересов, называет старшую пионервожатую Аделаиду Тихоновну П. Татьяна училась с первого по восьмой класс на 4-5. В младших классах правилась арифметика. В пятом классе был очень строгий учитель, ставил много двоек, перегружал заданиями. Интерес ослабел, но потом втянулась в работу (в 6-м классе) — интерес вновь усилился. Учитель Григорий Иванович Б. показывал очень полезные и потому интересные способы устного счета. В течение двух лет посещала математический кружок. Понравилась, запомнилась тема "Треугольник Паскаля".

Занималась общественной работой. Была председателем совета дружины. После окончания восьмого класса перешла в школу, где проводилось производственное обучение по профессии старшей пионервожатой. Еще до этого, в восьмом классе, попала к очень хорошей учительнице литературы Милии Васильевне С. Заинтересовалась этим предметом. Большое впечатление произвело то, что Милия Васильевна похвалила сочинение Татьяны по рассказу М. Шолохова "Судьба человека". Татьяна писала стихи. Теперь поверила в себя, вступила в литературный кружок, связалась с литературной студией при Дворце студентов и с литературным объединением при областной газете. В связи с этим заинтересовалась

журналистикой, поступила в "школу молодого журналиста" при областной комсомольской газете.

Иосиф С. Родители-колхозники. Дома трудные условия. С первого по четвертый класс учился плохо ("перетягивали из класса в класс"). Приходилось много работать на приусадебном участке, было трудно, задумывался, как облегчить работу, улучшить материальное положение семьи. С 4-5 класса начал интересоваться техникой. Был слабее сверстников, часто терпел обиды. Ребята бродили по улицам, Иосиф не ходил с ними, не интересовался тем, чем интересовались другие. Все это способствовало углублению в чтение. Читал сначала сказки, потом научно-фантастические книги. "Меня били, задумал создать луч, чтобы отогнать им". Иосиф С. пытался создать модель судна, самолета, но не закончил. Родители не помогали, упрекали, что стал меньше помогать по хозяйству. В 6-7 классах начал интересоваться радиотехникой. Нашлись товарищи по этому делу, вместе стали конструировать приемники, достали книги. Все, что можно было достать по этим вопросам, перечитал. О школьных уроках отзывался как о неинтересных. Домашних заданий (устных) обычно не выполнял. Отвечал при опросе то, что запомнилось из объяснений учителя.

После окончания восьмого класса был направлен в лагерь юных техников, организованный в Киеве. Был зачислен в специализированную физико-математическую школы-интернат при Киевском университете.

Яков В. Отец - доцент философии, разносторонне образованный человек. Область его научных интересов - философские проблемы кибернетики. Мать - врач. Отец уделял много внимания сыну, беседовал, снабжал книгами. Мальчик учился в различных школах, в том числе (в 6-м классе) - в Москве. Обучение в 72-й школе Москвы оставило очень хорошие воспоминания. "Там была прогресс-

сивная система работы. Сами ученики участвовали в проведении опроса. Весь класс, включая слабых учеников, работал в водовороте вопросов и ответов. Не было ложного стыда".

Учился, в основном, на 5. До 4-5 класса не отдавал предпочтения ни к одному предмету. В пятом классе появился интерес к математике. Считает главной причиной появления интереса влияние отца, интересующегося математикой и снабжавшего сына соответствующей литературой. Участвовал в Москве (в 6-м классе) в олимпиадах, дошел до областной. Здесь его постигла неудача, но она еще больше стимулировала работу. В математике нравится с трогостью доказательств. В 7-м классе был еще один "толчок": поручили сделать доклад Л. Софье Ковалевской. При этом познакомился с понятием интеграла. Многие не понял, но интерес усилился. Стал читать популярные, а затем и специальные книги по математике. В 8-м классе был победителем Днепропетровской областной олимпиады, был по конкурсу принят в школу-интернат при Киевском университете. Однако из-за бытовых трудностей, имевшихся там на первых порах, вскоре вернулся домой. После окончания средней школы поступил в Московский университет, на механико-математический факультет.

Приведенные данные (таблица 1) показывают, что большинство учащихся выделяет те или иные предметы (области знания), как более интересные. Только 12% юношей и 17% девушек заявляют об отсутствии направленности, об одинаковом отношении ко всем предметам. Однако половина юношей и больше половины девушек,

заявивших о наличии интереса, ничего, кроме учебника по соответствующим учебным предметам не читали и вообще ни в какой добровольной деятельности свои интересы не реализовали.

Сопоставим такие декларативные интересы с интересами, проявляющимися в соответствующей деятельности. Познавательный интерес Валентины К. к киноискусству проявляется в том, что девушка не только смотрит фильмы, но выписывает и регулярно читает два специальных журнала, в ходе бесед предъявляет продуманные требования к фильмам. Татьяна А., интересующаяся литературой, много читает, пишет стихи (на наш взгляд, весьма хорошие), посещает занятия литературной студии при Дворце студентов, занятия литературного объединения при областной газете, учится в "школе молодого журналиста". Иосиф С., интересующийся техникой, особенно радиотехникой, перечитал все, что смог достать в этой области, конструировал приемники. Яков В. читал книги по математике, охотно участвовал в олимпиадах. Владимир Ш. свой интерес к истории, в частности, к археологии, реализовал, посещая исторический музей и городскую библиотеку, где брал книги по истории. Им прочитаны "Каменный век на территории УССР", "На раскопках древнего Хорезма", "Древняя Греция", "Семь чудес света", "Древний Восток", "Очерки истории древнего Востока". Валентина Ш. свой интерес к иностранному языку реализовала, читая книги, взятые в библиотеке иностранной литературы, выписывая и читая английскую газету. Тамара Л. интерес к тому же предмету реализовала, участвуя в работе кружка, исполняя

роли в пьесах на английском языке, участвуя в олимпиадах. По собственной инициативе переводит книгу с английского языка на русский.

Ольга Б. интересуется ботаникой. Она охотно работает в домашнем саду, наблюдает за работой отца и дедушки, самостоятельно делает прививки, читает книги о садоводстве и цветоводстве. Юрий Р. (8-й класс) интересуется историей. Он прочитал «Листы каменной книги» А.Ливановского, книги Ж.Рони-отаршего, занимается в историческом кружке, работает внештатным экскурсоводом в историческом музее.

Как видно, формы выражения интересов у названных учащихся различны, может различаться и интенсивность интересов, но интересы всех этих юношей и девушек качественно отличаются от интересов тех, кто ничего не читает и не делает в направлении своего интереса.

Как видно из табл. 2, интересы учащихся, не подтвержденные деятельностью, обладают и прочностью, намного меньшей, чем прочность интересов тех, кто смог назвать деятельность, соответствующую интересу.

Примерно половина общего числа учащихся, подтвердивших деятельностью свои интересы, связывают хотя бы с одним из них свои профессиональные намерения. Среди не подтвердивших свой интерес таких оказалось лишь пятая часть.

Обобщая эти данные, можно сказать, что утверждения учащихся об интересах, не подтвержденные деятельностью, в массе своей все же не должны восприниматься, как не заслуживающие никакого внимания. В тех условиях, в которых проводилось изу-



чение, у учащихся не было стимулов к искажению истины. Учащиеся в большинстве своем, по-видимому, писали так, как им действительно казалось. И тот факт, что опрашиваемый выбирает определенный предмет, то есть предпочитает его другим, говорит о положительном отношении к данному предмету. А отсутствие соответствующей деятельности говорит в большинстве случаев о том, что положительное отношение, предпочтение не переросло в активное стремление к познавательной деятельности. Следовательно, мы имеем дело о двумя качественно различными явлениями - пассивным интересом и активным интересом. Эти названия и применены в таблицах. При качественном отличии оба вида интереса неотделимы друг от друга. Перерастание пассивного интереса в активный является, как видно из таблицы 2, одним из важнейших этапов развития познавательного интереса. Возможно и обратное развитие. Вместе с тем, поскольку ученик не может активно интересоваться всеми предметами одновременно, хотя бы в силу отсутствия достаточного времени для дополнительной работы, и пассивный интерес является положительным фактором, способствующим успеху обучения.

Если сопоставлять данные по отдельным годам обучения, можно заметить, что число учащихся с активными интересами в старших классах в общем остается стабильным. Оно несколько уменьшается в десятом классе (с 45% до 40% среди юношей и с 36% до 34% среди девушек). В выпускном классе, по-видимому, именно в связи с предстоящим выпуском и выбором профессии, количество активно интересовавшихся несколько поднимается, не доходя

до половины: 48% среди юношей, 44% среди девушек. Среди девушек растет число тех, у кого активные интересы связаны с намерениями относительно будущей профессии.

В случаях, когда с пассивными познавательными интересами связываются намерения относительно будущей профессии, как вышло в беседах и наблюдениях, профессиональные интересы либо носят характер пассивной мечты, либо, если они вполне серьезны, обусловлены не столько познавательными интересами, сколько другими факторами.

Хотя к моменту окончания школы профессиональные намерения, кажется бы, должны становиться более определенными, но вы является и противоположная тенденция: многие выпускники более ответственно относятся к вопросу о будущей профессии и не так легко и определенно заявляют о своем выборе, как их младшие товарищи, которые, называя весьма категорически свою будущую профессию, нередко через некоторое время меняют свои намерения.

Количество пассивно интересующихся уменьшается к 11 классу, особенно резко (на 21%) среди девушек. Можно сказать, что время "баловства" для этих учащихся проходит, они делают более четкий выбор: либо интересоваться по-настоящему, либо не интересоваться вовсе.

Однако, эти данные не дают достаточно ясной картины движения активных и пассивных интересов у одних и тех же лиц. Поскольку здесь сооставляются суммарные сведения, картина искажается в сторону большей, по сравнению с истинной, стабильности интересов.

Повторное обследование интересов одних и тех же учащихся показало (см. таблицу 2), что из проявившихся при первом обследовании активных интересов 86% интересов юношей и 52% интересов девушек сохранились, 8% интересов юношей и 12% интересов девушек названы, но без приведения новых данных о деятельности, 6% интересов юношей и 36% интересов девушек утеряны. Из общего числа имевшихся пассивных интересов 14% интересов юношей и 10% интересов девушек закрепились и стали активными, 38% у юношей и 35% у девушек сохранились в том же виде, 48% у юношей и 55% у девушек исчезли.

К сожалению, мы только к концу обследования дополнили анкету вопросом: какие изменения произошли в ваших интересах? При повторном опросе первая анкета учащихся не выдавалась. Ответы показали, что большинство учащихся, имевших и утерявших пассивный интерес, вообще не помнят о том, что таковой был.

Только у 9% девушек и 7% юношей из числа не имевших в прошлом соответствующего интереса (даже пассивного) интерес появился. У 6% девушек и 3% юношей этот интерес остался пассивным, у 3% девушек и 4% юношей достиг активной стадии.

Изменения в широте и направленности интересов характерны — зуются следующими данными. Число учащихся с активными равно-сторонними интересами (т.е. с интересами, обращенными к гуманитарным и естественно-математическим областям знания одновременно) среди девушек осталось примерно одинаковым (12-14%), среди юношей вначале это число увеличилось, достигнув того же уровня, что у девушек (с 8 до 12%); на последнем году обучения расширения интересов также произошло.

Подтвердилось представление о том, что у девушек активные интересы и гуманитарным предметам проявляются чаще, чем у юношей (соответственно 23% и 14%), а у юношей чаще, чем у девушек, бывают активные естественно-математические интересы (соответственно 37% и 22%).

Относительно пассивных интересов это различие между девушками и юношами выглядит более сглажено.

Среди отдельных предметов на первом месте у юношей находится физика (22% интересуются активно, 16% пассивно), у девушек, с преобладанием пассивных интересов - литература (10% интересуются активно, 20% пассивно). Очень небольшое количество учащихся старших классов проявляют интерес к изучению русского языка. Русский (родной) язык в старших классах как учебный предмет не изучается, а предшествующее изучение редко оставляет интерес. Этот факт, на наш взгляд, не согласуется с мнением о том, что содержание всех учебных предметов заведомо отличается объективной интересностью. То, что языковедение, в частности, наука о русском языке, может быть интересной, не вызывает сомнения. Но, в отличие от языковедения, русский язык как учебный предмет, изучаемый в школе, по существу в настоящее время все еще лишен самых интересных разделов: лексики, семантики, <sup>и</sup>этимологии, фразеологии, стилистики и других и строится почти исключительно на грамматике с орфографией и пунктуацией, малагаемых к тому же в учебниках до настоящего времени таким образом, словно сознательно ставится цель отбить интерес к изучению языка.

Для рассмотрения вопроса о возможности эффективного воспи-

обучении важное значение имеет следующее обстоятельство. Если, по полученным данным, к окончанию школы только 14% юношей и девушек имеют разносторонние активные интересы, 34% юношей и 30% девушек проявляют активные односторонние интересы, в том числе гуманитарные - 8% юношей и 11% девушек, естественно-математические - 26% юношей и 19% девушек, то в отдельных школах эти данные намного более благоприятны.

Обследование интересов сравнительно небольшой группы московских школьников (99 человек), показало, что 82% девушек и 65% юношей проявляют активные интересы. Данные о более высоком уровне развития интересов у выпускников московских школ в сочетании с данными о сохраняющейся в старшем школьном возрасте подлинности интересов позволяют предположить, что существуют, особенно в периферийных городах и селах (см. историю развития Иосифа С.) значительные недостаточно используемые возможности воспитания интересов, в частности, и на последнем этапе школьного обучения.

Можно также высказать предположение о том, что внешние условия, которые в столице более благоприятны, имеют большее значение для формирования интересов девушек, поскольку по своим интересам ученицы старших классов московских школ более существенно отличаются от периферийных одноклассниц, чем юноши соответствующих групп.

Как показывают данные монографического изучения развития интересов, среди факторов, оказавших влияние на это развитие, существенное место занимают различные практические потребности. Это отчетливо проявилось в приведенной истории Иосифа С. Евгений Г. отмечает, что толчком к развитию у него математических интересов послужила необходимость подсчитывать очки при игре в детский бильярд. Сначала это делала мать на счетах, затем, ког-

ностей практики является профессиональное самоопределение. История развития интересов Николая А. показывает, что не всегда профессиональный интерес возрастает из познавательного. В данном случае выбор профессии, сделанный под влиянием других мотивов, стимулировал развитие познавательного интереса в соответствующей области. Потребность в гуманитарных знаниях зависит от общественной активности, от необходимости разобраться в сложных жизненных ситуациях (Татьяна А., Валентина К.).

Истории развития Иосифа С., Ольги С., Татьяны С. показывают, что большую роль в возбуждении потребности в знаниях по самым различным наукам — от физики и астрономии до истории и археологии — играет научно-фантастическая, художественно-историческая и другая художественная литература.

Но само по себе осознание необходимости тех или иных знаний не всегда достаточно для возникновения стремления к соответствующей деятельности. Это особенно ярко проявилось в истории развития Валентины К.

Наблюдения за развитием интересов показывают необходимость особого отношения к некоторым дидактическим принципам. Так, данные о развитии интересов Татьяны А., Якова В., Ольги Ш., Ольги С. показывают, что сведения, нарушающие систематическое изложение программного материала, даже если они не вполне ясны, могут играть роль толчка, возбуждающего заинтересованность, стремление как бы заполнить образующийся разрыв. С этим связано и положительное влияние свободного доступа учащихся к "взрослым" книгам, которое можно заметить, рассматривая историю развития интересов Александра В. Конечно, при этом необходимо, чтобы среди книг открытого доступа не было литературы, недопустимой по соображениям нравственного воспитания.

Интересные рассказы, содержащие сведения, которые нелегко получить из других источников, запоминаются на долгие годы без повторения и домашних заданий (истории развития интересов Валентины К.).

Представление о том, что учащиеся младших классов охотнее воспринимают фактический материал, а учащиеся старших — обобщения, по-видимому, заслуживает уточнения в том смысле, что и в старших классах, по крайней мере, у части учеников есть желание получить прежде всего фактический материал, из которого можно было бы самим сделать выводы (Валентина К.).

Большим злом является формальное проведение творческих работ, списывание вместо творческой работы над докладами, сочинениями (там же). Отметкам и в старших классах придается большое значение, даже независимо от таких соображений практического характера, как получение медали (Валя П., о которой говорила Валентина К., на медаль не претендовала)). И в старших классах есть стремление к красочности, к игре (там же). Интересен метод опроса, который запомнился Якову Э. с 6-го класса. Им же и Татьяной К. отмечается стимулирующее влияние олимпиад, иногда даже в случае личной неудачи.

Во всех изученных случаях на развитие интересов оказали влияние внеучебные факторы, внеучебная познавательная работа — организованная или самостоятельная.

Во многих классах отмечается однородная направленность интересов, отличающая эти классы даже от параллельных, в которых преподают те же учителя. Это обстоятельство, в сочетании с данными индивидуальных историй развития интересов (Валентина К., Ольга С.) говорит о том, что определенную роль в развитии интересов играет общественное мнение, взаимное влияние учащихся.

В старшем школьном возрасте на развитие учащихся могут ока-

Работа  
3. Гипотеза

Перед началом экспериментальной работы в распоряжение учителей - участников эксперимента был предоставлен текст о изложении рабочей гипотезы, построенной на основе изучения литературы, обследования реальной картины интересов учащихся, изучения развития интересов и работы учителей по их воспитанию, а также на анализе собственного опыта работы с учащимися старших классов.

В ходе эксперимента гипотеза продолжала развиваться и уточняться.

Ниже излагаются основные представления о структуре процесса воспитания познавательных интересов, положенные в основу экспериментальной работы.

Общие условия эффективности педагогического процесса не приводятся. Ясно, например, что если учитель плохо знает свой предмет или не любит его, безразличен к учащимся или нетактичен, если ученики переведены в следующий класс при отсутствии минимально необходимых знаний за предыдущие годы обучения, если не соблюдаются требования гигиены, в частности, в отношении предупреждения переутомления учащихся и т.д. - никакие специальные знания по рассматриваемому вопросу не смогут облегчить достижение поставленных целей. Соблюдение требований к учителю и организации педагогического процесса, овеиваемых в общих руководствах по педагогике, подразумевается.

Наше исследование было подготовлено работами других авторов; взгляды многих из них приведены в первой главе. При изложении гипотезы мы сошлемся только на некоторых, при этом, если



идея высказана автором в нескольких работах, мы при необходимости цитирования ссылаемся на последнюю, хотя бы она была опубликована после проведения нашего эксперимента и опубликования его результатов.

В качестве отправной точки была принята следующая, высказанная впервые в 1955 г. и развитая в 1964 г. мысль Н.Д. Левитова: "Чтобы сформировать у ученика новую черту личности, прежде необходимо создать ситуацию, при которой ученик впервые пережил бы соответствующее данной черте психическое состояние, а затем это состояние зафиксировать, сделать устойчивой чертой личности ученика".<sup>1/</sup> Автор книги и рецензенты Я.Л. Юломоцкий, А.И. Рогов, В.П. Мясищев и А.В. Петровский, положительно оценившие ее, отметили необходимость конкретных исследований в наменном направлении, которых все еще нет.<sup>2/</sup>

Нам представляется, что Н.Г. Морозова и некоторые другие психологи, не пользующиеся понятием "психическое состояние", но изучающие генетически связанные между собой временные (эпизодические) и личностные интересы, по существу, развивают взгляды, близкие к приведенной идее. К сожалению, в соответствующих педагогических исследованиях концепция связи психических состояний и свойств личности не нашла должного развития. К "ситуативным", "эпизодическим" интересам обычно проявляется явно пренебрежительное отношение.

1/ Н.Д. Левитов. О психических состояниях человека. "Просвещение", М., 1964, стр. 292.

2/ Я.Л. Юломоцкий и А.И. Рогов. Первая монография о психических состояниях человека. "Вопросы психологии", 1965, № 4.  
В.Н. Мясищев. Книга интересная, нужная. "Советская педагогика", 1965, № 1.  
А.В. Петровский. Еще раз о психических состояниях. "Вопросы

Перспективность приведенного исходного пункта гипотезы о структуре процесса воспитания связана с тем, что он дает определенное элементарное, но сохраняющее свойства целого (то есть являющееся, по Л.С. Выготскому, "единицей") звено, с которого экспериментатор, а затем, после подтверждения гипотезы, и каждый учитель может начинать работу. Возникает возможность внести в множество выводов и наблюдений некоторую временную последовательность, необходимую для уяснения структуры процесса.

В связи с основным тезисом гипотезы о структуре процесса воспитания интересом возникло много вопросов и новых задач. Психические состояния человека, их связь со свойствами личности — новая проблема психологии и педагогики. Необходимо было, прежде всего, выяснить, что представляла собой интересность обучения, под которой понимается свойство обучения вызывать психическое состояние заинтересованности.

Можно считать несомненным, что в основе состояния познавательной заинтересованности, как правило, лежит потребность в определенных знаниях. Управлять людьми, включая, разумеется, и учащихся, невозможно, если предлагать им выполнение деятельности, не соответствующей их потребностям. Но задачи обучения и воспитания не могут осуществляться, если педагоги займут позицию пассивного приспособления к осознанным и переживаемым потребностям учащихся. Учитывая это противоречие, необходимо знать потребности и одновременно использовать их пластичность. Потребности, относящиеся к наиболее интимным свойствам и состояниям человека, тем не менее допускают управление. При отсут-

отвими потребности в определенном знании ее можно вызвать, противопоставив имеющимся у учащихся сведениям другие, противоречащие им. Поскольку у каждого человека имеется, хотя и не всегда в актуальном состоянии, множество самых разнообразных потребностей, возникает возможность и необходимость опираться на одну, нужную в данном случае потребность, нейтрализовав другие. Педагогическое использование потребностей относится к числу вопросов, привлекающих к себе внимание ученых. Исследования по проблеме значимости в обучении Н.Ф.Добрынина, Г.В.Воробьева и других авторов, изучение роли противоречия в обучении Л.А.Даниловым, Г.С.Юстиком и другими, изучение проблемного обучения М.И.Скаткиным, И.Я.Лернером, Н.Г.Дайри и другими существенно продвинули понимание условий возникновения потребности в знаниях.

Разумеется, нельзя считать, что все вопросы этой группы уже решены. В частности, учитывая крайне разнообразный характер учебных задач и индивидуальных особенностей учащихся, необходимо рассмотреть, наряду с основными факторами возникновения потребности в знаниях, роль и возможности вспомогательных средств вовлечения в познавательную работу. Сущность данной задачи можно понимать как временное использование других потребностей, если специфическую потребность в знаниях вызвать по чему-либо затруднительно. В этой связи, в частности, заслуживает внимания вопрос о более широком использовании соревнования в учебной и внеучебной познавательной работе - вопрос, который остается все еще открытым, и некоторые другие.

Потребность является только одним из условий возникновения

состояния заинтересованности. Для определения неравнозначности потребности в знании и состояния заинтересованности достаточно сопоставить эмоциональные компоненты обоих явлений. Потребность вовсе не всегда связана с переживанием положительных эмоций, которые являются необходимым компонентом состояния заинтересованности.

Вторым условием, необходимым для возникновения (возбуждения) состояния познавательной заинтересованности, является удовлетворение и (или) предвкушение возможности дальнейшего удовлетворения потребности. Состояние познавательной заинтересованности обычно возникает при восприятии или представлении соответствующего источника информации. Часто потребность, имеющаяся в долговременной памяти, в подсознании, осознается, актуализируется только после встречи с источником информации. Это обстоятельство используется при организации открытого доступа к книгам, журналам и газетам, при организации различных выставок.

Поскольку состояние познавательной заинтересованности основано на потребности в знании, то есть в определенной информации, отношение к обучению, к внеучебной познавательной работе должно зависеть от оценки уроков данного учителя, оценки внеучебных мероприятий как источников нужной информации.

Наблюдения показали, что информативная содержательность обучения и внеучебной работы часто бывает низка. Овные половины времени в обучении уходит на повторение, индивидуальный опрос, закреплении, выполнение повторительных домашних заданий. При этом ученики, понявшие объяснение нового материала, не по-

лучают существенной информации. На уроках по гуманитарным предметам и при объяснении нового материала бывает низкая информативная содержательность сообщений, поскольку учащиеся могли уже ранее получить соответствующие сведения — при самостоятельном чтении художественного произведения, при слушании радио и т.д. Нельзя отрицать необходимость повторения, закрепления. Но при этом, нельзя также игнорировать то обстоятельство, что низкая информативная содержательность обучения — это, по-видимому, одна из основных причин того, что интерес к знаниям, к учению от 1-го к 10-11 классам у многих учащихся не растет, а снижается. Ученик идет в школу, чтобы узнавать, удовлетворять свою столь свойственную детству любознательность, но большую половину времени приходится проводить в работе, необходимой по дидактическим соображениям,<sup>1/</sup> но не удовлетворяющей эту потребность.

Наблюдения над зависимостью состояния заинтересованности от информативной содержательности обучения и внеучебной работы находят подтверждение и объяснение в психологических исследованиях, выявивших большую роль вероятностно-информационного фактора в психической деятельности, не только элементарной, но и на самом высоком уровне — в исследованиях вероятностного прогнозирования в деятельности мозга и т.п. Хотя определение количества <sup>символов</sup> и смысловой информативности <sup>учк</sup> сведений, получаемых <sup>сч</sup> человеком, в настоящее время удается только в специальных лабораториях,

1/ В нашей статье "Воспитание интереса" ("Народное образование", 1966, № 1) слово "дидактических" взято в данном указывании в кавычки. Это сделано без нашего ведома. Дидактические соображения, о которых идет речь, мы считаем все-

ракторных условиях, но полученные данные исследователи используют для формулирования выводов, относящихся к широкому кругу явлений психической деятельности, поскольку одни и те же закономерности могут действовать не только в процессах, в которых количество информации измерено, но и в других информационных процессах.

Р.Г.Гурова, говоря о расширяющемся взаимодействии педагогики со смежными науками, справедливо, на наш взгляд, отмечает использование в педагогике не только методов, но и идей смежных наук, в том числе и теории информации.<sup>1/</sup> Отмечая четыре основных формы связи педагогики с другими науками, Р.Г.Гурова пишет: "Наиболее важной и существенной из них является использование педагогией основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук". (там же, стр.206).

В процессе обучения имеет место явление, которое наблюдается при получении человеком любых сообщений: происходит непроизвольное сопоставление получаемых сведений о том, что можно было ожидать на основе имеющихся сведений, касающихся данного события или близкого класса событий (если событие имеет единичный характер). Таким образом, о использовании имеющегося у человека, как утверждают психологи, особого механизма, учитывающего вероятности, оценивается информативная содержательность получаемого сообщения.

Имея в виду это обстоятельство, можно найти пути повышения информативной содержательности тех этапов, этапов обучения

---

<sup>1/</sup> Общие основы педагогики. "Просвещение", М., 1967, стр.205.

и внеучебной работы, где в этом есть необходимость, используя, в частности, идеи теории информации о факторах, определяющих количество информации в сообщении.

Л.И.Божович выдвинула положение о том, что потребность в новых впечатлениях, возникающая на протяжении первого месяца жизни и перерастающая в познавательную потребность, является в этот период ведущей, обеспечивающей завершение формирования коры головного мозга и развитие ребенка как социальной личности.<sup>1/</sup>

Можно полагать, что в процессе дальнейшего развития эта общая, ненаправленная или мало направленная потребность в новых впечатлениях, знаниях, характерная для ребенка, открывающего мир, уступает место, особенно в юношеском возрасте, все более направленной, сужающейся, часто имеющей практическую основу потребности в определенных знаниях. Взрослый человек также испытывает нужду в новых сведениях, но только по определенным вопросам.

Поскольку человека интересует не всякая информация, а только та, которая соответствует его потребностям, можно полагать, что интересность сообщения снижается как наличием этапов работы с низкой информативной содержательностью, так и наличием таких этапов, когда сообщаются сведения, хотя и новые, но субъективно не воспринимаемые как ценные, значимые. Исследования психологов показали, что вероятностная характеристика сообщения и значимость его являются факторами, действующими комплек-

<sup>1/</sup> Л.И.Божович. Возрастные особенности формирования личности ребенка. Автореферат докторской диссертации. М., 1966,

оно.

Полное устранение из обучения повторения и других субъективно-неценных для того или иного учащегося видов работы не-возможно. Однако можно полагать, что при высокой насыщенности работы интересными элементами наличие некоторых неинтересных элементов совместимо с общей заинтересованностью в продолжении работы. Наличие неинтересных элементов требует от учащегося затрат времени и усилий, которые являются как бы дополнительными накладными расходами, оправданными в случае получения в целом достаточного количества субъективно-полезной информации. Учитывая сказанное, можно в практической работе избегать попыток полного исключения из обучения неинтересного, сохраняя в целом достаточно высокий уровень заинтересованности учащихся. Обладение мерой возможно при внимании со стороны учителя к отношению учащихся к работе и при понимании факторов, от которых зависит состояние заинтересованности. В некоторых случаях может быть осуществлена попытка определения индивидуального и усредненного нижнего порога отношения эффективности познавательной работы к затрачиваемому времени, совместимого с интересностью. Необходимо проверить возможность использования для проверки знаний наряду с индивидуальным опросом, до сих пор занимающим примерно треть учебного времени, и письменными контрольными работами, которые являются весьма трудоемкими для учителей, технических устройств, позволяющих быстро опросить всех учащихся. Такие устройства созданы и используются, в основном, в рамках программированного обучения. Наряду с программированием с использованием технических ус-



тройств и программированием без применения таких устройств необходимо, на наш взгляд, обратить больше внимания на третий вариант - использование этих устройств без программирования учебного процесса в целом. Конструкторов различных устройств, созданных для нужд программированного обучения, часто упрекают в том, что эти устройства эффективно осуществляют только контрольные функции. Эту их способность можно использовать независимо от других задач, что поможет вовлечь всех учащихся в работу, устранить периоды безделья и скуки для неопрашиваемых учащихся, которых далеко не всегда можно привлекать к работе, поскольку для этого требуется прерывать ответ опрашиваемого. Нами был сконструирован прибор, по сравнению с существующими более экономичный и простой в изготовлении и использовании и вместе с тем достаточно универсальный, позволяющий контролировать фактические знания и умения по различным учебным предметам.

Что касается безусловно необходимого индивидуального устного опроса, то при использовании экономных фронтальных способов контроля фактических знаний и умений для устных ответов учащихся остаются вопросы творческого характера, что делает опрос одного учащегося информативно-содержательным для остальных.

Переходим к рассмотрению вопросов, относящихся ко второму этапу процесса воспитания познавательных интересов. Задача этого этапа состоит в повышении временного состояния заинтересованности до уровня познавательного интереса - овладения личности.

Достаточно ли многократного повторения состояния заинтересованности, чтобы у учащихся развилось соответствующее свойство личности? Дж.Бруннер считает данный вопрос неясным (он пишет о соотношении устойчивого и кратковременного интереса — см. выше, стр. 27).

При рассмотрении этого вопроса мы исходили, в частности, из анализа проведенных выше данных обследования интересов учащихся старших классов. По этим данным, 44% всех учащихся говорят о наличии интереса к тому или иному учебному предмету, но ничего, кроме учебника, по этому предмету не читали и вообще ни в какой необязательной деятельности свой интерес не реализовали.

При изложении гипотезы о возбуждении состояния заинтересованности мы не рассматривали такой, достаточно часто встречающийся случай, когда состояние заинтересованности возникает при отсутствии определенной проблемы, осознаваемой, переживаемой потребности в получении ответа на какой-то вопрос. Это обычно происходит при встрече с источником информации (учителем, книгой и т.п.), с которым ассоциируются воспоминания о пережитом прежде состоянии заинтересованности. Неизвестно, о чем будет говорить учитель, о чем пишется в книге, но есть основания полагать, что будет интересно, то есть возникнет какая-то проблема (неизвестно какая) и возникшая потребность в ее решении будет эффективно удовлетворена, что даст возможность вновь пережить знакомое и желаемое состояние эмоций.

В таких случаях состояние заинтересованности возникает за счет остаточного эффекта предшествовавшей познавательной работы. Здесь уже можно говорить о наличии более или менее разви-

того интереса - если не к предмету вообще, то к урокам данного учителя, например.

Можно выкавать предположение, что неоднократное, а в некоторых случаях и однократное переживание состояния заинтересованности, если оно достаточно сильно, может вызвать длительную эмоционально-насыщенную готовность к получению информации из данного источника - то есть познавательный интерес, как минимум, в его пассивной разновидности. Можно, таким образом, полагать, что воспитание пассивного интереса не является особым этапом в общем процессе воспитания познавательного интереса. Возбуждением и поддержанием состояния заинтересованности решается и эта задача. Учащиеся, предпочитающие один предмет другим, говорящие о наличии интереса, но не испытывающие потребности выйти за пределы необходимого минимума в работе по данному предмету, в массе, очевидно, находятся на этом этапе развития интереса. Приведенные в таблице 2 данные показывают, что эти пассивные интересы в большинстве случаев не остаются неизменными - они либо активизируются, либо (чаще) исчезают, что обнаруживается при повторном измерении <sup>Интересов</sup> тех же учащихся через 1,5-2 года. Как отмечалось выше, недооценивать пассивные интересы было бы, по-видимому, неверно, потому что, во-первых, они могут стать ступенью в развитии активных интересов и, во-вторых, пассивные интересы сами по себе являются главным фактором в обучении, поскольку учащиеся не могут активно интересоваться многими учебными предметами одновременно.

Но имея в виду, прежде всего, послешкольные перспективы развития выпускников и в особенности задачу воспитания мотивов

самообразования, необходимо изучить вопрос о втором этапе развития познавательного интереса. Задача этого этапа может быть на основе предшествующего рассмотрения вопроса уточнена как задача повышения пассивного интереса до уровня активного.

Активный интерес, в отличие от пассивного, проявляется в том, что состояние заинтересованности возникает не только в специально создаваемых условиях (например, в условиях обучения), но и в самых различных условиях — часто, легко и привычно. Готовность к получению информации из известного источника перерабатывает в стремление получить, "добывать" информацию, относящуюся к определенной области познания.

К отдельным свойствам личности, по-видимому, можно отнести особенность развитой личности в целом, заключающуюся в относительной устойчивости и независимости от ситуативных воздействий среды, усилении активности и уменьшении реактивности.<sup>1/</sup> Сущность перехода от пассивного этапа развития интереса к активному должна состоять в том, что условия возникновения состояния заинтересованности, которые создаются учителем и вне с учетом потребностей и других особенностей учащихся, начинают возникать независимо от деятельности учителя. В соответствии с концепцией Л.С.Выготского переход (перевод) внешнего во внутреннее составляет вообще одну из характерных особенностей развития (воспитания).<sup>2/</sup>

Первым условием возникновения состояния заинтересованности

---

1/ Л.И.Вожович. Возрастные закономерности формирования личности ребенка. (Автореферат докторской диссертации) М., 1966, стр.6.

2/ Л.С.Выготский. Развитие высших психических функций. Изд-во АПН РСФСР, М., 1960, стр.197-198.

является потребность в знаниях. Каким образом эта потребность из ситуативной (случайной или специально создаваемой учителем) превращается в постоянно возникающую, привычную?

Потребность в знаниях переживается в виде особого беспокойства, причина которого субъективно воспринимается как отсутствие или недостаток нужных сведений.

Владимир III., интересы которого мы изучали, объясняя свой интерес к истории Средней Азии, писал: "Ведь об истории Хорезма нам так мало известно".

Однако сущность потребности в знаниях не совпадает с ее внешним проявлением. Есть, несомненно, много областей знания, в которых у Владимира III. сведений меньше, чем о Хорезме (см. выше на стр. 75 список прочитанных им книг), но интереса к тем областям нет. Потребность вырастает не при отсутствии знаний, а при наличии проблем, которые возникают, когда имеются знания, вступающие в противоречие между собой. Чем больше Владимир III. узнавал об истории Хорезма, тем больше выявлялось противоречий между фактами, концепциями. Это вытекает как из противоречивости действительности, отраженной в системе знаний, так и из неполноты любого знания.

Таким образом, задача создания надежной базы возникновения потребности в знаниях смыкается с общеучебной задачей вооружения учащихся знаниями. Однако, решая эту общую задачу, необходимо учитывать специфические особенности, диктуемые задачей воспитания интереса. Отметим две таких особенности. Как известно, любая наука находится в непрерывном развитии, связанном с преодолением противоречий, пересмотром ранее существовавших

взглядов. В школьном же обучении очень сильны тенденции представлять изучаемый материал в виде совершенно опраделенных, твердо установленных истин. В какой-то мере это оправдано. Но, помня о роли противоречий, проблем как возбудителей потребности в знаниях, по-видимому, не следует бояться того, что <sup>вместе</sup> знаниями в памяти учащихся отложатся и представления об относительности этих знаний, о наличии различных точек зрения. Особенно это относится к обучению учащихся старших классов, которое здесь мы рассматриваем, — пусть накапливаются у них в памяти очаги интеллектуального беспокойства.

Другая особенность процесса вооружения учащихся знаниями, вытекающая из задачи воспитания интереса, заключается в том, что учитель, озабоченный этой задачей, будет стремиться как можно меньше опираться в обучении на "отрицательное подкрепление" и как можно больше — на положительное. От этого зависит, с какой эмоциональной окраской отложатся в памяти знания и учебно-познавательный процесс в целом. Даже при наличии большого количества знаний трудно ожидать возникновения потребности в решении новых проблем, если решения прежних проблем, процесс приобретения знаний ассоциируется не с воспоминаниями о пережитом состоянии заинтересованности, а с неприятными воспоминаниями об угрозах и наказаниях. Поскольку у учащихся всегда может возникнуть борьба мотивов (футбол или интересная познавательная работа?), необходима обязательность работы, необходимый контроль. В связи с этим вернемся к вопросу о соотношении индивидуально-выборочного и фронтального контроля. Преобладающая система индивидуального опроса, при которой каждый

учащийся спрашивается 2-3 раза на протяжении учебной четверти, не только не дает истинного представления о знаниях и объеме неопрашиваемых на безделье в продолжение значительной части урока, но и вызывает весьма неприятное психическое состояние. Случайность вызова, как и всякая неопределенность в отношении предстоящих значимых событий, является источником отрицательных эмоций (Н.В.Симонов). Недостаточно частый опрос провоцирует многих учащихся на несистематическую подготовку к урокам со всеми вытекающими последствиями. Более широкое (хотя и не исключительное) использование экономических форм фронтального опроса помогает снять или существенно уменьшить возможность отрицательных эмоциональных переживаний.

Второе условие возникновения состояния заинтересованности — наличие источника информации, возможность эффективно, с приемлемой затратой времени удовлетворить потребность в знаниях — также должно из ситуативного, зависящего от факторов обучения, становиться свойственным самому учащемуся. Для этого учащийся должен овладеть эффективными методами самостоятельного решения возникающих проблем, включая отыскание литературы.

То, что познавательная самостоятельность и активность учащихся в обучении является одним из важнейших условий воспитания познавательных интересов, известно. Однако место и роль этих факторов в структуре процесса заслуживает, как нам представляется, рассмотрения. Считается как бы само собой разумеющимся, что весь процесс воспитания интереса с самого начала должен быть основан на активности и самостоятельности. Можно полагать, что в данном случае проявляется представление о бес-

структурности процесса воспитания, о его однородности во времени, охарактеризованное В.Е.Гмурманом формулой "начинай с конца". Те, кто исходят из этой написанной, но подразумеваемой формулы, полагают, например, что воспитание коллективиста требует с самого начала исключения одиночных игр, а воспитание у детей самостоятельности требует предоставления их также с самого начала, самим себе. "Как видим, - пишет В.Е.Гмурман, - логика решения во всех случаях одинакова: суждение о педагогических средствах выводится из характеристики проектируемого конечного результата, а особенности развития того или иного качества, соотношение отдельных стадий педагогической работы в расчет не принимаются."<sup>1/</sup>

Познавательная <sup>самостоятельность</sup> не может быть отправной точкой в воспитании интереса, так как она сама невозможна при отсутствии заинтересованности. Заинтересованность, вопреки высказываемым мнениям, может возникать и при получении знаний "в готовом виде". Разве не бывают очень интересными некоторые сообщения, передаваемые по радио или публикуемые в газетах? Весьма легко убедиться в том, что это наблюдения относятся и к сведениям, сообщаемым учащимся в процессе обучения и внеучебной работы.

Подлинная познавательная активность и самостоятельность необходимы, но они могут быть вызваны только на основе заинтересованности. Данные изучения интересов показывают, что в старших классах имеется много учащихся, у которых накопилось даже не безразличное, а явно отрицательное отношение к отдельным

<sup>1/</sup> Общие основы педагогики. "Просвещение", М., 1967, стр.138.



учебным предметам или к учению вообще. В таком случае, когда учащиеся на основе опыта не надеются на получение удовлетворения, нельзя рассчитывать на активность, если иметь в виду не показную и не общепсихологическую активность, свойственную любому бодрствующему человеку, а ту повышенную по сравнению с обычным фоном познавательную активность, которая рассматривается в дидактике.

Следовательно, вначале учащиеся должны пережить удовлетворение от получения интересных сведений, снимающих какое-то противоречие, а затем появляется возможность пойти дальше: создав проблему, вызвав потребность в знании, в решении этой проблемы, оторочить, задержать ожидаемое, знакомое уже, услаждаемое переживание удовлетворения и вместо готового решения указать приемлемый, для начала не слишком длительный и сложный путь самостоятельного поиска, приводящего к искомому решению. Оба этапа - непосредственное удовлетворение и задержанное удовлетворение, достигаемое с некоторым приемлемым усилием, являются необходимыми структурными элементами процесса воспитания интереса. Длительность первого этапа определяется готовностью учащихся к усилению без особого "нажима" со стороны учителя. Этот этап может быть очень кратковременным, но такая последовательность имеет принципиальное значение.

Известно по мнению А.Н.Леонтьева о том, что вспомогательные цели, которые достигаются под влиянием определенных мотивов, не совпадающих с ними, могут сами становиться мотивами. Так развиваются новые потребности, новые типы.

Познавательная деятельность, игравшая второстепенную роль, становится сама по себе желанной, развивается склонность к этой деятельности — составная часть активного познавательного интереса. При этом подчас результат процесса познания теряет самостоятельную ценность, сохраняя только значение подтверждения успешности деятельности (это характерно, например, для решения математических задач). В отличие от функциональной познавательной потребности младенца, описанной Л.И.Божович, здесь мы имеем новую, воспитанную функциональную потребность юношеского возраста.

Разумеется, приведенная характеристика процесса воспитания интересов у учащихся юношеского возраста намечает только общую структуру этого процесса. Реально процесс осуществляется в самых разнообразных модификациях. В связи с этим необходимо кратко остановиться на вопросе об индивидуальном подходе в процессе воспитания интересов.

Все стороны и этапы изучаемого процесса — создание потребности в знаниях, удовлетворение этой потребности, зависящее от полезно-информативной содержательности, от темпа работы, и другие — связаны с личными особенностями учащихся. Индивидуальный подход, знание индивидуальных особенностей трудно, если не невозможно осуществить по отношению к каждому учащемуся — у учителя старших классов очень много учеников. Не снимая задачи изучения и учета индивидуальных особенностей отдельных

учащихся, необходимо использовать такую особенность учащихся старших классов, как знание ими своих потребностей и сил. Во многих случаях возможна индивидуализация на основе предоставления самим учащимся выбора варианта работы.

Охарактеризованный в общих чертах процесс воспитания интересов включает как учебную, так и внеучебную работу. Изучение истории развития интересов учащихся специализированных школ-интернатов при Московском и Киевском университетах, учащихся районных, областных и республиканских олимпиад и других учащихся старших классов с ярко выраженными интересами показывает, что первоначальный толчок к развитию интереса может быть связан как с учебными, так и с внеучебными факторами, но дальнейшее развитие активного интереса всегда связано с организованной или самостоятельной внеучебной работой. Внеучебная работа имеет свои особенности, она предоставляет дополнительные возможности, которых нет в учебной работе. Использование внеучебной работы в процессе воспитания интересов связано с преодолением специфических трудностей, в частности, отмеченных выше, на стр. 44-45. В целях преодоления этих трудностей необходимо использовать формы работы, переходные между учебной и внеучебной, а также еще шире, чем в учебной работе, использовать для развития потребности в знании другие потребности учащихся (в общении, в соревновании, чувство коллективизма и т.п.). Решающее значение и здесь имеет учет названных выше факторов, от которых зависит возникновение состояния заинтересованности и его перерастание в активный познавательный интерес - факторов, которые во внеучебной образовательно-воспитательной работе иг-

норируется, по нашим наблюдениям, еще чаще, чем в обучении.

Таковы основные положения гипотезы. Поскольку ее содержание излагается после окончания экспериментальной работы, возник вопрос, следует ли приводить те положения, которые в эксперименте не подтвердились? Как известно, логика изложения не может полностью совпадать с логикой исследования; поэтому не подтвердившиеся положения мы до сих пор не приводили. Это не означает, что их не было. Хотя экспериментальная работа, построенная на основе изложенной гипотезы, дала в целом положительные результаты, но отдельные предложения в ходе эксперимента пришлось изменять. Например, предполагалось, что следует привлечь семьи учащихся к сознательному участию в развитии познавательных интересов. Был сделан доклад на родительском собрании. Оказалось, что в связи с особенностями старшего школьного возраста лучше не сообщать родителям о стремлении учителей вызвать у учащихся интерес. Иначе учащиеся немедленно узнают об этом и многие из них становятся капризными, начинают в ходе уроков придирчиво судить: интересно или неинтересно?

Частный отрицательный результат помог прийти к пониманию того, что интересы относятся к свойствам, воспитание которых должно быть незаметным для учащихся. Ученики должны понимать, что работа выполняется независимо от того, интереса она или нет. Учитель же, стараясь сделать работу более интересной, не подчеркивает этого стремления. Развилось то понимание соотношения долга и интереса, которое изложено выше в связи с анализом взглядов А.С.Макаренку (стр. 30 ).

Что касается родителей, то с ними дальнейшая работа прово-

дился более осторожно, преимущественно с использованием приемов ковенного направления в ходе индивидуальных бесед.

Были и некоторые другие, не приведенные выше предположения, которые не подтвердились или подтвердились в существенно ином виде. При изложении результатов экспериментальной работы мы остановимся еще на одном таком предположении. Остальные не имеют существенного значения.

#### 4. Общая характеристика методики экспериментальной части исследования

Экспериментальная работа, имеющая целью проверку и развитие педагогической гипотезы, связана с известными трудностями, вытекающими из специфики педагогики и ее предмета. Поскольку педагогика относится к практическим наукам, <sup>1/</sup> ее предположения и выводы должны носить практический характер и проверяться в практической деятельности. Но педагогическая практика, воспитание, относится к наиболее творческим видам деятельности, характеризующимся, в частности, тем, что ни теоретик, ни сам воспитатель не могут заранее предопределить предстоящее действие во всей его конкретности. Можно предполагать, что восхождение от абстрактного к конкретному в ходе педагогического исследования не достигает, как правило, такой стадии конкретности, как, например, в науках технических.

Полная конкретность осуществляется в индивидуальном акте педагогического творчества. Попытки довести теоретические вы-

<sup>1/</sup> В.М. Кадров. Наука. «Философская энциклопедия», т.3, М., 1964, стр.583.

воды до полной конкретности обычно приводят к выработке пре-  
ловутых рецептов, которые здесь, в отличие, например, от хи-  
мического производства, не могут охватить всего разнообразия  
случаев и поэтому часто ориентируют на деятельность, неадек-  
ватную ситуации.

Мы отметили только одну из трудностей экспериментальной  
проверки педагогической гипотезы. Этот вопрос освещается в  
названных выше работах А.В.Ботвинникова, Г.В.Воробьева, В.В.  
Гмурмана, Р.Г.Гуровой, М.А.Давидова, Л.В.Зацова, Л.Б.Ительсо-  
на, Л.И.Новиковой и А.Г.Куракина, М.Н.Скатиной и других авто-  
ров.

Тем не менее, хотя педагогический эксперимент, особенно дли-  
тельный (лонгитудный), не может быть, по крайней мере в настоя-  
щее время, таким доказательным, как эксперименты, проводимые  
в некоторых других науках, мы всецело за названными авторами ра-  
бот по методологии и методике педагогических исследований ис-  
ходили из того, что прежде чем рекомендовать учителям строить  
работу по воспитанию интересов с учетом определенных теорети-  
ческих положений, необходимо проверить это в эксперименте.

Использованные виды экспериментальной работы можно разде-  
лить на две группы в зависимости от широты поставленных целей:  
частные эксперименты, имеющие целью проверить эффективность  
отдельных факторов (средств) возбуждения состояния заинтересо-  
ванности, и общий длительный созидательный эксперимент по вос-  
питанию интересов.

Частные эксперименты проводились как в ходе общего экспери-  
мента, так и вне его. Невозможность проверки эффективности как-

ного средства (фактора) в отдельности повышает значение предварительной теоретической работы по установлению связей между отдельными элементами процесса в рамках единой структуры. Если такая работа проделана, результаты общего эксперимента в сочетании с результатами частных экспериментов по проверке некоторых более существенных или недостаточно изученных средств (факторов) могут повысить степень уверенности в правильности принятой гипотезы.

Частные эксперименты в естественных условиях обучения проводились с использованием методики перекрестного изучения, разработанной для нужд дидактического исследования Л.В.Зайцевым, М.Н.Скаткиным и др.<sup>1/</sup> Применялся экспериментальный прием <sup>в ходе</sup> внесения измерений урока, с соответствующим учетом последствий.<sup>2/</sup>

Кроме естественного эксперимента, проводились лабораторные экспериментальные занятия с группой учащихся и с отдельными учениками.

Для проверки предположения о наличии нижнего порога познавательной содержательности сообщения, совместимой с его интересностью, необходимо было разработать соответствующую методику.

Остановимся на некоторых вопросах методики общего (лонгитюдного) созидательного эксперимента. Значение такого эксперимента показано в работе М.Н.Скаткина, посвященной этому вопросу,<sup>3/</sup> а также в названных выше работах А.В.Еотвинникова,

1/ Л.В.Зайцев. О предметах и методах дидактических исследований. Изд-во АПН РСФСР, М., 1962, стр.108-110.

2/ Л.И.Новикова и А.Г.Куракин. Путь к творчеству. "Прошлые и новые", М., 1966, стр.168.

Г. В. Воробьева и других авторов.

Необходимо было, исходя из особенностей предмета исследования, найти критерии эффективности, то есть критерии развития познавательных интересов. Поскольку, как отметил А. Н. Леонтьев, подобные индикаторы носят ковенный характер,<sup>1/</sup> мы сочли недостаточным использование какого-то одного показателя. Результаты эксперимента определялись путем сопоставления комплексов данных, характеризующих учащихся экспериментальных и контрольных классов в начале, в ходе и в конце периода экспериментальной работы. Отдельные показатели, как отмечалось в разделе о методике констатирующей части исследования, могут определяться другими, не изучаемыми в данном случае факторами, но в комплексе полученные данные, как нам представляется, позволяют судить о прогрессе в развитии познавательных интересов.

При проведении подобных экспериментов приходится делать выбор между работой в одном-двух классах, позволяющей углубленнее, при личном участии экспериментатора, следить за развитием учащихся, за результатами работы, своевременно вносить изменения в ход работы, — и работой в более широком масштабе, позволяющей проверить выводы в разнообразных условиях, но уступающей в указанных отношениях работе в немногих классах.

С учетом этих обстоятельств мы провели работу тремя этапами.

На первом был проведен основной двухлетний соиздательный эксперимент в средней школе № 36 г. Днепропетровска. Вместе с

<sup>1/</sup> А. Н. Леонтьев. Потребности, мотивы и сознание. «XIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 13. М., 1966, стр. 12.



экспериментатором в работе участвовали учителя гг. Напустян Л.Е., Милоренко С.Г., Перчанова А.М., Рудо Е.Л., Ткаченко Н.Т., Шмотина Ф.А. Особенность данной школы заключалась в том, что она набирала учащихся сразу в 9 классе из всех школ города (школа второй ступени). Благодаря этому несколько уменьшалось влияние на ход эксперимента специфических особенностей предшествующих этапов обучения.

До начала эксперимента было получено соответствующее разрешение Министерства просвещения УССР, что обеспечило определенную свободу в применении различных методов работы, в распределении учебного времени и т.д.

На втором этапе к работе была привлечена группа учителей школ Ленинского и Кировского районов г.Днепропетровска, средних школ № 59, 118, 390, 401 Москвы, Новомосковского района Днепропетровской области гг. Бураювокая А.Н., Волкова П.К., Волохова Н.М., Давыдова Л.Г., Жестовокий И.Л., Ильяченко Л.И., Каштан В.С., Карлова Н.А., Кэрлер Н.Я., Кнышева В.М., Левицкая Б.Б., Мироненко В.М., Мирошник Ф.М., Наумова Р.Н., Пыльбенко Г.С., Пронь Н.М., Рабинович О.М., Рахова З.А., Радченко В.Ф., Садов Б.В., Сидельковская Б.Ф., Степаненко С.В., Шевченко Г.З., Шиманович Е.Л.

Третий этап проверки полученных выводов связан с их внедрением в практику. После того, как результаты были опубликованы в журналах "Советская педагогика", "Народное образование", "Русский язык в школе" и некоторых других изданиях, был прочитан ряд лекций, а затем проведены научно-практические конференции, на которых учителя г.Маркса, Марковского и Львогор-

ского районов Саратовской области, Приволжской железной дороги и ряда школ г. Саратова доложили о результатах работы по воспитанию познавательных интересов. Кроме того, к проверке выводов и рекомендаций исследования в процессе их практического использования привлекаются учителя-звучники Саратовского педагогического института.

Такова общая характеристика методики экспериментальной части исследования. Более подробное описание методики дается в III и IV главах в непосредственной связи с частными и общими результатами экспериментальной работы.

Глава третья

ПОДДЕРЖАНИЕ СОСТОЯНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТИ

1. Значимо-информативная эффективность познавательной работы как основной фактор поддержания состояния заинтересованности.

В исследовании процесса воспитания познавательных интересов важное место принадлежит изучению вопроса о поддержании состояния заинтересованности. Изучение психических состояний - связующего звена между психическими процессами и свойствами личности - в последние годы привлекает внимание психологов - Н.Д. Левитова<sup>1)</sup>, Н.Г. Морозовой (пользующейся другим термином)<sup>2)</sup> и некоторых других. Но в педагогических, дидактических исследованиях, посвященных проблеме воспитания интересов, состояние заинтересованности обычно либо вовсе не отграничивается от познавательного интереса - свойства личности, либо противопоставляется ему как явление, которое, ввиду кратковременности и зависимости от ситуации, не представляет собой ценности.<sup>3)</sup> Между тем, во-первых, состояние заинтересованности и интерес - понятия, относящиеся к различным психологическим категориям. Отметим некоторые отличия.

Психическое состояние заинтересованности - непрерывно длящийся комплекс психических процессов, а познавательный интерес, как и другие свойства личности, сохраняется даже у спящего человека; при засыпании личные свойства не исчезают. Познаватель-

1) Н.Д. Левитов. О психических состояниях человека. "Просвещение", М., 1964.

2) Н.Г. Морозова. Формирование интересов у детей в условиях нормального и аномального развития. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук (по специальной психологии). М., 1967.

3) См., например, сб. "Как подготовить интересный урок иностран-

ный интерес, в отличие от состояния заинтересованности — это результат развития, воспитания. Таким образом, смещение состояния заинтересованности и познавательного интереса, отражающееся и в педагогической литературе, и в обиходной речи, необоснованно.

Во-вторых, эти понятия тесно связаны между собой, что и является причиной их ошибочного смещения. Состояние познавательной заинтересованности (будем кратко называть его состоянием заинтересованности или заинтересованностью) бывает проявлением познавательного интереса — свойства личности, которое в том и выражается, что у человека часто, легко и привычно возникает состояние заинтересованности.

Вместе с тем состояние заинтересованности может возникать и у человека, у которого нет соответствующего <sup>развитого</sup> свойства личности. Но это обстоятельство не умаляет, а еще более подчеркивает значение состояния заинтересованности в развитии и воспитании интереса — свойства личности.

Развитие интереса не может переключить через состояние заинтересованности. С возбуждения и поддержания последнего начинается воспитание интереса. Таким образом, в создании ситуации, вызывающей состояние заинтересованности, учитель получает реальную отправную точку на пути воспитания свойства, которого еще нет. А исследователь вопроса о воспитании интереса, учитывая значение этой отправной точки, получает возможность подойти к анализу воспитания как развивающегося во времени процесса.

Значение вопроса о возбуждении и поддержании состояния за-

интересованности не ограничивается отмеченным местом этого вопроса в определении путей воспитания познавательного интереса. Непосредственная заинтересованность учащихся в работе в огромной степени определяет успех того урока, на котором ее удалось вызвать.

В отличие от познавательного интереса, чувства долга, дисциплинированности и других влияющих на мотивацию свойств личности, которые являются результатом более или менее длительного воспитания (а до того, как свойство воспитано, напоминание, например, о долге неэффективно), состояние заинтересованности может оказать помощь в работе немедленно. И поскольку учителю нужно учить учащихся сейчас, на данном уроке, не ожидая, пока названные свойства будут в достаточной мере воспитаны, поскольку положительны стимулы создают несравненно более благоприятные условия для успешной работы, чем наказания и угрозы — весьма малое эффективнее по отношению к учащимся старших классов, — учителю, даже независимо от цели воспитания стойкого интереса к предмету, нуждается в знании факторов, повышающих интересность обучения, различных его звеньев, интересность внеучебной работы,

Как отмечено во 2-ой главе, рассматривая вопрос об интересности обучения, мы не будем касаться общих требований к учителю, к учебному процессу, к гигиеническим и другим условиям, от которых зависит успешное решение всякой воспитательной задачи. В частности, большое значение имеют правильные взаимоотношения учителя с учениками, педагогический такт учителя. Эта проблема специально изучалась<sup>1</sup>. Специфические факторы интересности яв-

<sup>1</sup> И. В. Страхов. Психология педагогического такта. Саратов, 1966.

И. В. Страхов. Вопросы психологии педагогического такта) В сб.: Психология педагогического такта. Саратов, 1960 (см. стр.

являются эффективными только при соблюдении этих общих требований и условий.

Определяя факторы, вызывающие <sup>интерес</sup> познавательную заинтересованность, необходимо, как нам представляется, исходить из понятия о функциональном назначении человеческого познания и обслуживающих его познавательного интереса и состояния познавательной заинтересованности. Такой подход должен помочь определить средства заинтересовывания, не посторонние по отношению к процессу познания, а вытекающие из него. Таким образом, в соответствии со взглядами К.Д. Ушинского и других педагогов под интересностью понимается прежде всего "объясняющая" интересность, непосредственно обеспечивающая успешность процесса познания; занимательность рассматривается в качестве вспомогательного средства.

Интерес, как отмечают многие названные выше педагоги и психологи, тесно связан с потребностью. Против этого положения, относящегося и к состоянию заинтересованности, по-видимому, нет возражений.<sup>1/</sup> Вопрос о потребности в знании рассматривается ниже. Но для возникновения состояния заинтересованности одного наличия потребности, даже осознанной, недостаточно. Случай несовпадения потребности и заинтересованности легко наблюдать. В частности, мы наблюдали учащихся старших классов, добровольно, под влиянием испытываемой потребности пришедших слушать лекцию на определенную тему, но явно скучавших во время лекции или даже ушедших, не дожидаясь конца.

1/ Точнее говоря: состояние заинтересованности основано на соответствующей потребности. Последний термин употребляется, например, В.С. Тухтиным. См. его доклад "О моделировании потребностей". "Материалы III Всесоюзного съезда общества психологов СССР". т.1, М., 1968, стр.451.

Очевидно, состояние заинтересованности нельзя объяснить, исходя только из потребностей или других личностных факторов. Поскольку, с одной стороны, у одного и того же человека, с определенными потребностями, состояние заинтересованности может возникнуть или не возникнуть, исчезнуть или сохраниться — в зависимости от обстоятельств; поскольку, с другой стороны, в одних и тех же обстоятельствах у одного человека состояние заинтересованности возникает, у другого — нет, в понимании состояния заинтересованности необходимо учитывать взаимодействие двух групп факторов: внутренних (прежде всего потребностей) и внешних. В рассмотренном случае наличие потребности в знании и отсутствие заинтересованности имелись до начала лекции заинтересованность ожидания в дальнейшем уменьшилась, исчезла, но могла и увеличиться — во зависимости от оценки того, насколько лектор удовлетворяет потребность, привлекло к нему слушателей. Для поддержания состояния заинтересованности необходима, кроме потребности, возможность ее удовлетворения в данный момент, надежда на ее удовлетворение.

Известно, что любая потребность носит предметный характер. Как пишет А.Н. Леонтьев, «анализ потребностей необходимо приводить к выявлению их предметного содержания». <sup>1/</sup> По отношению к потребности, на которой основано состояние познавательной заинтересованности, ответ на вопрос: потребность о чем? — как будто ясен — требуются новые, неизвестные сведения, знания, которых нет, но которые необходимы. Однако предположение о том, что

1/ А.Н. Леонтьев. Потребности, мотивы и сознание. XIII международный психологический конгресс. Симпозиум 18. М., 1966.

новизна — необходимое условие интересности, так как только новые сведения могут удовлетворить потребность в знаниях, не является общепризнанным.

Изучая особенности потребности в знаниях, вопрос о возможности ее удовлетворения, о новизне как факторе интересности, необходимо, на наш взгляд, учитывать развивающиеся в современной психологии вероятностные и другие разновидности информационного понимания познавательных процессов.<sup>1)</sup>

В настоящей работе не ставится задача использовать аппарат теории информации. Но восходящее к этой теории понимание количества информации, основанные на нем исследования психологов и философов-гносеологов имеют определенное отношение к рассматриваемому вопросу. Поскольку познавательная заинтересованность — это заинтересованность в получении информации, количественная характеристика информации, наряду с качественной, должна иметь определенное значение для возникновения и поддержания состояния познавательной заинтересованности.

Одни и те же закономерности действуют в различных процессах, объединяющихся своим информационным характером, независимо от того, удастся ли точно измерить количество информации в том или дру-

<sup>1)</sup> См. А. В. Петровский. История советской психологии. "Просвещение", М., 1967, стр. 346; А. А. Смирнов. К 50-летию советской психологии. "Вопросы психологии", 1967, № 5, стр. 34. М. А. Данилов. Активность науки. "Учительская газета", II/У, 1967; П. К. Анохин. Новизна как особый раздражитель на примере растормаживания. "Труды физиологических лабораторий им. И. П. Павлова", М.-Л., 1941. А. Н. Леонтьев и Е. П. Кринчик. Некоторые особенности процесса переработки информации. В кн.: Кибернетика, мышление, жизнь. "Мысль", М., 1964. И. Земан. Познание и информация. "Прогресс", М., 1966. И. М. Фейгенберг. Вероятностное прогнозирование и преднастройка к действию. ХУШ-й Межд-психологический конгресс. Симпозиум 2, М., 1966. А. Д. Урсул. Природа информации. Полигизлат, М., 1968; Ю. А. Шрейдер. О семантических аспектах теории информации. Сб. "Информация и кибернетика". "Советское радио", М., 1967. А. А. Харкевич. О ценности информации. "Проблемы кибернетики". Вып. 4, Физматгиз, М., 1960. В. Н. Черныш. Информационные процессы в обществе". М., "Наука", 1968.



гом случае. Это создает возможность использования полученных выводов при рассмотрении таких информационных процессов, в которых количество информации в настоящее время точно измерить не удастся.

Для разрешения вопроса о том, следует ли на нынешнем этапе развития науки учитывать значение количественной стороны психолого-педагогических процессов передачи смысловой информации, особенно существенным представляется то обстоятельство, что оценка количества информации, в том числе смысловой — это повседневная реальность психической деятельности человека. Количество информации в битах или иных единицах могут измерять только исследователи, да и то в строго определенных условиях. И все же каждый человек, в том числе и каждый ученик, повседневно определяет сравнительное количество информации, подобно тому, как люди повседневно определяют путем сравнения, не пользуясь такими единицами, как "метр", "секунда" и т.п., расстояния, время, скорости, относительную высоту музыкального звука и т.д. Результатом такого чувственно-интуитивного измерения (сравнения) бывает установление либо равенства, например, при настройке музыкального инструмента, либо неравенства, которое также является математическим понятием.

Как показали исследования Ф. Барлетта, чувственное измерение абсолютных величин дает чрезвычайно большое количество грубых ошибок, а одновременная сравнительная оценка величин различных объектов в большинстве случаев оказывается правильной.<sup>1)</sup> В отношении возможности оценки, интуитивного измерения вероятности события, информации существенное значение имеет то обстоятельство, что обычно оценивается не абсолютная вероятность (в смысле "подо-

1) Ф. Барлетт. Психика человека в труде и игре. Из-во АН РСФСР. М., 1959, стр. 11-12, 18-20, 32-35, 121-122 и др. См. также доклады В.Я. Дымерского, Ф.И. Шемкина и др. на симпозиуме "Восприятие пространства и времени" XУШ международного психологического конгресса.

бие ("степень возможности", "определенности"), а изменение вероятности в результате получения сообщения, уменьшение неопределенности; то есть обе вероятности — прежняя и новая — оцениваются одновременно, сравниваются после получения сообщения, вызывающего из памяти соответствующие прежние представления.

Некоторые авторы стремятся найти численные значения субъективных представлений о вероятностях событий.<sup>1)</sup> Другие предпочитают обходиться без численных оценок. Г.А.Геворкян, подробно рассмотревший данный вопрос, подчеркивает, что и при невозможности выразить вероятность числом можно говорить о возрастании или убывании степени вероятности (правдоподобия) одного и того же суждения.<sup>2)</sup>

Психологи и нейрофизиологи изучают механизмы, осуществляющие сравнительное измерение воспринимаемых явлений, в частности, количества информации.

Е.Н.Соколов изучает соответствующие нервные аппараты, "нейроны внимания", "детекторы новизны".<sup>3)</sup> А.А.Ухтомский и А.Н.Леонтьев показали возможность осуществления различных психических функций и при отсутствии специфических морфологических отличных органов, с помощью так называемых функциональных органов.<sup>4)</sup>

Независимо от возможностей выражения количества информации, получаемой и перерабатываемой человеком (в том числе и смысловой

1) E. Galanter, The direct measurement of utility and subjective probability. Amer. J. Psychol., 1962, v.75, N. 2

2) Г.А.Геворкян. Вероятное и достоверное знание. Изд-во АН Арм. ССР, Ереван, 1965, стр.116, 190 и др.

3) Е.Н.Соколов. Нейронные механизмы ориентировочного рефлекса. "XIII Международный психологический конгресс", Симпозиум 5, М., 1966

4) А.Н.Леонтьев. Проблемы развития психики. "Мысль", М., 1965, стр.387-389.

информации), в тех или иных единицах, о объективном (фактом измерения), сравнительной оценки каждым человеком количества получаемой информации необходимо считаться и при теоретическом изучении психолого-педагогических вопросов, и в практической работе, поскольку и учитель обладает той же способностью сравнительной оценки.

В исследованиях советских психологов устанавливаю, что на процесс познавательных, в том числе учебно-познавательных, процессов большее влияние оказывает значимость (ценность, полезность) изучаемых сведений.

Эту проблему выдвинул и разработал Н.Ф. Добрынин. «Принцип значимости», — пишет Н.Ф. Добрынин, — является тем принципом, который позволяет раскрыть обусловленность всех психических действий. Ни одна ассоциация не образуется, не закрепляется и не актуализируется, если она не будет подкреплена личной значимостью для человека... (Сигнальность, в частности сигнальное значение слова, постоянно декларируется, но при этом очень часто забывается, что сигнальность есть необходимость выполнять определенные действия. Сигнал, по Павлову, не только организмирует, но и обуславливает определенные реакции человека. Ставят ли перед собой наши учебники и наши программы задачу придать значимость тем знаниям, которые они излагают? Далеко не всегда».

Г.В. Воробьев предпринял экспериментальное исследование проблемы повышения значимости для учащихся понятий геометрии — учебного предмета, который представляется учащимся весьма де-

1/ Н.Ф. Добрынин. Проблема значимости в психологии. «Материалы психологии» (1-6 июля 1955 г.). Изд-во АПН

теким, независимым по отношению к реальному миру вещей. Преодолевал недостатки обычной практики обучения, в котором, после общей декларации о практическом значении геометрии, понятия, как правило, даются с самого начала в абстрактной, идеальной форме, в эксперимента Г.В.Воробьева преподаватель направляет внимание учащихся на структуру изучаемых геометрических образов в процессе абстрагирования последних от предметов реальной действительности.<sup>1/</sup>

В отличие от вопроса о способности ученика, учителя интуитивно оценивать количество информации, а также о значении этого обстоятельства в возникновении и поддержании состояния познавательной заинтересованности, вопрос о способности оценивать значимость информации, о роли значимости полученных сведений как фактора интересности учебно-познавательной работы, привлекает внимание исследователей. Что касается педагогической практики, то, как показали Н.Ф.Добрынин, Г.В. Воробьев и некоторые другие авторы, и в этом отношении дело далеко не всегда обстоит благополучно.

В протекании учебно-познавательного процесса вообще и в появлении и поддержании состояния заинтересованности, в частности, важную роль играет возникновение и разрешение противоречий.

Противоречие, являющееся движущей силой обучения, пишет М.А. Данилов, нельзя представить себе как внешнее противопоставление произвольно выдвигаемых учителем задач и готовности уча-

1/ Г.В.Воробьев. Проблема значимости геометрических понятий в процессе их формирования. "Ученые записки Московского пед. педагогического института им.В.П.Потемкина". Т. XIX, ч.1, М., 1958, стр.208.

щихся к их исполнению. В таком случае обучение ничем не отличается бы от примитивных форм исполнительского труда, в котором ученики выполняют задания учителя. В действительности это противоречие является специфическим противоречием учебного процесса.<sup>1/</sup> Как пишет далее автор, новые задачи должны выдвигаться самим ходом обучения, логикой учебного процесса, должны быть ясны учащимся и приниматься ими.

С вопросом о противоречиях в обучении связан разрабатываемый М.Н. Скаткиным и И.Э. Дернером, Н.Г. Дайри и некоторыми другими авторами вопрос о проблемном обучении, точнее, об одной стороне этого обучения — о возбуждении проблемы. Вторая сторона проблемного обучения — это включение учеников в поиски решения проблемы, развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся. Ниже, в разделе, посвященном последнему вопросу, излагаются взгляды названных и некоторых других авторов по вопросам проблемного обучения.

Между наличием противоречий в знаниях учащихся, информативной содержательностью, значимостью, ценностью сообщений как факторами их интересности имеются сложные, недостаточно изученные связи. В общем виде они могут быть представлены следующим образом.

Среди сведений, которые ввиду своей значимости откладываются в памяти, наряду с вполне достоверными, имеются недостоверные, а только вероятные, которые находятся в противоречии с альтернативными одновременно хранящимися сведениями. Вероятные сведения либо поступают извне, либо они являются представлениями о возможных следствиях, вытекающих из ранее поступивших сведений.

Недостоверные, противоречивые сведения весьма нежелательны, неудобны, бесплодны, так как на их основе трудно совершать уверенные, безошибочные действия, надежно ориентироваться в действительности, что является основной целью познавательной деятельности. Поэтому такая ситуация, когда в памяти, благодаря достаточной вероятности и значимости, осуществляют два или несколько противоречивых представлений, является проблемной, подлежащей изменению, разрешению.<sup>1/</sup>

Проблема либо осознается перед получением сообщения, либо возникает из памяти, актуализируется в связи с сообщением или с восприятием, представлением источника информации, либо создается сообщением, вступающим в противоречие с имеющимися представлениями. Название не всегда состоит в противоречии между небольшим числом определенных предположений. Нередко в оперативной памяти нет таких предположений и ситуация субъективно представляется как другая разновидность незнания — «чистое незнание», или очень широкое поле гипотез. При этом осознается противоречие между потребностью в знаниях и их отсутствием. Наличие проблемы не только может затруднить практическую деятельность (хотя бы в будущем), но нередко ведет к неэффективному использованию емкости памяти.

Возникает потребность в получении такого нового сообщения, которое, увеличив вероятность одного из взаимоисключающих предположений и уменьшив вероятность остальных, сняло бы проблему, противоречие, а также увеличило бы таким образом информативную содержательность сведений, хранящихся в долговременной памяти.

<sup>1/</sup> Физиологически это явление связано с наличием конкурирующих сигналов.

или вновь поступающих туда.

«Рост информации в познании, — пишет И. Заман, — заключается в эффективном и экономичном хранении информации, которую можно легко воспроизвести и при небольшой интенсивности импульсов».<sup>1/</sup> Если при отсутствии соответствующей проблемы новые сведения являются дополнением памяти, то при наличии проблемы сообщения, снимающие все гипотезы, кроме одной, верной, увеличивает количество освоенной информации при одновременном уменьшении количества неосвоенной, беспокоящей информации и бесполезно занятого объема памяти, то есть увеличивает информативную содержательность памяти.

При получении сообщения сразу же непроизвольно оцениваются произведенные этим сообщением изменения, в частности, упорядочивание, в вероятностных характеристиках прежних представлений, чем и определяется полезный эффект сообщения.

В этом смысле интересное сообщение всегда обладает личной значимостью, даже в тех случаях, когда практическое значение его не является единственным критерием ценности или когда упорядочение имеющихся противоречивых сведений вообще не связано с осознанием возможности их практического использования. Постоянно используя знания, накопленные впрок, человек постепенно привыкает весьма широко понимать вопрос о значимости, хотя эта широта не является безграничной — избирательность, направленность ответов. На значение элемента «бескорыстия»<sup>2/</sup> в специфичном для человека познавательном интересе обратила внимание Н.Г. Мо-

1/И.Заман. Познание и информация. «Прогресс», М., 1968, стр.181.

2/«Бескорыстие» понимается широко, в смысле известной независимости не только от корытолюбивых помыслов, но и от других потребностей, кроме сугубо познавательной потребности в знаниях, в позна-

розова: "Таким образом, интерес к научной, научно-практической или учебной проблеме, чтобы ответить "теоретическим", познавательным интересом, должен выйти за пределы практической потребности". Хотя стремление к знанию вырастает из нужд практики, но только после приобретения известной самостоятельности по отношению к вызвавшей его практической задаче оно становится специфической познавательной заинтересованностью, которая может развиться в познавательный интерес — овойство личности. Стремление к знанию, полностью обслуживающее другую потребность и не играющее самостоятельной мотивационной роли, исчерпывается в получении необходимых овладений. Заинтересованность же, относительно эмансипировавшаяся от породившей ее практической задачи, содержит возможность безграничного развития.

Тем не менее "корыстная", то есть более тесно связанная с другими потребностями потребность в знаниях играет большую роль в развитии и воспитании познавательного интереса. Эта роль неодинакова в работе с учащимися разного возраста и на различных этапах процесса воспитания интереса. Естественная возрастная тенденция заключается, по-видимому, в переходе от широкой любознательности ребенка, открывающего мир, ко все более практическому в своей основе процессу познания у взрослого человека. Этому процессу угасания естественной первичной детской любознательности, сосредоточения личности на практических нуждах (типичный в этом отношении образ создал Н.В.Гоголь в лице Гербочки) воспитание может и должно противопоставлять процесс возрождения, вторичного расширения, деапрагматизации потребности в знании.



Но в данной работе вообще, и в настоящей Главе в особенности, интересуют в первую очередь учащиеся ювенильного возраста с не развитыми интересами, то есть учащиеся, близкие к тем взрослым людям, у которых своевременно не был приостановлен процесс "естественного" угасания любознательности. По отношению к этой категории учащихся, на этом, первом этапе воспитания интереса (первом, поскольку прежнее обучение оказалось в данном отношении неэффективным) использование различных практических потребностей для возбуждения потребности в знании играет важную роль.

Кроме многочисленных частных потребностей в том или ином знании, как показали исследования по инженерной психологии, у бодрствующего человека имеется и абсолютная потребность в получении хотя бы минимума информации — безразлично какой. "Сенсорный голод чрезвычайно опасен", — пишет М.И. Бобнева.<sup>1/</sup> "Это наблюдают еще Сеченов. В последние годы были поставлены новые опыты. Оказалось, что нарушения чувствительности и неприятные ощущения возникают у человека, если он не просто лишен раздражителей, а получает недостаточное количество информации" (Там же, стр. 66).

В условиях информационного голода происходит опущение порога значимости, необходимо для возникновения состояния заинтересованности. Легко заметить, как в ожидании транспорта и во время движения пассажиры читают, например, "Правила пользования трамвайбусом", рекомендации пожарной охраны и тому подобные материалы, которые в других условиях, по-видимому, не вызвали бы желания читать их. Педагогическое значение этого явления состоит в том, что учителя, у которого на уроке устанавливается режим

1/ М.И. Бобнева. Техническая психология. "Наука", М., 1966, стр. 55.

поведения, легче вызвать заинтересованность, чем тому учителю, на уроках которого учащиеся могут выбирать между такими источниками информации, как посторонняя книга, беседа с соседом или объяснение нового материала, — разумеется, если учитель умеет обеспечивать режим без ухудшения взаимоотношений с учащимися.

В случае возникновения вопроса, решение которого обладает практической значимостью, сообщение о благоприятном исходе легче вызывает заинтересованность, чем сообщение о неблагоприятном исходе, поскольку положительно-эмоциональное отношение к событию, о котором сообщается, переносится на само сообщение. Значение этого обстоятельства для изучения вопроса о связи любознательности с информацией отметил Д. Е. Берлейн.<sup>1/</sup>

Подобным практической потребности является и потребность, вызывающая так называемое самоподтверждение-гипотезы, которое описано Розальски в докладе «Механизмы самоподтверждения гипотезы в вероятностной ситуации».<sup>2/</sup>

Понимая под гипотезой предположение, хотя и недостоверное, но обладающее большей вероятностью, чем альтернативные, автор экспериментально показал, что сообщения, подтверждающие гипотезу, принимаются многими (по-видимому, людьми с недостаточным развитием любознательности, познавательного интереса) более охотно, с большим доверием, чем сообщения опровергающие ее.

В следующем разделе настоящей главы будут рассмотрены некото-

1/ Д. Е. Берлейн. Любознательность и поиск информации. «Вопросы психологии», 1966, № 3, стр. 59.

2/ Koscielski. The mechanism of self - confirmation of hypothesis in a probabilistic situation.

XIII международный психологический конгресс, Симпозиум 25, М., 1964, стр. 82-86.

рые возможности повышения практической значимости знаний в гуманитарном образовании.

Используя практическую значимость знаний как фактор их интересности, необходимо стремиться к постепенному усилению обязательного элемента потребности в знаниях. Когда накопилось много противоречий, сама по себе возможность освободиться от них, независимо от возможности определенных практических действий, практического использования, становится фактором значимости. Кроме того, наряду со стремлением к разрешению противоречий, да еще в желательном направлении, наряду с "самоподтверждением гипотезы", которое является основой различных прецедентов, развивается заинтересованность в мотиве, как таковой, включая и априорно маловероятные сообщения, не разрешающие, а создающие противоречия. Если у всех людей можно вызвать заинтересованность, сообщая сведения, которые разрешают беспокоящую их проблему, то у тех, которые сохранили с детства или вовсе приобрели некоторый минимум интереса к данному предмету или более широкой познавательности, состояние заинтересованности вызывается и противоположным действием — возбуждением проблемы. Постольку людям ожидается ее разрешение. (В философии, истории, эстетике, — пишет с оттенком юмора П. Олерон, трудно бывает сказать, встает ли проблема перед человеком или он их сам создает для своего удовольствия или огорчения).<sup>1/</sup> Значимость, придаваемая сообщениям, которые не разрешают, а создают проблемы, также в конечном счете связана с практическим назначением познания. В таких случаях получение сообщения, которое вступает в противоречие с имеющимися представлениями, приводит

1/ Pierre Oleron. Les activités intellectuelles. Paris, Presses

к предположению о том, что прежние представления могли быть ошибочными — со всеми вытекающими последствиями. Поскольку у человека имеется общая потребность в правильном отражении действительности, после получения информации, о которой идет речь, становится ясно, что имелась объективная, хотя и не осознававшаяся потребность в той информации, которая теперь поступила. Но замечание Оперона представляется верным в том смысле, что, как отмечается выше, практическая потребность в знаниях по мере развития интереса, любознательности, дополняется все в большей степени самодовлеющей потребностью в знаниях, затем и в самом процессе познания. В этом проявляется закономерность, которую А.Н. Леонтьев определяет как сдвиг мотива на цель. "Познание, как сознательная цель действия, может побуждаться и мотивом, отвечающим естественной потребности в чем-либо. Превращение же этой цели в мотивность есть также и рождение новой потребности — в данном примере, потребности познания".<sup>1/</sup>

Аналогичный процесс происходит и при развитии других потребностей.

Эти явления отчетливо выступают на более позднем этапе воспитания интереса, который рассматривается в 4-ой главе. В начальный же период, при неразвитом интересе, сравнительно легко заинтересовать учащихся, разрешая уже имеющееся противоречие в значимых сведениях, и более трудно — создавая, возбуждая противоречие, проблему. В этом случае, сообщая сведения, создающие проблему, приходится прибегать к вспомогательным, неспецифическим средствам, приемам заинтересовывания, используя другие потреб-

<sup>1/</sup> А.Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. "Мысль", М., 1965, стр. 302.

ности, с тем, чтобы затем, при разрешении возникшего противоречия, перевести созданное положительное отношение к работе в специфическую познавательную заинтересованность.

Далее не все, что касается основных факторов интересности и взаимосвязи между ними, изучено. Как отмечалось в 1-ой главе, нет единого мнения в вопросе о том, является ли новизна необходимым условием интересности. Если без новизны нет интересности, означает ли это, что такие необходимые звенья реального <sup>обучения</sup> процесса, как повторение, закрепление, опрос, домашнее задание, неизбежно снижают интересность обучения? Наконец, являются ли значимость и информативная содержательность сообщений <sup>1/</sup> факторами, которые параллельно действуют на повышение интересности. Если при одном и том же уровне значимости рассматриваемого вопроса — высоком или низком, — повышать информативную содержательность, степень новизны сообщаемых сведений, будет ли это всегда способствовать повышению интересности? Из предыдущего изложения видно, что имеются данные, позволяющие предположить прямое влияние новизны информативной содержательности (хотя бы в некоторых пределах) на интересность сообщения, но есть данные в пользу возможности обратного влияния этого фактора на интересность. Если основываться на отмеченной И.П. Павловым <sup>2/</sup> дилоганетической связи познавательной заинтересованности с ориентировочным рефлексом, можно предположить, что с увеличением количества информации в сообщении заинтересованность, как и ориентировочный рефлекс, возрастает.

С другой стороны, эффективность восприятия (П. Фрессе <sup>3/</sup>), скорость переработки информации (А.М. Леонтьев и Е.П. Крицкий, цит. работы)

1/ Сообщение понимается в широком смысле, не зависящем от источника.

2/ И.П. Павлов. Лекции о работе больших полушарий головного мозга. Полное собрание сочинений. Т. 1. У. Изд-во АН СССР, М.-Л., 1961, стр. 28.

3/ P. Fraisse. Incertitude du stimulus et incertitude de l'...

неходятся в обратной зависимости от количества воспринимаемой и перерабатываемой информации. Выявлено, что человек работает точнее и быстрее, если его зрение освобождено от груза мелких деталей.<sup>1/</sup>

Если определенным минимум информации, в частности, сенсорной, необходим человеку, то при увеличении количества информации сверх определенного предела (в опытах по инженерной психологии В.Ф. Ломова - сверх 45 бит/мин) дальнейшего нарастания активности оператора не наблюдается. Наоборот, скоро наступает спад активности, что и приводит к снижению количества информации.<sup>2/</sup>

В опытах Ф. Эттнива, изучавшего восприятие и воспроизведение симметричных и неправильных форм и отношение к этим формам, выявлено, что случайные, неправильные формы тем труднее узнать и воспроизвести, чем больше в них информации." Хорошими "считаются" формы, которые содержат меньше информации, подлежащей воспроизведению.<sup>3/</sup> В связи с этим возникает сомнение: может ли повышение количества информации в сообщении, затрудняющее восприятие и переработку получаемых сведений, усиливать положительно-эмоциональный характер отношения к этому сообщению?

Для изучения названных, недостаточно новых вопросов нами было, во-первых, проведено наблюдение отношения учащихся к различным видам учебной и внеучебной работы при одновременной фиксации характера проведенной работы с изучаемой точки зрения (наличия

1/ Ф. Бартлетт. Психика человека в труде и игре. Изд-во АНН ГОРФ М., 1959, стр. 22.

2/ М.И. Бобнева. Педагогическая психология. "Наука", М., 1966, стр. 52.

3/ R. Attneave. Applications of information theory to psychology a summary of basic concepts, method, and results. N.Y., Holt, 1959. Цит. у М.И. Бобновой, стр. 52.

новизны) эти наблюдения охватывают 170 уроков и внеучебных занятий по различным, главным образом, гуманитарным учебным предметам. Методика описана во второй главе.

Выяснилось, что в случае наличия новизны, то есть высокой информативной содержательности сообщений учителя или учащихся, проявления заинтересованности иногда имели место, иногда отсутствовали. При этом состояние заинтересованности часто возникало и при получении информации в готовом виде, если под этим понимать отсутствие исследовательской деятельности.<sup>1/</sup> При этом же повторении (в ситуациях типа: "это правило повторит еще раз такой-то") заинтересованность, положительно-эмоциональное отношение к работе не возникало. Подтверждается точка зрения А. Моля и других авторов, полагающих, что ценность сообщения для человека включает новизну.<sup>2/</sup> Встречающееся в литературе (см. 1 главу) предположение о том, что интерес (заинтересованность) вызывается не только новыми сведениями, в старших классах не подтвердилось. Если в сообщении нет новизны, заинтересованность, по крайней мере, в этом возрасте, возникнуть не может. По полученным данным, в обучении гуманитарным предметам, за исключением иностранных языков, особенно много ситуаций, когда учащиеся получают мало информации. Отсюда, с учетом подсказанного теорией информации знания факторов, определяющих информативную

1/ Сообщение учащимся знаний в готовом виде понимается и в другом смысле, — как сообщение знаний без предварительного возбуждения потребности, проблемы. В этом смысле, как видно из предыдущего рассуждения, знания в готовом виде не могут быть интересными.

2/ А. Моль. Теория информации и эстетическое восприятие. "Мир", М., 1966, стр. 51.

содержательность сообщений, вытекают некоторые выводы, которые будут сделаны ниже.

Но один из гуманитарных предметов - иностранный язык отличается, казалось бы, противоположной особенностью. Нового при обучении иностранным языкам учащиеся слышат много, особенно на современном уроке, в старших классах, который учителя стараются проводить в основном на изучаемом языке. Однако интерес к этому предмету, как видно из данных нашего обследования (глава вторая) возникает реже, чем к некоторым другим гуманитарным предметам.

В связи с этим данный учебный предмет был избран для проведения эксперимента, имевшего целью дальнейшее изучение названных выше вопросов, прежде всего, следующего: <sup>Ноли при</sup> высокой информативной содержательности сообщений заинтересованность не возникает, то почему высокая информативная содержательность устных сообщений и печатных текстов на иностранных языках не влечет высокой степени заинтересованности? Последний факт, кроме наблюдений над учебными занятиями, подтвердился следующим обстоятельством. В г. Днепрпетровске, где проводится основное исследование, имеется специализированная областная библиотека литературы на иностранных языках, обслуживающая взрослых и школьников. Несмотря на многочисленные меры энергичного коллектива (выступления по радио и телевидению, объявления по школам, выступления перед учителями) количество зарегистрированных читателей - школьников составляет менее 0,1% всех учащихся 5-10 классов, в то время как читателями библиотечных книг на русском языке являются большинство учащихся.



Причина этого явления кажется очевидной: на иностранных языках читать труднее. Но, как показали исследования Л.В. Занкова, даже у младших школьников трудность не мешает, а, наоборот, способствует развитию познавательного интереса. 1/

Для изучения вопроса был проведен следующий лабораторный эксперимент. 20 учащихся 9-10 классов, большинство из которых (18 чел.) изучали английский, а двое - немецкий языки, было последовательно предъявлено несколько адаптированных в различной степени книжек соответственно на этих языках. Были выбраны книги, которые на русском языке читались учащимися с интересом: "Алиса в стране чудес" Л. Кэрролла, "Волшебник изумрудного города" Ф. Ваума, рассказы Джека Лондона "Старик и море", Э. Хемингуэя, "Золотой жук" Ю и др. (список дается в приложении). Таким образом, фактор значимости заведомо имелся.

Каждая книга читалась в течение 20 минут в сходных гигиенических условиях (в частности, в отношении утомления). Затем учащиеся записывали, было ли чтение интересным, есть ли желание продолжать его. Отмечалось, до какого места прочитан текст, сколько встретилось новых слов. После того, как учащиеся ознакомились со всеми книжками, было предложено расположить книжки в порядке возрастания интересности.

Полученные сведения об отношении к чтению - абсолютном (интересно, не интересно), промежуточные оттенки отношения) и относительном (книжки ранжировались по степени интересности) - были сопоставлены с данными о том, сколько ученик успел прочитать за 20 минут, сколько встретилось незнакомых слов.

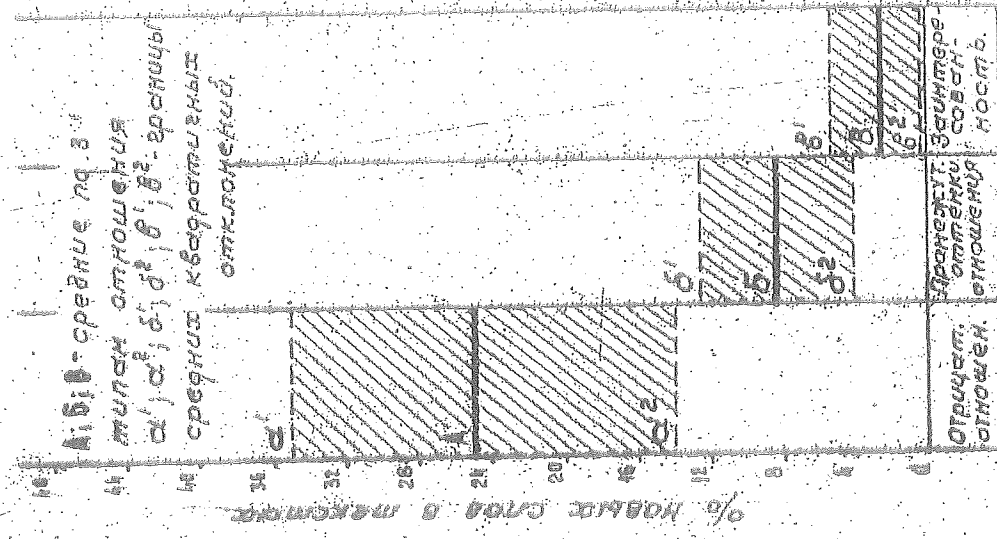
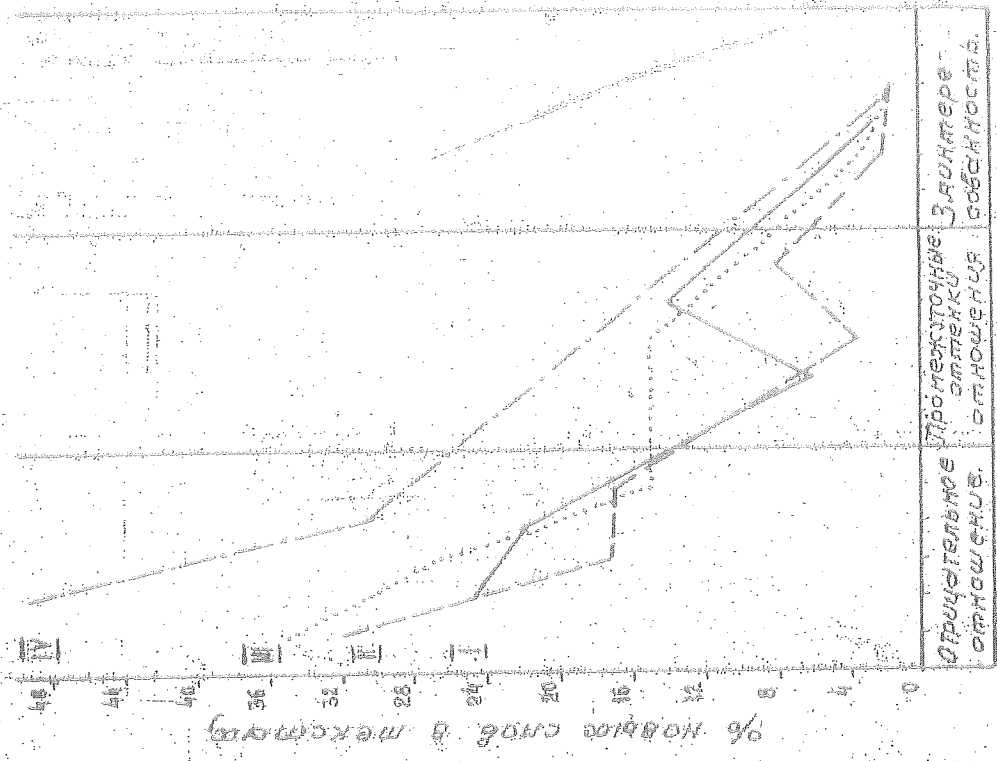
Выявилось, что, несмотря на индивидуальные отличия, существует количественная зависимость, которая показана графически на рис. 1-5. В приложении приведена таблица исходных данных. Учащие на графиках обозначены номерами в соответствии с этой таблицей.

Рис. 1. представляет собой полную точечную диаграмму полученных данных о зависимости отношения к чтению книжек на английском языке от количества осмысленно, с переводом прочитанного за определенное время текста (то есть от скорости осмысленного чтения). Видно, что почти все случаи отрицательного отношения к чтению лежат в области с малой (меньше 8, 8 слов в минуту) скоростью осмысленного чтения. И наоборот, все, кроме одного, случаи заинтересованности лежат выше линии с этим значением скорости чтения. Случаи промежуточных оттенков отношения разбросаны по обе стороны от названной линии, в общем занимая промежуточное положение.

На рис. 2 показаны несколько индивидуальных графиков этой зависимости у отдельных учащихся. При наличии индивидуальных колебаний видна общая прямая зависимость, которая особенно ясно обнаруживается при сравнении между собой области отрицательного отношения и области заинтересованности.

Рассмотрение ранжированного по интересности списка книжек показало, что для учеников 9-10 классов более интересными оказались книжки, предназначенные для учеников 6-8 классов, и наоборот интересными книжки, предназначенные собственно для них.

Анализируя полученные данные, можно предположить, что поскольку в старших классах техника чтения и простейший грамматический материал, на котором строятся адаптированные тексты для коммуникативного чтения, уже в основном освоены, различия в отно-



A, B, B' - средние по 3  
 типам отношения  
 a, a', b, b' - группы  
 средний квадратный  
 отклонений.

Рис. 4. Зависимость отношения к чужим книжкам  
 на английской языке от % новых слов  
 в тексте.

Рис. 5. Зависимость отношения  
 отбельные учащихся к чужим  
 книжкам на английской языке  
 от % новых слов в тексте.

Промежуточные  
 отметки  
 отношения  
 собственность

Отрицат.  
 отношения  
 Промежуточные  
 отметки  
 собствен-  
 ность

Отрицательные  
 отношения  
 Промежуточные  
 отметки  
 отношения  
 собственность

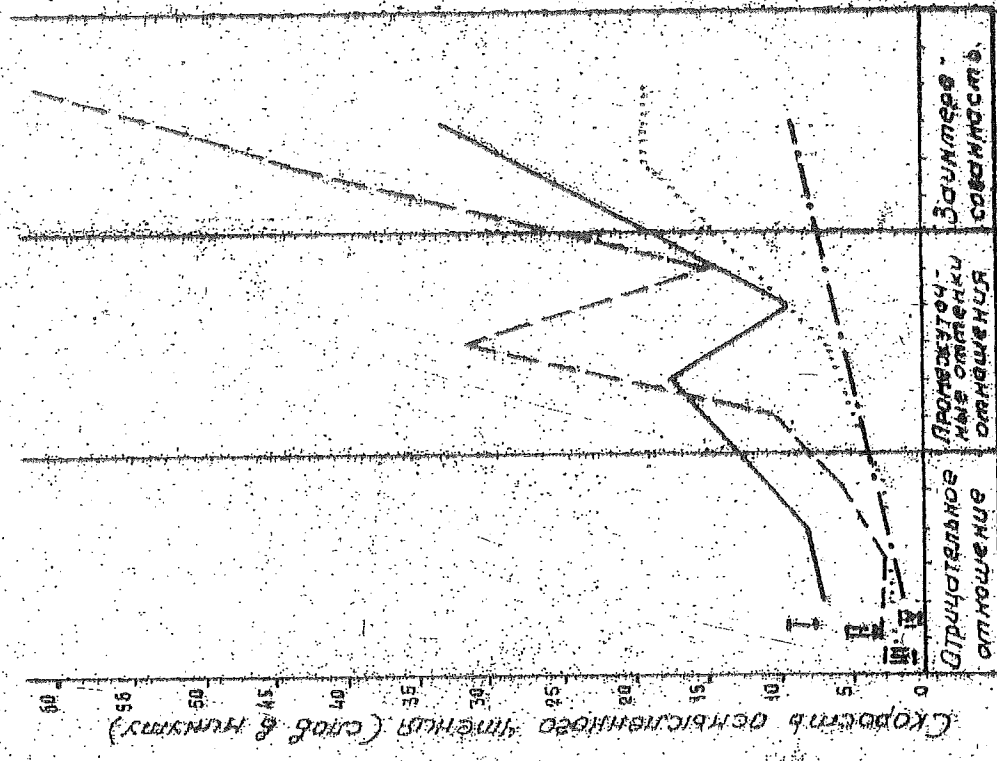


Рис. 2. Зависимость отношения к чтению от величины учащегося к чтению книжек на английском языке от скорости чтения.

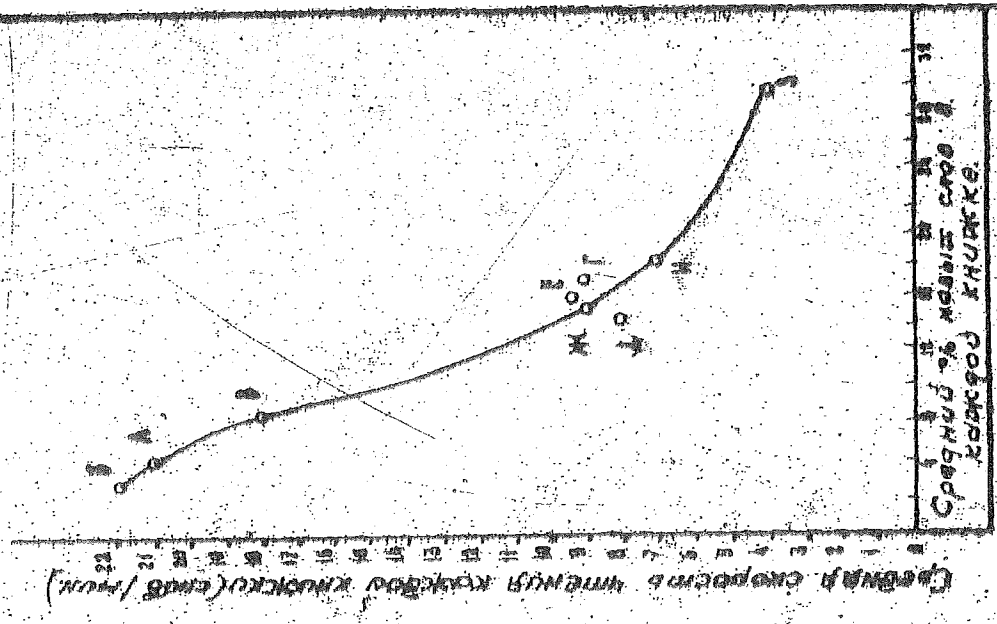


Рис. 3. Зависимость скорости чтения от % длины слова.

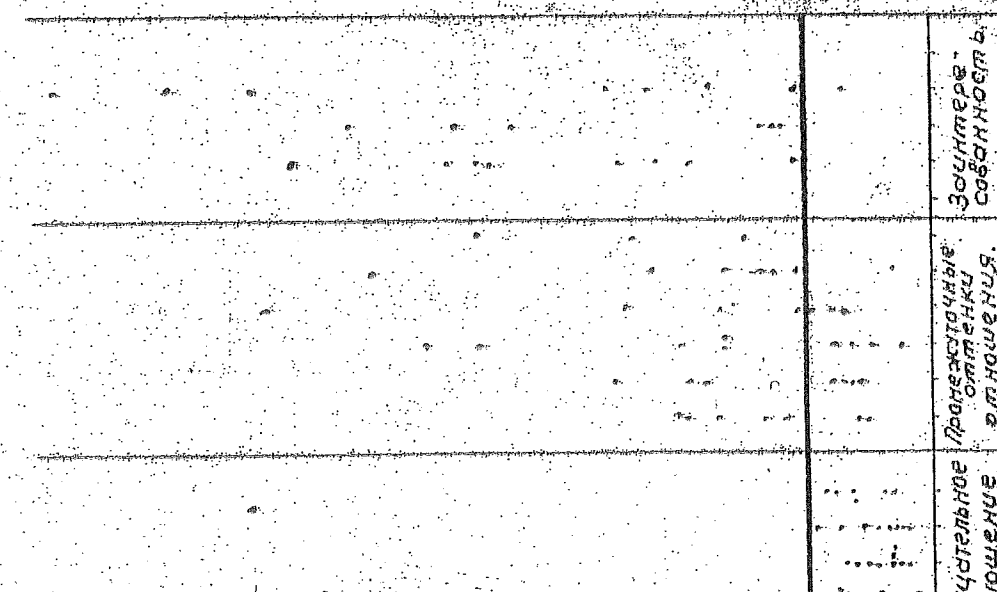


Рис. 4. Зависимость отношения к чтению на английском языке от скорости чтения.

рости осмысленного чтения отдельных книг одним и тем же учащимся прежде всего зависят от относительного количества новых для него слов, так как поиск каждого слова в словаре значительно замедляет темп чтения.

Приведенный на рис.3 график подтверждает это предположение - видна весьма тесная обратная зависимость между скоростью чтения и процентным содержанием новых слов в текстах.

На рис.4 приведена точечная диаграмма всех полученных значений зависимости отношения к чтению книжек на английском языке от процента новых слов в текстах. Визуально легко определяется наличие обратной зависимости между сопоставляемыми факторами. Справа гистографически показаны средние значения процента новых слов и средние квадратичные отклонения для трех видов отношения.<sup>1/</sup>

*(кто-то неудачно отметил как дуга перевернутой)*

В книжках, вызвавших явную незаинтересованность, процент новых слов в среднем, с учетом среднего квадратичного отклонения, составляет  $24,8 \pm 10,5\%$ , ~~то есть от 14,3 до 35,3%~~. В книжках, которые вызывают промежуточные отклики отношения,  $8,3 \pm 4,2\%$ , то есть от  $4,1\%$  до  $12,5\%$ . В книжках, вызвавших заинтересованность,  $2,7 \pm 2,5\%$ , то есть от  $0,2\%$  до  $5,4\%$ .

Как видно, три области весьма четко разграничены в указанном отношении.

<sup>1/</sup> Поскольку ученики получали для чтения только книжки, которые заинтересовали их в русском переводе, число читаемых книг и, следовательно, число градаций у различных учащихся не совпадает. Поэтому средние значения определялись не по каждой градации отношения, а по трем основным видам отношения (отрицательное, промежуточное, заинтересованность). В индивидуальных графиках показаны также градации отношения внутри каждого из основных видов.

На рис. 5 приведено несколько индивидуальных графиков рассматриваемой зависимости. Как и в графиках, показанных на рис. 2, обращают на себя внимание колебания в промежуточной части и весьма четкое отличие области заинтересованности от области отрицательного отношения.

Приведенные количественные данные, кроме своего основного назначения в рамках исследования, могут быть, как нам представляется, использованы при составлении (адаптации) книжек и учебников на иностранных языках и при проведении работы по индивидуализации обучения. К последнему вопросу мы вернемся в гл. IV.

На фоне полученных количественных данных приводим собственные записи учащихся, показывающие, что и субъективное отношение к чтению связывается не только с содержанием книжки, но и с тем, что ученики называют "трудностью".

Отрицательное отношение выражается следующим образом:  
"Книга неплохая, но читать не хочу", "Не хочу читать", "Читается труднее, чем первые, добровольно не читала бы", "Книга хорошая, но много незнакомых слов, читать не хочется". Я прочла несколько предложений, и в них много незнакомых слов. Читала бы ее, если бы она была легче".

"Читать не хочется, так как книга трудна для чтения."

«Добровольно бы не читала, так как трудные слова», «Книгу не стала бы читать», «Совершенно не понравилась», «Читала добровольно не хочу, трудно», «Много незнакомых слов, не читала бы».

Отметим еще такой факт. Когда ученику 9 класса Л.Л. была предложена книга Л. Карола «Алиса в стране чудес» на английском языке, учащийся обрадованно заявил, что давно ищет ее (в русском переводе). Но, хотя книжка адаптирована и в предисловии сказано: «В настоящем издании книга доступна для начинающих изучать английский язык», — ученик после двадцатиминутного чтения не выразил желания продолжать его и в ранговом ряду интересности поместил книжку на предпоследнем месте. В прочитанном тексте для данного ученика оказалось 17,3% новых слов. За 20 минут он прочитал 58 слов. Представлявшаяся интересной книга оказалась неинтересной.

Приведем высказывания, отражающие промежуточные оттенки отношения: «Не очень интересно», «Можно прочесть», «Читала бы, но не с очень большим интересом», «Если бы меньше незнакомых слов, охотно прочла бы ее», «Читала бы, но только как домашнее задание», «Прочла бы, но не с очень большой охотой», «Сначала читалось легко и читала хорошо, а потом стало трудней, много непонятных слов. Не понравилось, но не очень. Читалось неохотно».

Заинтересованность выразилась в следующих записях: «Интересно! Хочу прочесть полностью», «Читала и после 20 минут, с удовольствием прочла бы все», «Книга очень интересна», «Книга читается легко, с удовольствием прочла бы еще раз», «Книга очень хорошая, читала бы ее до конца, не отрываясь, но за наименьшим временем

прочла только 1 часть. Эту книгу я потом читала еще после 20 минут без счета". "Из рассказов я узнала много нового, хотела бы прочесть всю". "Книгу читала бы с самым большим интересом". "Книжка очень хорошая, читается очень легко." "Книжка очень понравилась, все ясно". "Читала с удовольствием". "Интересно и легко читается". "Книжка понравилась, читалась легко, все предложения понятны, хочу почитать еще". "Книжка читается, как на русском языке, хотела бы прочесть".

Перейдем к обсуждению приведенных данных.

Выше отмечалось, что потребность в знании является необходимым, но недостаточным условием возникновения состояния заинтересованности. Вторым условием является наличие источника соответствующей информации, надежды на удовлетворение потребности. Это предположение подтверждается с уточнением, которое заключается в том, что для возникновения состояния заинтересованности недостаточно надежды на получение значимых, ценных сведений (то есть качественного соответствия предлагаемых сведений потребностям). Необходима надежда на достаточно эффективное удовлетворение имеющихся потребностей, то есть удовлетворение с приемлемой затратой времени. Поскольку предложенные учащимся книжки были отобраны по принципу соответствия текстов потребностям, качественное соответствие (значимость, ценность) имелось во всех случаях. Однако заинтересованность возникала и поддерживалась далеко не всегда. Ученик, читавший в ходе эксперимента английскую или немецкую книжку в течение 20 минут, получал при этом определенное количество информации, в среднем пропорциональное затраченному времени. Но читателю нужна не всякая информация ("сигнальная"), и даже не всякая смысловая информация, не всякая новизна, а только



то ценная, значимая, нужная, полезная (эти термины здесь употреблены как синонимические, хотя при более детальном рассмотрении могут быть отмечены и оттенки в значениях). Такая информация может вести развитие повествования. Встретившись с новым словом, учащийся начинает искать его значение в словаре, что на деле задерживает получение <sup>значимой</sup> информации. Разумеется, изучение новых слов также весьма ~~интересное~~ занятие, которое может быть интересным занятием. Известно, например, что В.И. Ленин любил читать словари. Но здесь рассматривается другой уровень развития интереса. Ученики в подавляющем большинстве случаев определяют чтение как интересной, имея в виду сюжетно-тематическое, идейно-художественное содержание книги, а не задачу изучения новой лексики, что достаточно определенно выразилось и в приведенных высказываниях.

Теоретико-информационное противопоставление «информации» и «шума» в рассматриваемом случае недостаточно, оно нуждается в существенном уточнении. Поскольку ученики ~~понимают~~ необходимость поиска в словаре значения новых слов, эту работу нельзя назвать бесполезной. Но, как показал эксперимент, интересность повышается не этой вспомогательно-полезной, а только собственно-полезной информацией, то есть той, которая, по А.Н. Леонтьеву, является мотивом познавательной работы. В дальнейшем мы будем называть полезной только эту собственно-полезную информацию — мотив. Поиск в словаре новых слов — это дополнительные ~~шадержки~~ трудовые затраты, которые должны находиться в определенном, не выше индивидуальнo-привычного максимума, соответствии с данным получаемым результатом, чтобы возникла заинтересованность в продолжении по-

На наш взгляд, в этом случае правильнее говорить о трудоемкости, а не о трудности. Трудно решить задачу, сложную проблему: приходится напрягать способности, можно затратить много сил и не продвинуться, не решить задачу. При чтении книжек на английском языке не бывают трудности, югда, даже зная значения слов, нелегко понять смысл предложения. Но в текстах, использованных в эксперименте, таких случаев было мало. Помехой при чтении адаптированных книжек было наличие незнакомых слов, для которых в специально составленных словариках, имеющихся в этих книжках, даются значения, точно соответствующие данному контексту. Так что здесь дело именно в задержке, в затраченном времени, т.е. в трудоемкости, в отношении собственно-полезной информации, с одной стороны, и бесполезной и вспомогательной — с другой. Дело в эффективности познавательной работы. **Продуктивный** полезный эффект является фактором, повышающим интересность сообщения, а общие затраты сил и времени на получение всей информации, включая не только бесполезную, но и вспомогательную, — фактором, снижающим интересность.

При наличии в тексте в среднем  $2,7 \pm 2,5\%$  новых слов книжка на английском языке может вызвать заинтересованность (при условии значимости текста). Скорость осмысленного чтения при этом составляет в среднем 25 слов в минуту, при индивидуальной колеблемости, выраженной средним квадратичным отклонением  $\pm 15$ . Книжка, в которой содержится  $14\%$  и больше новых слов, в связи с чем скорость чтения падает до  $5 \pm 3$  слов в минуту, вызывает явно отрицательное отношение, даже при значимом тексте. Следовательно, обе противоположные зависимости психических процессов от

информативной содержательности, которые выявили П.К. Анохин, Е.Н. Сюлов, А.Н. Леонтьев и Е.П. Юричик, М.И. Бобнева, П.Б. Невальский, Б.Ф. Ломов, Н. Бочаров и П.И. Зинченко, П.Фресс, И.И. Файгенберг, Ф.Бартлетт, Ф.В.Эттинг, Г.Н.Кафсуашивили и другие исследователи, проявляются в развитии познавательной заинтересованности: прямая зависимость от количества полезной информации и ее ~~содержательности~~ от эффективности сообщения и обратная - от элементов трех видов: 1) на содержащих существенной новизны, 2) новых, но субъективно представляющихся ненужными, 3) - на этот вид следует обратить особое внимание - новых, необходимых, но играющих вспомогательную роль в отношении к другим элементам, которые являются мотивом познавательной работы. Если овладения не обладают мотивирующим значением, то их новизна, информативная содержательность воспринимается как помеха, лишнее осложнение, оказывающее обратное влияние на заинтересованность. Отрицательное значение элементов третьей группы сохраняется до тех пор, пока не произошло то, что А.Н. Леонтьев называет превращением цели в мотив.

Таким образом, значимость (ценность, полезность) и информативная содержательность сообщения влияют на заинтересованность не изолированно, независимо одна от другой - параллельно, а в единстве. Соотношение полезной информации, полезного эффекта сообщения, с одной стороны, и элементов сообщения, относящихся к названным трем видам ~~интересности~~ (частично необходимым), с другой, можно назвать <sup>эффективной</sup> ~~информативной~~ содержательностью сообщения. В качестве затрат на получение полезного эффекта можно рассмотреть общее количество переработанной при получении данного эффекта информации или, с учетом закономерностей, которые выявили

151

В.М. Блинов и В.В. Краевский, как нам представляется, обоснованно предлагают различать общую информацию, охватывающую неопределенность в наших знаниях, и учебную информацию, усвоения которой является предпосылкой использования иностранного языка в качестве источника общей информации. На начальном этапе изучения языка учебная информация преобладает. <sup>1/</sup> Хотя наше исследование проводилось в старших классах, <sup>по</sup> поскольку и в старших классах встречаются ученики и целые коллективы с низким уровнем подготовки, аналогичное положение может иногда встретиться и здесь. В первом разделе четвертой главы рассматривается вопрос о дополнительных средствах заинтересовывания, применяемых в тех случаях, когда изучаемый материал сам по себе недостаточно интересен для учащихся (соревнования, оценка и т.д.). Здесь отметим только следующее обстоятельство. В воспитании и обучении нередко приходится учитывать, что ценное с точки зрения учебно-воспитательных задач <sup>всегда</sup> не является интересным с точки зрения учащегося, а то, что учащимся кажется интересным, <sup>всегда</sup> не является необходимым с точки зрения учебной задачи. В таких случаях приходится искать сочетание того и другого, так как обучение, основанное на одном чувстве долга, дисциплина, бывает недостаточно эффективным, особенно в старших классах. Известно, что

---

1/ В.М. Блинов и В.В. Краевский. Об интенсификации процесса обучения иностранному языку на начальном этапе. Об. "Вопросы обучения устной речи и чтению на иностранном языке в восьмилетней школе". "Просвещение", М., 1965.

нужная тактика может вводиться и в более интересном тексте, и в менее интересном. В старших классах, как правило, имеется уже достаточно возможности для такого сочетания учебной и общей информации, чтобы и чтение, и беседа были полезны и с точки зрения учебных задач и интересны для учащихся.

Использование в работе со старшеклассниками, наряду с учебной, и общей информации необходимо и с точки зрения осуществления широких воспитательных задач обучения. «В старших классах, — пишут В.В. Краевский и А.А. Миролюбов, — приобретает особое значение свободная беседа учителя с учащимися о современной внешней и внутренней политике нашего государства, о важнейших событиях современности».<sup>1/2/</sup>

---

1/ В.В. Краевский и А.А. Миролюбов. Воспитание учащихся в процессе обучения. «Иностранное языки и школа». 1961, № 6, стр. 23.

2/ Отметим опечатки, которые допущены в тексте статьи, излагающей, в частности, описанный выше эксперимент (А.А. Левин. О динамике развития познавательных интересов учащихся старших классов. «Психологические проблемы юности. Ученые записки МГУ им. В.И. Ленина». № 331, 1969. В заголовке пропущены слова «и воспитания». На стр. 87 в 15-16 строках снизу после слова «повышения» следует читать «интересности обучения и внеучебной работы». На стр. 88 в строке 22 следует читать «которых», в строке 11 снизу — «темп». На стр. 90 начало 33 строки чи-

Фактор юличаственной полевно-информативной содержательности оказался настолько существенным, что ученики 9-10 классов книжки для 5-8 классов предпочитали тем, которые предназначены для их возраста, отдавая таким образом темпу получения полезной информации предпочтение перед таким важным фактором для подростков и юношей фактором, как "варосность" содержания.

Приведем в качестве дополнения данные самонаблюдения. В средней школе № 42 Саратова (с преподаванием ряда предметов на английском языке) в коридоре висит схематическая карта Великобритании, где на сплошном желтом фоне отмечены только несколько крупнейших городов. Эта карта неоднократно привлекала, вызывала заинтересованность у автора данной работы, когда ему приходилось бывать в школе. Возникло желание рассмотреть, где находятся ананомые по литературе английские города (по отношению к Лондону, побережью и т.д.). Карты Англии, разумеется, попадали на глаза и прежде, но это были обычные карты, где имелись сотни различных деталей. Никаких дополнительных сведений по сравнению с теми картами данная карта не содержит, но здесь намного меньше той информации, из которой на прежде виденных картах необходимо было бы извлекать информацию, воспринимаемую в качестве собственно-полезной. В иллюстрациях к научно-познавательным текстам и передаче телевидения не случайно вводят т.н. стилизованные, то есть информативно-упрощенные, однообразные, лишенные необязательных деталей элементы. Положительное отношение вызывает также различные мнемонические приемы, уменьшающие общее количество воспринимаемой информации, воспринимаемых сигналов при сохранении того же полезного эффекта.

Немотивирующие элементы в сообщениях являются на нейтральным

фактором, а фактором, снижающим полезность и информативную содержательность и, следовательно, интересность сообщений, вплоть до уровня, который может находиться ниже порога безразличия.

На последнем обстоятельстве необходимо остановиться. Отношение к сообщениям не характеризуется, как это обычно представляется, только двумя состояниями — наличием заинтересованности или отсутствием ее. Часто возникает отрицательное отношение, которое также называют незаинтересованностью. Поскольку понятием «незаинтересованность» обычно обозначается безразличное отношение, в данном случае необходимо, по-видимому, пользоваться другим понятием, например, за неимением лучшего термина — «эмоционально-отрицательное отношение». Для учителя, желающего заинтересовать учащихся, это более тяжелый случай, чем отсутствие заинтересованности. Как и заинтересованности, эмоционально-отрицательное отношение к начинающемуся или продолжающемуся сообщению основано на экстраполяциях опыта, приобретенного только что или в прошлом, или на основе доверия к мнению других людей, оценки некоторым общим признакам и тому подобным данным, в конечном счете также основанным на опыте.

Так же, как и заинтересованности, эмоционально-отрицательное отношение может давать накапливающийся остаточный эффект. В исследованиях по психологии личности обычно учитывается наличие такого свойства, как познавательный интерес, или отсутствие его. По-видимому, необходимо учитывать и особое свойство личности, которое является не отсутствием интереса к чему-либо, а наличием стойкого отрицательного отношения, основанного на накопленном опыте получения сообщений о низкой полезности информации.

Для интереса это отношение характери-

В докладе на XIII Международном психологическом конгрессе канадский психолог Д.Е. Берлайн сообщил о своей работе по изучению связи побужденности с поиском информации в теоретико-познавательном значении последнего термина.<sup>1/</sup> Некоторые основные выводы Берлайн соответствует некоторым развиваемым нами положениям, опубликованным ранее, т.е. независимо от данного автора.

Остановимся на вопросе об эмоциональном компоненте состояния заинтересованности. Волеж за П.М. Якобсоном и другими авторами, под эмоциями, переживаниями понимаются временные состояния, точнее, компоненты состояний — в отличие от устойчивых чувств.<sup>2/</sup> Наличие и значение этого компонента хорошо известно. Подчеркивается, что эмоциональное наделение урока способствует возникновению эмоций у учащихся. Разумеется, несоразмерное влияние эмоций на эмоции может иметь место. Необходимо, однако, учитывать связь эмоционального компонента состояния познавательной заинтересованности с самим познавательным процессом, с потребностью в знании и ее удовлетворением. Известно о связи положительных и отрицательных эмоций с удовлетворением и неудовлетворенностью <sup>потребности</sup> ~~эмоции~~.<sup>3/</sup> Как подчеркивает П.В. Симонов<sup>4/</sup>, сама по себе потребность не всегда вызывает эмоцию. Кроме потребности, в возникновении

1/ Д.Е. Берлайн. Побужденность и поиск информации. "Вопросы психологии", 1966, № 3.

2/ П.М. Якобсон. Психология чувств. Изд-во АН РСФСР. М., 1958, стр. 26-27.

3/ В.Н. Мясидев. Проблема потребностей в системе психологии. Ученые записки ИГУ, № 244, стр. 12.

Е.И. Игнатьев, М.Д. Громов, Н.С. Лукан. Психология. "Просвещение". М., 1965, стр. 44.

4/ П.В. Симонов. Что такое эмоция? "Наука", М., 1966.



эмоций играет роль другой фактор — информативный.

Отрицательные эмоции, по П.В. Симонову, вызываются недостатком информации, обеспечивающей удовлетворение потребности; в таких условиях эмоциональная реакция способствует активизации резервных сил. Положительные эмоции автор объясняет избытком информации. 1/ О зависимости эмоций удовлетворенности или неудовлетворенности от познавательных и прогностических процессов пишет П.К. Авохин<sup>2/</sup>, а также Ле Ни и др.<sup>3/</sup>

Характеризуя эмоциональный компонент состояния заинтересованности, обычно подчеркивают положительный характер эмоций, говоря о переживании положительного отношения. Между тем в своем характерном проявлении эмоциональные компоненты состояния заинтересованности представляют собой сочетание эмоций удовлетворения от получения <sup>исполн</sup> ~~уверен~~ сведений и (или) от предвкушения предстоящего их получения, и эмоций неудовлетворенности, поскольку беспокоящая проблема еще существует, ее решение поддерживается. Оба типа эмоций существуют в различных равновесиях. И.П. Павлов называет чувства приятного, неприятного, легкости, трудности, радости, мучения, торжества, отчаяния и т.д. 4/ Но тем пер, пока опытно переживаются эмоции того и другого типа

1/ Последнее утверждение представляется менее убедительным. Возмозно все же, что положительные эмоции сопровождают удовлетворение потребности или представление об удовлетворении, если прежде имелась задержка или неполная уверенность в возмозности удовлетворения. В любом случае, однако, эмоция является информативным фактором.

2/ П.К. Авохин, Гибридика и интегративная деятельность мозга. XIII международный психологический конгресс. Симпозиум 2, М., 1966, стр. 18.

3/ J.-P. Le Ny, G. de Montreiller, G. Olsson et C. Florès. Traité de psychologie expérimentale. Presses universitaires de France, P., 1964, p. IV-107.

4/ И.П. Павлов. Дополнение к шестому изданию шестидесятилетнего собрания сочинений. т. III, кн. вторая. Изд-во АН СССР.

отсутствует состояние заинтересованности по отношению к данному уроку, лекции, книге и т.д. — стремление к получению знаний вместе с надеждой, предчувствием их получения из данного источника. Это последнее по аналогии с более широким понятием опережающего отреагирования может быть охарактеризовано как опережающее удовлетворение. На разных стадиях длительно протекающего процесса познания и на разных этапах развития познавательного интереса может преобладать один из этих компонентов — положительный или отрицательный. Для людей с неравными интересами, которые не склонны к "мучительному поиску истины", возникновение и поддержание специфического состояния познавательной заинтересованности наиболее вероятно при условии преобладания положительных эмоций. Следовательно, на первом этапе процесса воспитания интереса, работа с неравными юношами и девушками, необходимо дать им возможность пережить удовлетворение без особого напряжения, без длительного беспокойства — они к нему еще не готовы. Если потребность в знании есть, но нет основанной на прошлом опыте, прямом или косвенном, надежды на ее удовлетворение с приемлемой затратой сил и времени, положительная эмоция и состояние заинтересованности не возникают. Это состояние отсутствует и в том случае, если не было и нет потребности познания. ✓

В структуре процесса возникновения состояния заинтересованности представление о потребности в знании должно предшествовать представлению о возможности эффективного удовлетворения этой потребности из данного источника. Но эта временная последовательность часто бывает осложнена тем, что потребность в

✓ Ниже мы вернемся к случаю, когда заинтересованность возникает при отсутствии потребности в знании.

знании, противоречивые сведения хранятся в долговременной памяти и не осознаются до встречи с определенным источником информации; проблема может возникнуть из памяти после такой встречи. Таким образом, общая представленность возможностей данного источника информации может предшествовать как воспоминанию о проблеме, хранящейся в памяти, так и возникновению новых проблем.

Следовательно, два названных выше основных фактора познавательной заинтересованности — потребность в знании, в преодолении затрудняющего значимого противоречия и оценка познавательной информативной содержательности сообщений, дающая надежду на эффективное удовлетворение этой потребности, являются источниками возникновения соответственно отрицательного и положительного <sup>эмоционального</sup> компонентов заинтересованности.

Если потребность в знании, стремление к получению сведений исчерпаны, а эмоция удовлетворения еще переживается, имеет место неполная, затухающая заинтересованность, затухающее переживание, не направленное непосредственно в будущее. В последнем случае нет характерного для состояния заинтересованности сочетания удовлетворения со стремлением к получению информации. С этим стремлением связан отмеченный многими авторами волевой компонент интереса, который присутствует и в познавательной заинтересованности. Волевые процессы стимулируются неудовлетворенностью и удовлетворением, обуславливающим доверие к источнику информации — в качестве последнего может выступать не только внешний источник, но и собственное мышление. Таким образом, и эмоциональные, и волевые компоненты заинтересо-

сти в получении сведений из определенного источника зависит от потребности в знании и оценки полезно-информативной содержательности сообщений, полученных из данного источника как аналогичных ему. Подлинная активность учащихся в обучении даже временная, вызванная учителем, основывается на познавательной заинтересованности, включающей эмоциональные и волевые компоненты.

В тех случаях, когда потребность в получении сведений по определенному вопросу не осознается, но тем не менее еще до начала урока, лекции и т.п. возникает заинтересованность ожидания, мы имеем дело с основанным на прежнем опыте предвкушением комплексов эмоций, связанных с ожиданием возникновения проблемы и ее разрешения. Здесь уже можно говорить о развитии эстетического эффекта, о развитии свойства личности — познавательного интереса (хотя бы пассивного). Все более высокий уровень развития интереса проявляется в том, что, наряду с потребностью в получении сведений, закрепляется потребность в поисковой познавательной деятельности, приобретающая самостоятельный характер. Этот вопрос рассматривается в 4 главе.

Один из основных выводов, который можно сделать на основе обсуждаемого эксперимента, заключается в том, что отношение к познанию не меняется с каждым воспринимаемым словом или высказыванием, а складывается как целостная реакция на определенный этап процесса познания. То обстоятельство, что пред-

мет изучавил собирается не самим учащимся, что учителя работают одновременно с большой группой учеников, различающихся по своим интересам, что в обучении неизбежно потерение и т.п., приводит некоторых исследователей к поискам путей более эффективного использования "состояния тревожности" и вообще отрицательных эмоций в обучении. Не отрицая правомерности теоретического изучения и осторожного практического использования таких мотивов учащих, нельзя забывать о том, что, помогая решать некоторые задачи обучения, мотивы, основанные на отрицательных эмоциях, будучи связаны с преобладающими положительными (которые существуют при состоянии заинтересованности) не соответствуют и даже препятствуют осуществлению воспитательных задач обучения, в том числе задачи воспитания познавательного интереса.

Учитывая целостный характер отношения к познавательной работе, известную длительность состояния заинтересованности, можно избежать как увлекающим отрицательным подкреплением, так и попыток полного исключения из обучения наимотивированного. При достаточно высокой познавно-информативной содержательности работы в целом наличие некоторой немотивирующей информации совместимо с общим заинтересованным отношением к учебно-познавательной работе.

ЖА

## II. ПУТИ ПОДДЕРЖКИ СОСТОЯНИЯ ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТИ

### I

Основной фактор интересности учебной работы — ее *значимо* — информативная содержательность — является сложным фактором, включающим ряд элементов. Как показывает изучение, учителя, умеющие заинтересовать учащихся учебно-познавательной работой, используют (иногда осознанно, иногда интуитивно) все эти информативные элементы. I) Среди наблюдавшихся уроков немало было и неинтересных. Преподавание в экспериментальных классах показало возможность уверенного возбуждения и поддержания состояния заинтересованности при условии сознательной заботы о повышении *значимо* информативной содержательности всех звеньев учебного процесса. Кроме того, были предприняты частные (разовые) естественно-преобразующие эксперименты, имевшие целью проверить возможность на отмеченной основе осуществлять перевод неинтересной работы в интересную в процессе идущего урока. Методика заключалась в следующем. Экспериментатор, не ведущий преподавания в данном классе, перед посещением урока договаривался с учителем о том, что в ходе урока ему, экспериментатору, будет разрешено задавать ученикам вопросы, давать

---

I) Излагая материал наблюдений и экспериментальной работы, приходится учитывать то обстоятельство, что по мере продвижения в изложении от абстрактного к конкретному уменьшается возможность полного охвата рассматриваемого круга педагогических явлений. Многие из того, что приводится ниже, призвано показать примерный, то есть один из возможных, взаимозаменяемых путей реализации сформулированных и формулируемых ниже общих положений.

объяснение, то есть брать на себя ведение какой-то части урока. Этим правом экспериментатор пользовался, когда при проведении той или иной работы большинство или все учащиеся проявляли безразличное или отрицательное отношение к ней. В тактичной форме в ход урока вносилось изменение, приводившее его в соответствие с пониманием требований интересности и отмечалась перемена в отношении учащихся к работе. Особенность таких экспериментов состояла в том, что переход от незаинтересованности к заинтересованности осуществлялся с тем же составом учащихся на материале той же темы. Ниже кратко излагается ход одного из таких экспериментов.

Выпускники одной из московских школ повторяют тему «Шрифт М.Ф. Лермонтова». Ученица К., отвечая на вопрос «Лермонтов о поэте и поэзии», говорит о том, что в стихотворении «Поэт», сравнивая поэта с кинжалом, который когда-то был грозным оружием, а теперь стал позолоченной игрушкой, Лермонтов выражает мысль: задача поэзии не в том, чтобы доставлять удовольствие, поэзия должна быть боевым оружием. В стихотворении «Пророк» Лермонтов говорит о том, что в условиях царского самодержавия передовой поэт подвергается нападкам и преследованиям и т.д.

Во время ответа остальные учащиеся, вместо участия в работе, читают в учебнике следующий раздел, готовясь к ответу на очередной вопрос. Некоторые держат раскрытый учебник под партой, на коленях, другие — на парте. При всей типичности данной картины нельзя признать нормальной столь низкую эффективность использования учебного времени. Экспериментатор, попросив у учителя разрешения, спросил у отвечающей ученицы:

- Скажите, пожалуйста, вы любите стихи?

- Люблю.

- Когда вы выбираете в библиотеке или покупаете книгу стихов, вы руководствуетесь теми требованиями, которые, как вы говорите, предъявляют к поэзии Лермонтов, или другими?

С первым вопросом все головы поднялись от учебников. И если эту реакцию первоначально можно было объяснить как ориентировочную (новый человек, неожиданный вопрос), то в дальнейшем, поскольку головы так и не опустились и в классе развернулось оживленное обсуждение поставленных и других, последовавших затем вопросов, которое продолжалось и во время перемены, в коридоре, — возникновение заинтересованности стало очевидным. Ответ К., сказавшей, что в эпоху Лермонтова поэзия должна была помогать народу в его борьбе, а сейчас, когда народ освобожден, главными стали чисто художественные задачи — не был принят. В результате беседы, в которой участвовали учитель, экспериментатор и учащиеся, в которой читались и анализировались стихи Лермонтова и современных поэтов, К. согласилась, что художественные достоинства являются средством осуществления идейного замысла, что без совершенной художественной формы этот замысел остается благим намерением, поэтому если бы стихи Лермонтова не доставляли эстетического наслаждения, они не могли бы звучать, "как колокол на башне вечевой во дни торжеств и бед народных", что и в наше время, при коренном отличии от эпохи Лермонтова, сила произведений лучших поэтов обусловлена единством идейного и эстетического воздействия. Жадительно, на фактах из области литературы и из других областей было показано, что поскольку



борьба передового и отсталого - всеобщий закон общественного развития, нужно, не блеяродушествуя, всегда быть готовым активно бороться за передовые идеи. Вспомните, как "бросали ба- шено каманья" в Маяковского, в Бахирева из "Битвы в пути", при- водили материалы из газет (о развитии биологической науки и др.) показывавшие, что иногда правильная позиция побеждает недуг и нескоро, в результате упорной борьбы.

Такие эксперименты, проведенные без единой неудачи по разным предметам и темам, показали, что отбирая соответствую- щие методические приемы и учебный материал, можно перестроить неинтересную работу в интересную - даже если это такая неблагоприятная в данном отношении работа, как повторение изученного материала. Анализ изменений, которые были внесены в течение описанного выше урока, и другие материалы, приводимые ниже, по- казывают, что при всех особенностях отдельных уроков, основные пути повышения интересности обучения идут в направлении увели- чения его <sup>знаний</sup> познавательно-информативной содержательности. Остановимся на отдельных сторонах этого процесса.

## 2.

Прежде всего учителя, работавшие в экспериментальных клас- сах, стремились к тому, чтобы в процессе обучения учащиеся по- лучали меньше сообщений с очень высокой априорной вероятностью отсутствия у учащихся желания слушать то, что говорилось в на- чале описанного выше урока, их стремление более рационально использовать время является закономерным. Хотя слуховые рецеп- торы, в отличие от зрительных, не имеют таких заповонок, как

ют, в частности, охранительные функции, сличая поступающие сообщения с хранящимися в памяти сведениями и вытекающими из них прогнозами, не пропускают ни в сознание, ни в долговременную память избыточные сообщения, не содержащие существенной информации. Наблюдения и литературные данные показывают, что ситуации, подобные описанной, весьма типичны для школьного обучения, и в этом, по-видимому, заключается одна из основных причин снижения интереса к учебной работе, происходящего у многих учащихся по мере продвижения из класса в класс. Никакая информативная эффективность имеет место не только при повторении, но и при изучении нового материала по литературе и некоторым другим гуманитарным предметам. Так называемый анализ литературных произведений зачастую сводится к пересказу прочитанных текстов (содержания стихотворения, жизнеописания героя и т.п.), вместо того, чтобы вести учащихся к таким выводам, которые они сами еще не могли сделать. Отмеченный недостаток характерен и для учебников литературы. К.И. Чуковский пишет об этом: "Учебники действительно должны быть написаны сызнова. Всякий раз, когда я бываю в какой-нибудь школе на уроке словесности, мне кажется, что система преподавания нерочно построена так, чтобы дети на всю жизнь возненавидели Пушкина, Гоголя, Льва Толстого, Достоевского, Чехова". Далее автор подчеркивает важную мысль: вместо того, чтобы продемонстрировать ученикам, как один писатель не похож на другого, в чем неповторимое своеобразие его творческой личности, учебники чрезвычайно хлопочут о том, чтобы выдвинуть возможно ре-

льнейше такие черты, которыми все эти столь разные писатели похожи один на другого (реалист, гуманист, оптимист, протестовавший против мрачной действительности и т.д.)<sup>1/</sup>.

Однообразие содержания часто сочетается со стилистическим однообразием. Последний недостаток отметил еще в 1955 г. Е.И. Перовский.<sup>2/</sup> В 1965 г. «Правда» в редакционном обзоре снова писала об учебниках литературы, написанных казенным, канцелярским языком.<sup>3/</sup>

Убеждение учащихся в однообразии изучаемого по литературе материала приводит к таким курьезным случаям, как наблюдавшиеся нами попытки учеников охарактеризовать героя произведения и даже рассказать что-то из биографии писателя при отсутствии каких-бы то ни было сведений по этой теме (ученик говорит, что писатель родился в богатой семье, но в детстве дружил с крестьянскими детьми, любил литературу и т.д.). Отметим, что хотя со времени выступления К.И. Чуковского и других деятелей литературы, обеспеченным состоянием преподавания и качеством учебников по данному предмету, прошло несколько лет, <sup>некоторые</sup> учебники, о которых они писали, продолжает переиздаваться почти без изменений. А характер учебника, как известно, в значительной мере определяет характер обучения. Тот же недостаток — сообщение учащимся либо известного, либо того, о чем они легко могут догадаться, — характерен, хотя и в меньшей мере, и для уроков и

1/ К. Чуковский. Еще о Баба-Яге. «Литературная газета» № 145 от 8/ХП.1962 г.

2/ Е.И. Перовский. Методическое построение и язык учебника для средней школы (общие требования). Известия АПН РСФСР, вып. 63, 1955, стр. 133.

3/ Загора в мир прекрасного. «Правда», № 42 от 11/II-1965 г.

учебников по некоторым другим учебным предметам. По наблюдениям Г.И. Школьникова, при изучении темы "Подготовка и ход второй мировой войны" в пяти различных школах Волгограда опытные, как пишет автор, учителя объясняли учащимся то, что на 2/3 им уже известно.<sup>1/</sup> В настоящее время школа — далеко не единственный и часто не первый источник сведений по изучаемым вопросам. Тот же автор отмечает, что попытки использовать в работе актуальный, современный материал часто встречают равнодушное отношение. "Все это давно известно, каждый день по радио слушаем", — говорили ребята о сообщаемых им, по их выражению, "тропических мотивах" (там же, стр.68).

Отмеченный недостаток нет в работе учителей, учитывающих необходимость достаточной информативной содержательности обучения и непрерывно пополняющих свои знания. Учебники и учебные программы не поспевают за развитием соответствующих областей знания. А между тем, как пишет М.А. Данилов, нельзя держать учащихся в стороне от выдающихся событий в научном мире<sup>2/</sup>. Значение этой задачи отмечают В.Н. Колбановский<sup>3/</sup> и другие авторы. В гуманитарных науках новых открытий бывает меньше, чем в естественных, но и здесь много возможностей для расширения кругозора учащихся, насыщения уроков новыми для учащихся сведениями, выводящими их за пределы учебника (об этом ниже).

1/ Г.И. Школьников. Осознание учащимися значимости изучаемого учебного материала для формирования их взглядов и убеждений. Сб. "Общее политехническое образование". Волгоград, 1967, стр.67.

2/ Основы дидактики. Под ред. Б.П.Есипова. "Просвещение", М., 1967, стр.87.

3/ В.Н. Колбановский. Роль потребностей в формировании личности. Сб. "Формирование духовных потребностей школьников". Волгоград, 1964, стр.12.

В экспериментальной работе было обращено внимание на необходимость устранения следующего недостатка. Отверженно правильная установка на увязывание нового материала с изученным приводит на практике к тому, что объяснения обычно начинаются с таких фраз, как "на прошлом уроке мы с вами..." или "как вы уже знаете" и т.п. Не говоря об их шаблонности, недостаток такого традиционного введения состоит в том, что недооценивается известный факт большого влияния начала сообщения на отношение к работе. Особая роль начальных букв, слов, фраз и т.п. выявлена экспериментально в исследованиях информативной содержательности текстов (Н. Шеннон, А.Н. Колмогоров и др.). Что касается урока, то, как показывает наблюдение, первые слова учителя слушаются обычно весьма внимательно — по-видимому, образует ориентировочная реакция. Но как только первые слова доходят до сознания, происходит их оценка, которая определяет отношение к дальнейшей работе. Учитывая это, некоторые учителя либо отодвигают увязывание с изученным материалом немного дальше, либо проводят эту увязку, сразу же подчеркивая отличие материала, который предстоит изучить. Так, учитель географии 600-й Московской школы М.И. Овчинникова, начиная объяснение первой главы, посвященной странам Азии, сказал: "Мы начинаем изучение стран Азии. Нам, жителям Европейской части СССР, более знакомы природа Европы, быт европейских народов, способы ведения хозяйства. В странах Азии много своеобразного, и мы по мере изучения будем обращать на это внимание".<sup>1/</sup> Этот прием широко используется в экспериментальном обучении.

<sup>1/</sup> Здесь, как и в других местах, отсылка к библиографическому материалу, который используется материал наших наблюдений.

Иногда представляется полезным начинать не с самого главного, а с более необычного материала. Свой рассказ о Стокгольме учитель географии 19-ой школы Днепропетровска Г.Т.Гречина начал с того, что Стокгольм — это "северная Венеция", которая расположена на 14 островах; любяя улица ведет к причалу и т.д.

Сообщение новых для учащихся сведений происходит иногда и вне связи с темой урока. Некоторые учителя проводят специальные пятиминутки, на которых учащиеся и сам учитель сообщают о последних новостях данной науки; тем, кто заинтересуется, предлагают литературный источник. В основном же новые сведения сообщаются в связи с изучаемой темой, что создает целеустремленность в работе.

Казалось бы, изучение новой темы, по определению, содержит новизну. Но это не всегда так. Помимо того, о чем говорилось выше, исходя из приводимого ниже психологического обоснования, приходится считать достаточно информативно содержательным только такое объяснение, которое выходит за рамки учебника. Нужно ли, однако, выходить за эти рамки? Ведь авторы имеют возможность включить в учебник весь материал, который следует сообщать учащимся, и каждый год усовершенствовать свой учебник. На наш взгляд, нужно, — и по возможности, на каждом уроке. Помимо отмеченного выше появления на протяжении учебного года новых достижений науки, возникновения новых явлений общественной жизни, приходится учитывать отмеченное еще К.Д.Ивановым обстоятельство: если ученики знают, что найдут урок в книге, они стараются только смотреть на учителя и не слышать ни одного слова из того, что он говорит.<sup>1/</sup> Соответствующую ста-

урока, но, убедившись насколько раз в совпадении, резко ~~выска-~~  
ют свое мнение об учителе и его уроках. Чтобы облегчить учителям подбор дополнительного материала, необходимо, на наш взгляд, по каждому предмету выдвухать и регулярно обновлять хрестоматии, сборники материалов, расположенных в порядке изучения тем. По некоторым предметам такие книги имеются.

Новое, как отмечал К.Д. Ушинский, вовсе не обязательно экзотическое. <sup>1/</sup> "Удивить ребят тем, что находится у нас под боком, здесь, в Свердловске, или совсем недалеко и чего они еще не знают - хороший способ вызвать заинтересованность у учащихся", - подтверждает свердловский учитель В.А. Фомин. <sup>2/</sup>

Высокой информативной содержательностью характеризуются творческие элементы преподавания. Учащиеся понимают, что учитель не только передает им определенные сведения, но в какой-то степени создает сейчас у них на глазах, нечто такое, чего нет ни в учебнике, ни в других книгах. Например, если учитель литературы читает в двух параллельных классах художественное произведение, то при творческом отношении к чтению каждый вариант будет содержать нечто отличное, неповторимое, и ученики это почувствуют. Возможности творчества весьма широки. Учитель является не только источником, но и первоисточником сведений и в том случае,

<sup>1/</sup> К.Д. Ушинский. Предисловие (к "детскому миру"). Обращение со-  
чинений. Т.У. Изд-во АПН РСФСР. М.-Л., 1949, стр.27.

<sup>2/</sup> В.А. Фомин. Воспитание интереса к изучению географии. Сб.  
"Опыт работы лучших учителей и школ Свердловска". Свердловск  
1951, стр.108-109.

когда он использует свежие примеры, например, материал из жизни данного класса. Даже при слушании докладов, который ученик читает по заранее написанному тексту, слушатели обычно по интонации определяют, в какой мере доклад является результатом собственного творчества докладчика.

Информативная содержательность обучения повышается за счет разнообразия как содержания изучаемого материала, так и форм работы. В экспериментальных классах, в частности, широко использовались учебные и другие кинофильмы — форма наглядности, которая, несмотря на общее признание, все еще совершенно недостаточно применяется в учебной работе — и другие технические средства.

### 3.

Особенно остро задача уменьшения количества сообщений с высокой априорной вероятностью возврата по отношению к таким явлениям учебного процесса, занимающим обычно в совокупности больше половины учебного времени, как повторение, закрепление, выполнение домашних заданий, проверка знаний. Как пишет И.Т.Огородников, одни и те же вопросы в тех же формулировках, повторяются четыре раза: при объявлении учителем нового материала, при закреплении, при выполнении домашних заданий и при опросе на следующем уроке.<sup>1/</sup> Многократное повторение, которое, вопреки старому латинскому изречению, далеко не всегда является матерью учения, вызывается заботой о прочности знаний.

<sup>1/</sup> И.Т. Огородников. Содержание и методика исследования эффективности урока по основам наук в школе. Тезисы докладов на семинаре преподавателей кафедр педагогики и психологии педагогических институтов Северо-западной зоны. Л., 1965, стр.16.



Разумеется, обучение, не дающее системы прочных знаний, умений и навыков, не выполняло бы своей основной цели. Человек, встретивший в газете, допустим, слово «Буэнос-Айрес», должен обратиться не к справочнику, а к собственной памяти. И работа по воспитанию интереса невозможна без развития системы прочных знаний. Вместе с тем представляется большим недостатком программ и учебников отсутствие в большинстве случаев, несмотря на <sup>РЕКОМЕНДАЦИИ</sup> пожелания педагогов и психологов — М.А.Данилова<sup>1/</sup>, А.И.Маркушевича, Н.А.Менчиной<sup>2/</sup>, А.А.Смирнова<sup>3/</sup> и других, — указания о том, какие сведения должны прочно запоминаться, а какие играют временную, вспомогательную роль. Перегрузка учащихся учебной работой связана не только, а может быть, не столько с объемом изучаемого материала, сколько с отсутствием этого разграничения. В осуществляющих условиях ученик не может быть уверен в том, что при опросе в школе или на приемных экзаменах в вузе ему не будет снижена отметка за незнание, например, любой даты из биографии писателя. Некоторые учителя полагают, что если незнание необходимого является безусловным недостатком, то запоминание необязательного материала не может считаться вредным. Ссылаются на принцип прочности, который, как и другие дидактические принципы, носит всеобщий характер. Однако известно, что дидактические принципы связаны между собой. Эта взаим-

1/ Основы дидактики. «Проsvещение», М., 1967, стр.234.

2/ См. выступления на общем собрании АНН РСФСР. «Советская педагогика», 1966, № 2, стр.8 и 18.

3/ См. отчет о выступлении. «Советская педагогика», 1966, № 8, стр.157.

прочность часто является ограничивающим фактором. Вопросы о прочности усвоения, вопросы применения общего дидактического положения о соотношении материальной и формальной сторон обучения должны конкретно решаться на конкретном материале всех учебных предметов.

Таким образом, первое направление в работе по устранению отрицательного влияния излишних повторений на познавательную заинтересованность — является отказ от требований прочности в тех случаях, где прочность не является необходимой. Вторым направлением является более широкое использование в тех случаях, где нужна прочность знаний и умений, запоминания "с первого предъявления". Каждому известно, что многие явления, сообщения запоминаются на всю жизнь без всяких повторений. Психологи экспериментально показали, в частности, большие возможности непроизвольного запоминания, которое при определенных условиях "может стать, вопреки общепринятому взгляду, заметно более продуктивным, чем произвольное, осуществляемое с намерением запомнить."<sup>1/</sup> В исследованиях П.И. Зинченко, А.А. Смирнова, Г.К. Сарады и других выявлена основная закономерность, характеризующая зависимость непроизвольного запоминания от деятельности субъекта: наиболее продуктивно запоминается тот материал, который составляет содержание основной цели деятельности.<sup>2/</sup> "Воникающий при этом эффект продуктивного непроизвольного запоминания," — пишет Г.К. Сарада, — объясняется, по-видимому, тем, что стратеги-

<sup>1/</sup> А.А. Смирнов. Пути развития советской психологии. "Советская педагогика", 1966, №12, стр.16.  
<sup>2/</sup> П.И. Зинченко. Непроизвольное запоминание. Изд-во АПН РСФСР, М., 1961, стр.517. См. также: А.А. Смирнов. Проблемы психологии памяти. "Просвещение", М., 1966, стр.333. Г.К. Сарада. Место и значение

ческая цель "обязывает" субъекта удерживать результат данного действия как орадетво осуществления по отношению".<sup>1/</sup>

Поскольку все же много в обучении нужно запомнить и добиться этого без повторения далеко не всегда удается, в экспериментальном обучении был широко использован третий путь преодоления отрицательного влияния повторений на заинтересованность — замена "чистого" повторения информативно-содержательной работой, включающей повторение в качестве одного из элементов. Такая работа проводилась в нескольких разновидностях. Во-первых, использовалась рекомендация К.Д. Ушинского<sup>2/</sup>, Н.А. Корфа<sup>3/</sup>, современных советских дидактов<sup>4/</sup> — оставлять часть нового материала для использования при повторении. Известное высказывание К.Д. Ушинского о лучших дидактах, которые, кажется, только и делают, что повторяют, но между тем быстро идут вперед,<sup>5/</sup> обычно приводится для подтверждения необходимости повторения. Но в этом замечании есть и вторая сторона: лучшие дидакты не занимаются "чистым" повторением, чем и объясняется, казалось бы, противоречивое явление: в процессе повторения они быстро движутся вперед.

Вторая разновидность этого пути состоит в том, что новизна при повторении обеспечивается не за счет материала, дополняющего,

1/ А.А. Смирнов. Пути развития советской психологии. "Советская педагогика", 1968, № 12, стр. 16.

2/ К.Д. Ушинский. Материалы к 3-му тому Педагогической антропологии. Собрание сочинений. Т. 10. Изд-во АПН РСФСР. М., 1950, стр. 427.

3/ Н.А. Корф. Первые воскресные повторительные школы. "Русская мысль", 1888, № 2, стр. 75.

4/ Основы дидактики. "Просвещение", М., 1967, стр. 339.

5/ К.Д. Ушинский. Цит. работа, стр. та же.

его, развивающего вопрос о осуществлению, а не очет разнообразия способов повторения или примеров, деталей. Так, на уроке английского языка восемь человек отвечали на один и тот же вопрос: сколько человек в вашей семье (закреплялся соответствующий фразеологический оборот) и тем не менее все заинтересованно слушали, поскольку в ответ, наряду с повторяющимся основным с точки зрения учебной задачи элементом были неповторяющиеся сведения о составе семьи каждого отвечающего, и эта несущественная в смысле учебной программы информация позволяла преодолеть сопротивление защитных механизмов мозга.

В педагогической литературе много внимания уделено использованию в обучении различных видов сравнения и обобщения. Помимо решения других дидактических задач, эта работа, проводимая в процессе повторения, позволяет повысить информативную содержательность последнего, поскольку в сопоставлении и обобщении содержится информация, которой не было ни в одном из ранее известных учащимся сопоставляемых и обобщаемых явлений. Эта группа приемов также использовалась для преодоления трудностей, связанных с низкой информативной содержательностью повторения и закрепления. С той же целью использовались некоторые технические средства, о которых говорится ниже.

Наконец, той же цели служит некоторая задержка повторения. Как известно, откладывать повторение надолго нецелесообразно. Вместе с тем и немедленные, следующие одно за другим повторения неэффективны по указанной выше причине. Небольшая задержка вновь придает повторению некоторую информативность. При этом учащиеся могут также пережить удовлетворение от узнавания, кото-

доро они не переживали бы в случае непосредственного следования повторений одного за другим.

А.А. Харкивич, переводя на русский язык книгу Л. Бриллиэна «Наука и теория информации», сделал следующее примечание к словам автора о том, что повторное чтение книг дает только избыточность, а не новую информацию: «С этим трудно согласиться. Если бы это было так, то мы не перечитывали бы книги по нескольку раз, а между тем мы постоянно это делаем». Далее автор отмечает две причины, по которым и повторное чтение может давать информацию: неполное извлечение информации при первом чтении и процессе забывания. Поэтому избыточность естественно определять только по отношению к информации, имеющейся в момент в данный момент.<sup>1/</sup> Вторая причина выше рассматривалась, останавливаясь на первой.

Неполное извлечение информации при однократном прослушивании или прочтении особенно характерно для восприятия произведений искусства, включая художественную литературу. Ниже мы обратимся к другим аспектам вопроса об особой ценности произведений литературы и искусства, как объекта воспитания и интереса к различным учебным предметам. Здесь отметим только, что даже при многократном обращении к одному и тому же шедевру искусства невозможно исчерпать все содержащееся в нем информации, все возможные ассоциации. При повторном обращении, в частности, к тексту, кое-что новое ученики замечают самостоятельно, учитель помогает им заметить и понять то, мимо чего они прошли. На уроках литературы М.К. Фатеева (204-ая

<sup>1/</sup> В кн.: Л. Бриллиэн. Наука и теория информации». Физматгиз,

школы Москвы), С.В. Степаненко (36-ая школа Днепропетровска) и других учителей мы неоднократно наблюдали резкое изменение в отношении учащихся к работе, когда начинали звучать даже знакомые произведения изучаемых писателей (разумеется, в соответствующем исполнении).

Большинство изучаемых в старших классах крупных художественных произведений инсценированы и экранированы, по некоторым имеются также замечательные фильмы-спектакли, как спектакль Малого театра «Горе от ума», спектакль МХАТ «На дне» и др. Мы сочли целесообразным использовать эти фильмы и театральные постановки, как правило, на заключительной стадии работы над соответствующим произведением<sup>1/</sup>. Опыт показывает, что просмотр спектакля или фильма до изучения произведения приводит, во-первых, к обедненному восприятию просматриваемого; во-вторых, некоторые учащиеся считают излишним после просмотра прочитывать текст пьесы. Просмотр спектакля или фильма после того, как литературное произведение в основном изучено, дает не меньше информации (хотя текст уже знаком), а больше, так как зрителям, знающим текст, в частности, сюжет, понимающим произведение в целом, становятся доступны новые детали произведения, особенности актерского исполнения, глубина авторского замысла и режиссерского решения. На этой основе затем проводится заключительная беседа.

Здесь заложены основные пути, использованные для повышения информативной содержательности повторения. Как видно, речь идет <sup>в основном,</sup> не о создании новых приемов работы, а о сознательном от-

<sup>1/</sup> Разумеется, излагаемые здесь, как и в других местах, методи-

боре из имеющегося арсенала того, что помогает решению данной задачи. Названные пути и приемы использовались комплексно в различных сочетаниях. Покажем это на примере лекции, которая читалась в начале учебного года с целью повторить изученный в прошлом учебном году материал по русской литературе. Во-первых, лекция строилась с учетом того, что учащиеся многое забыли и будут довольны, если им, не задавая на дом повторения (это было специально подчеркнуто в начале лекции), преподаватель в эконо- номой форме напомнит все основное, что нужно вспомнить из изу- ченного в прошлом году. Во-вторых, лекция строилась на основе сопоставления и обобщения материала. При этом темы, изученные в начале прошлого учебного года, получали новое освещение на основе изученного позднее. В-третьих, как ни мало было времени, за счет опускания менее существенного, были сообщены новые для учащихся сведения. В-четвертых, это не был, как нередко случается при обобщающем повторении, перечень идей, имен, назва- ний и т.п. Звучали отрывки из произведений, и хотя эти отрывки по необходимости были краткими, но они играли важную роль, вы- зывая не абстрактно-логические, а художественные воспоминания о знакомых произведениях и объяснявшие о них чувства и мысли.

4.

О названных позициях были внесены изменения и в практику домашних заданий. Не является секретом, что многие ученики старших классов очень неохотно выполняют домашние задания, а зачастую и вовсе не выполняют их. Повинен в этом не только чрезмерный объем, но и характер заданий. В целях облегчения

домашней работы иногда пропагандируется такой подход к распределению работы между уроком и домашним заданием: на уроке все изучили, а дома осталось только повторить и закрепить. Разумеется, по сравнению с такой системой, когда основная тяжесть порекадывается на домашнюю работу, а на уроке <sup>взявшее</sup> вместо занимает контроль выполнения домашних заданий, названная система работы намного лучше. Но и она далеко не совершенна. Простое повторение обычно является более утомительным, чем выполнение интересной работы. Если по <sup>слабым</sup> разделам курса, действительно, весь материал должен быть изучен на уроке, то по более легким для понимания вопросам, каких немало в гуманитарных учебных предметах, домашняя работа может включать и изучение нового материала при обязательном соблюдении количественных ограничений. Домашняя работа должна быть этапом на пути познания. Об этом пишут В.Е. Гмурман<sup>1/</sup>, И.Т.Огородников<sup>2/</sup> и некоторые другие авторы.

Способы включения нового материала в сферу домашней работы учащихся многообразны. Покажем некоторые из них. Преподаватель экономической географии экспериментального класса 36-й школы Днепропетровска Н.Я. Ткаченко перед изучением очередного экономического района давала задание найти в газетах сообщения о жизни соответствующих областей.

Другая участница экспериментальной работы преподаватель украинской литературы 19-ой днепропетровской школы Л.Г. Давыдова, рассказывая в обзоре творчества М.М. Коцюбинского о некоторых

1/ Урок и подготовка домашних заданий в школах-интернатах. Изд-во АПН РСФСР. М., 1962, стр.9. Учебно-воспитательная работа в школах-интернатах. Под ред. В.Е. Гмурмана. Изд-во АПН РСФСР, М., 1962, стр.100.  
2/ И.Т.Огородников. Педагогика. "Просвещение", М., 1968, стр.217.



не изучаемых текстовую, но рекомендуем для внеклассного чтения произведения писателя, сообщив то, что является наиболее ответственным для понимания его творческого пути, нарочито создает впечатление незавершенности (ожет произведения, действитель-но, полностью не изложен) и говорит «Дальше прочитайте сами».

У Н.В. Шетининой, преподавателя русского языка Ширококарманской школы Лысогорского района Саратовской области, <sup>Учитесь дома</sup> выполнение упражнения творческого характера на уроке, заканчивают дома (котяти, при этом лучше выполняют работу на уроке, стараются не терять времени). Подход, который может быть выражен формулой «в классе вместе начинаем, дома самостоятельно заканчиваем» во многих случаях более целесообразна, чем названный выше подход «на уроке изучали, дома повторите».

Особого рассмотрения заслуживает группа способов работы, специфика которой состоит в том, что учащиеся выполняют домашнее задание по изучению нового материала до объяснения его учителем. Речь в данном случае идет не о подготовке некоторых материалов к изучению новой темы, а об изучении самой темы. Такой инверсия привычного чередования этапов учебной работы в ряде случаев вполне целесообразна.

Посмотрим, как обычно происходит изучение биографии писателя. Учитель, рассказывая на уроке биографию, не может обойти основные события, этапы жизни и творчества с тем, чтобы уделить больше внимания отдельным штрихам, эпизодам — поскольку учащиеся еще не знают основного содержания темы, эти дополнительные сведения вне целого не были бы достаточно ясны. Посвящая большую часть времени изложению основного материала, учитель

в значительной мере илагает содержание главы учебника, поскольку и там невозможно обойти основное содержание темы. Ученики при этом зачастую либо незаинтересованно относятся к объяснению, либо, если оно интересно, дома ограничиваются беглым просмотром учебника, останавливаясь лишь на датах и собственных именах.

Учитель 804-ой московской школы М.К. Фатеев и некоторые другие учителя, в том числе участники экспериментальной работы, проводили объяснение материала некоторых биографий писателей после того, как учащиеся старших классов прочли дома материал учебника. При этом учитель имеет возможность дополнить знания учащихся, глубже раскрыть отдельные вопросы. И урок, и домашняя работа учащихся дают им познание нового. Учащиеся внимательно слушают — они уже знают учебник, знают, что там сообщаемого учителям нет. Допустимость такой формы работы признает методист В.А. Никольский.<sup>1/</sup> Так же поступает, — но не при изучении биографии, а при анализе образов героев — преподаватель украинской литературы 38-ой днепронетровской школы О.В.Прядко и некоторые другие учителя. Учащиеся дома готовятся к анализу образов, а на уроке под руководством учительницы углубляют характеристики персонажей. В работе с учащимися старших классов по анализу сравнительно несложных произведений, (в данном случае это были «знаменосцы» О. Гончара) описанное сочетание домашней и классной работы представляется целесообразным.

Обращенные к учащимся советы о том, как учить урок, включают указание о необходимости прочитать заданный материал 2-3

<sup>1/</sup>В.А. Никольский. Преподавание литературы в средней школе. Методика № 1989. стр. 175, 229.

резу, поскольку однократное чтение - это не изучение, а только ознакомление. Приходится считаться с объективным фактом: это указание в старших классах, как правило, не выполняется - по крайней мере, по отношению к таким предметам, как литература, география, история. Следовательно, при написании учебников необходимо стремиться к тому, чтобы основные, подлежащие запоминанию факты и выводы в различной связи, в разнообразной форме "замаскировано" повторялись столько раз, сколько по данным психологии <sup>назв.м.</sup> ~~нужно~~ необходимо и достаточно для запоминания большинством учащихся того, что нужно запомнить, при однократном чтении. Это не исключает применения специальных действий для запоминания, в том числе и путем повторения. Такого материала, как правило, по русскому и родному языкам, новой лексики по иностранным языкам, необходимой хронологии и собственных имен по истории, географических наименований и т.д.

Важно только, чтобы объем такого материала был ограничен действительно необходимым минимумом. Во многих отношениях полезно заучивать наизусть хорошие стихи; наряду с требованием заучивания обязательного минимума, полезно поощрять запоминание понравившихся стихов по инициативе учащихся.

### 5.

От характера домашних заданий в большой степени зависит и характер проверки знаний. Из 10 лет обучения не менее 3 лет приходится на различные виды проверки, главным образом, на устный индивидуальный опрос. Ясно, какое большое влияние на общее отношение учащихся к обучению оказывает столь значительное по удельному весу звено учебного процесса. Это влияние

обычно бывает отрицательным. "За много лет педагогической работы, - говорила на Центральных педагогических чтениях засл. учительница школы РОБЕР А.М. Степанова, - я убедилась, что у всех учителей во время опроса на уроках дисциплина хуже, чем во время объяснения нового материала. Почему? Потому что учащиеся неинтересно слушать "просто так" то, что они сами знают. А если даже и не знают, то все равно не слушают, а усительно готовятся к следующему вопросу. Учитель,, заметив это, требует: "Закрывать учебники и слушать". Учебники закрываются, ученики делают вид, что слушают, а сами думают о другом".<sup>1/</sup>

Поскольку отмена проверки знаний, в частности, устного опроса, невозможна, необходимо стремиться к повышению интересности опроса, прежде всего - информативной содержательности ответов для всего класса. Решение этой задачи зависит, во-первых, от характера домашней работы учащихся, во-вторых - от постановки самого опроса.

Творческий характер домашних заданий, их вариантность, использование учащимися различных дополнительных источников знаний не только повышает интересность домашней работы, но и способствует повышению информативной содержательности устного ответа для других учащихся. Эта зависимость выражается, в частности, в том, что при таком характере домашних зада-

<sup>1/</sup> А.М. Степанова. Активизация внимания учащихся на уроках географии. В сб.: "Педагогические чтения. Пути укрепления связи обучения географии с жизнью. Учителя географии о своей работе". Выпуск 6-ой. "Проsvещение", М., 1964, стр.97.

ний иногда оказывается целесообразным конспектирование уча-  
щимися ответа товарища. Мы наблюдали это у Н.Г. Липико, учи-  
теля географии 71-ой школы Днепропетровска, Е.И. Шиманович,  
учителя литературы 89-ой школы Москвы, и других. Отметим так-  
же, что Е.И. Шиманович старается в таких случаях не отходить  
от целенаправленного познавательного характера работы и по-  
тому избегает задавать отвечающему, с целью уточнения отмет-  
ки, вопросов по другим темам (в случае необходимости это де-  
лается позднее).

Часто, однако, проверяемые знания сами по себе не облада-  
ют достаточной новизной для слушателей. В таких случаях отно-  
шение к работе зависит прежде всего от характера опроса. Е.И.  
Перовский следующим образом определил соответствующее требо-  
вание: «Наихудшим типом вопросов, требующим простого воспро-  
изведения усвоенного учениками материала, являются вопросы,  
заставляющие учащихся воспроизводить пройденное в том виде  
и так, как оно изложено в учебнике». 1/ Конечно, учителю нуж-  
но знать, усвоен учеником заданный материал учебника или нет.  
Но это можно сделать и без того, чтобы наталкивать учеников  
на текст учебника заучивание материала учебника». 2/ Даже Е.И.  
Перовский отмечает, что проверка, построенная с учетом спе-  
циального, повышает интерес учащихся к ответу». 3/ Приведенное  
требование было учтено в нашей работе.

1/ Е.И. Перовский. Проверка знаний учащихся в одной школе.  
Над-во АПН РСФСР, М., 1960, стр.174.

2/ Там же, стр.175.

3/ Там же.

Творческий характер педагогической деятельности общепризнан. Но один из выводов, который отсюда следует, не всегда принимается как бесспорный — вывод о том, что <sup>многие</sup> прочие, казалось бы, прочно установившиеся правила в определенных ситуациях могут нарушаться с пользой для дела. Данный вывод находится в соответствии со стохастическим пониманием педагогического процесса и научных рекомендаций<sup>1/</sup> — если та или иная рекомендация должна применяться не всегда, а, например, в большинстве случаев, то в меньшинстве случаев, если это диктуется задачей, условиями, может и должна применяться иная рекомендация, подчас противоположная первой. Это относится и к методике опроса. Опишем в качестве примера часть урока преподавателя истории 2-ой Днепропетровской школы Д.И.Ровинского. Урок начался с опроса по теме «Третий съезд партии». Учитель предлагает рассказать об основных решениях III-го съезда партии. Ученик Р. четко излагает материал. Учитель прерывает: «Что такое движущие силы революции?» — «Это такие силы, которые заинтересованы в революции и двигают ее до конца». — «Какие же это силы?» Ученик отвечает: «Поэтому революция буржуазная, а движущая сила — пролетариат?» — «Потому что буржуазная была экономически зависима от царизма, заинтересована в его сохранении, а не в доведении до конца

1/ См. Г.В. Воробьев. Случайное и необходимое в педагогике. «Советская педагогика». 1968, № 9, стр.75.

буржуазно-демократической революции", — "А почему пролетариат был заинтересован в доведении революции до конца?" Ученик отвечает. "В чем крестьянство было заинтересовано в революции? При каких условиях пролетариат мог выполнить свою задачу германца? и т.д."

Не обходя других сторон описанного фрагмента, мы отметим следующие обстоятельства: все учащиеся заинтересованно, очень внимательно следили за диалогом, все время поворачивая головы то к учителю, то к отвечающему ученику. А между тем по форме это был осуждаемый <sup>(не без оснований)</sup> многими педагогами, в частности, исследователями <sup>1/</sup> липецкого опыта, традиционный индивидуальный опрос, проводимый в начале урока по материалу предыдущего урока, к тому же с нарушением известных правил: учитель весьма долго беседовал с одним учеником, не привлекая других, часто прерывая отвечающего, хотя тот, один из сильных учеников класса, отвечал правильно, не отклоняясь от темы. В данном случае вмешательство учителя в ход изложения изученного материала было направлено на повышение его информативной содержательности. путем "выжимания" из усвоенной учеником темы основной сути, основных идей, расположенных в строгой логической цепи суждений и умозаключений. Направляя и дополняя ответ ученика, учитель сосредотачивал внимание только на сложных проблемах, которые при первичном восприятии недостаточно усваиваются. Ход изложения материала в учебнике не повторяется. Таким образом, хотя новых фактов и выводов ученики не получили,

1/ К. А. Москаляк. Психолого-педагогические основы повышения эффективности урока. Воронеж, 1968, стр. 25.

но отмеченный характер опроса придавал повторению новизну, всеоб-  
щности существенно для учащихся. Недостаточно используемым ре-  
зервом повышения информативной содержательности опроса яв-  
ляются применение в ходе проверки знаний и умений таких ма-  
териалов, которые <sup>Ранее не анализировались</sup> неизвестны учащимся. В качестве примера мож-  
но привести опрос, проводившийся преподавателем украинской  
литературы Подгороднянской школы Новомосковского района Дне-  
пропетровской области Н.В. Кузьменко по творчеству Леси Ук-  
раинки. Понимание изученных образов «лесной песни» проверя-  
лось, в частности, путем задания проанализировать проявления  
характера героя в определенных эпизодах пьесы, не разбирав-  
шихся ни в классе, ни дома. Такая проверка более эффективна,  
поскольку резко уменьшается возможность смешения формально  
воспринятых знаний с подлинным пониманием и умением приме-  
нять знания на практике. Ученики должны обнаружить не толь-  
ко знания по данной теме, но и накопленное за все время изу-  
чения литературы умение анализировать идейно-художественные  
особенности произведения. Оценка знаний при этом оказывается  
более глубокой по сравнению с оценкой, учитывающей только  
знание определенной темы, уровень которого сильно колеблется  
под влиянием случайных факторов. Для слушателей такой ответ  
содержит значительную новизну. Внимание слушателей благоот-  
ворно влияет на отношение отвечающего к работе, которая, кроме  
того, увлекает его своим творческим характером. Заинтересо-  
ванность в работе проявляется, в частности, в стремлении от-  
вечать, а у отвечающего — в отходе от шаблонных «школьных» фор-  
м выражения мыслей, в собственных оценках, порой юмористи-



ческих, столь свойственных юности, но проявляющихся, как правило, по внеучебное время, когда ребята ведут себя естественно и непринужденно. Хотя поведение на уроке никогда не может и не должно быть таким же, как вне урока, но повышение естественности до определенных пределов весьма благоприятно. Если, например, у названной уже Т.А. Курковской ученица М.А., рассказывая о героине одной из чеховских новелл, говорит: "у нее была такая довольно неоригинальная мечта - выйти замуж" - лаконично-стилистические, а также интонационные особенности таких высказываний свидетельствуют о том, что учительнице удается создавать на уроке условия известной непринужденности и заинтересованности, о которых писал Л.Н. Толстой (см. выше, стр. 25). Значения этого достижения становится более ясным, когда в другой школе наблюдается опрос, отношение к которому учащихся и учительницы характеризуется такой формулой вызова: "Ты больше всех разговариваешь, иди отвечать". Вызов здесь, как видим, является наказанием за дисциплинарный проступок.

Таким образом, во многих случаях имеются возможности повышения информативной содержательности устных ответов учащихся. Используя эти возможности, можно существенно повысить интересность и полезность данного вида проверки знаний, который во многих отношениях является незаменимым.

Однако имеется немало случаев, когда устный индивидуальный опрос трудно сделать достаточно интересным. Главным образом это касается случаев, когда необходимо проверить знания фактического материала. Преподаватель географии одной из московских школ Э. во время устного опроса предлагает остальным учащимся выполнять самостоятельное задание. Этот прием

имеет, наряду с достоинством,<sup>а</sup> и очевидные недостатки. Только в оборудованных соответствующей аппаратурой учебных кабинетах (главным образом, по иностранным языкам) имеется возможность беседовать с одним или несколькими учащимися, не отвлекая других, если такое отвлечение учитель находит целесообразным.<sup>1/</sup> Но таких кабинетов еще очень мало. Устная проверка знаний имеет, кроме того, ряд других недостатков, отмеченных в классической дидактике К.Д. Ушиноким<sup>2/</sup>, в современной — Е.И. Перовским (в названной выше книге) и другими. С рассматриваемой в нашей работе точки зрения, кроме нередко имеющего место состояния скуки у неопрашиваемых учеников, неэкономного расходования времени, невозможности одновременно опросить всех учащихся, отрицательное значение имеют отсутствующие индивидуальное опросу особые переживания, нервозности у учащихся. Е.И. Перовский приводит многочисленные высказывания учащихся VI-го, VII-го, IX-го, X-го классов, ярко рисующие то, находящееся подчас на грани стрессового состояния, которое переживает многие наши дети во время индивидуального опроса. "Как бьется сердце, когда учитель раскрывает журнал и ручкой водит по фамилиям..." " У меня внутри даже все перевертывается". " В эти секунды, следя с напряжением за глазами учителя, забываешь все выученное и потом, стоя уже у стола преподавателя, долго не можешь собраться с мыслями". " Вот меня вызвали и я

1/ А.А. Миролобов, И.В. Рахманов, В.С. Цетлин (ред.). Общая методика обучения иностранным языкам. "Просвещение", М., 1967, стр. 460.

2/ К.Д. Ушинокий. Труд в его психическом и воспитательном значении. Собрание сочинений. Т.2. Изд-во АПН РСФСР, М.-Л., 1948, стр. 360.

какое рвдятся облегченный вздох", "Учителя... должны...  
понимать наше волнение, ведь когда-то и они были детьми".<sup>1/</sup>

Одной из главных причин этого нервного напряжения, отрица-  
тельных эмоций является неопределенность вызова (зависимости  
отрицательных эмоций от недостатка информации - см. на стр.  
47-151). Повторяясь изо дня в день в течение многих лет, такое  
состояние не только должно оказывать глубокое воздействие на  
нервно-психическое развитие человека на ответственном этапе  
становления организма и личности, но и отрицательно влияет  
на отношение учащихся к обучению. Наряду с различными разно-  
видностями переживаний, связанных с болезнью вызова, имеет ме-  
сто менее тягостные, но также нежелательные переживания, вы-  
званные несоблюдением желанием отвечать, проявить свои знания.  
Поскольку количественные возможности индивидуального опроса  
очень невелики, такая ситуация случается часто. Кроме пере-  
живания разочарования, отрицательным моментом при этом явля-  
ется упущенная возможность положительного подкрепления в фор-  
ме высокой отметки, похвалы, ободрения и т.п.

Как отмечалось, без овладения учениками системой знаний  
и, следовательно, без проверки знаний, без необходимой тре-  
бовательности воспитания познавательных интересов невозможно.  
Главным средством осуществления требований без особого при-  
нуждения, наказаний, тягостных переживаний, нарушающих нор-  
мальные взаимоотношения учителя с учениками - общее условие

<sup>1/</sup> Е.И. Перовский. Проверка знаний учащихся в средней школе.  
Изд-во АПН РСФСР. М., 1960, стр. 284-285, 138.

успешности любой педагогической деятельности, включая воспитание интереса к учебно-познавательной работе, — является режим и регулярность контроля. Воспитанники (это одна из важных идей А.С. Макаренки) легко привыкают к режиму и, как правило, считают невозможным выйти из общей колеи. Выполнение требований происходит в обстановке бодрости, а не подавленности и отчаяния, если режим осуществляется постоянно. Режим невозможен без систематического общего контроля, который, естественно, должен осуществляться в таких формах, которые являются экономными в смысле затрат учебного времени.

Учитывая приведенные соображения, необходимо, на наш взгляд, более четко разграничить сферу применения индивидуального опроса, с одной стороны, и различных видов фронтальной и общей проверки знаний у всех учащихся — с другой. Предоставление ученику слова для более или менее длительного ответа, который все остальные учащиеся должны слушать, полезно практиковать, как правило, в тех случаях, когда ответ может быть достаточно информативно-содержательным для товарищей по классу. Если ответы заведомо не содержат существенной информации для слушателей, целесообразно, по возможности, пользоваться различными видами фронтальной, общей проверки знаний у всех учащихся. В частности, это касается проверки знания фактического материала (орфограмм, хронологии и т.п.). Приемы общей проверки знаний разнообразны. Например, многие учителя с успехом используют такой вид массового ответа: учащиеся поднимают над головой, показывая

пример, с орфограммами. "а" или "и", или "о" (наблюдали у Н.В. Щетиной, преподавателя Ширококарамышской школы Лысогорского р-на Саратовской области). В своей преподавательской работе мы осуществили замену малоэффективного индивидуального опроса, практикуемого с целью убедиться в том, что учащиеся своевременно прочли и изучаемое художественное произведение, быстрым фронтальным опросом, методика которого позволяла в течение 15-20 минут опросить весь класс. Вместе с такими приемами заинтересовывания, как "анонсирование" произведения, которое предстоит изучать, с чтением ярких отрывков, - подобно тому, как это делается в практике кинопроката, - фронтальная проверка, о которой ученики заранее знали, обеспечивала своевременное выполнение интересного задания, требующего, однако, большой усидчивости. Необходимо отметить, что заблаговременно, до начала анализа прочтения всеми учащимися крупных произведений словесники считают одним из самых важных и труднодостижимых условий успешной работы.

Письменные проверочные работы являются видом проверки, который свободен от большинства отмеченных выше недостатков индивидуального устного опроса. Не случайно после издания приказа Министерства просвещения РСФСР от 12 декабря 1951 г., запрещающего, в целях борьбы с перегрузкой учащихся, письменную проверку знаний по истории, Конституции СССР, географии и биологии полностью, а по физике и химии - за исключением проверки умения решать задачи, и теоретическая мысль и практика преподавания стремились найти пути более широкого использования письменной проверки знаний. Е.И. Перовский в

цитированной книге подробно обосновал свою точку зрения об ошибочности этого запрета, о большой ценности письменных работ, об отсутствии необходимой связи между перегрузкой учащихся и проведением письменных работ. "В старших, IX-XI, классах письменные работы учащихся должны стать главным методом проверки знаний", - писал он.<sup>1/</sup> В 1954 г. Е.И. Перовский, участвовавший в подготовке инструктивно-методического письма о такой проверке знаний, умений и навыков, добился частичного исправления этой ошибки, а именно включения в текст письма рекомендации о проведении по названным выше предметам кратких письменных ответов на вопросы (см. стр. 323 цит. книги).

Но и метод письменной проверки имеет свои недостатки. Некоторые отмечены Е.И. Перовским (цит. книга, стр. 328). Важнейшим из них автор считает отсутствие непрерывного контакта между учителем и учащимся<sup>и</sup>. К этому необходимо добавить и трудоемкость данного метода для учителя. Мы наблюдали письменные "пятнадцатиминутки", которые проводят учителя различных предметов. Например, преподаватель географии Московской школы № 600 К.Д. Новикова весьма эффективно организует письменный опрос, исключая возможность несамостоятельности в ответах (каждому учащемуся выдается особый вариант билета). Однако проведение таких работ, особенно проверка их, отнимает много времени, и далеко не все учителя могут регулярно пользоваться этим методом. Игнорирование фактора трудоемкости для учителя приводит обычно к тому, что многие рекомендации педагогиче-

<sup>1/</sup> Е.И. Перовский. Цит. книга, стр. 330.

ской изуки попросту не выполняются. А.С. Макареню отмечает, что мы должны ориентироваться не на учителя-подвижника, забросившего свою семью, не знающего отдыха и т.п., а на учителя, обладающего обычными человеческими чертами, имеющего свою личную жизнь и интересы, не ограничивающиеся работой.<sup>1/</sup> Проблема перегрузки учителей, как и перегрузки учеников, не решена до сих пор. В печати признается тот факт, что учителя, которых формально считают работниками с 6-часовым рабочим днем, в действительности относятся к самым загруженным работникам.

Один из путей расширения фронтальной и общей проверки знаний и умений, и также самопроверки в процессе закрепления знаний и умений заключается в использовании контролируемых и тренирующих технических устройств.

Такие устройства обычно создаются для нужд программированного обучения. При обсуждении их достоинств и недостатков отмечалось, что они не столько обучают, сколько контролируют.<sup>2/</sup> Но отсюда естественно вытекает вывод о том, что эти приборы можно использовать для целей контроля — независимо от задачи программирования учебного процесса, которая далека от решения.<sup>3/ 4/</sup>

Разумеется, не все знания и умения, особенно по гуманитарным предметам, можно выявить с помощью таких приборов. Но в этом и необходимости нет. Человеку — человеческое, машине —

1/ А.С. Макаренко. Из подготовительных материалов к «Педагогической поэме». Сочинения в 7 томах. Т.1. Изд-во АНН РСФСР, М., 1957, стр.657-662.

2/ Н.В. Александров. Проблемы программированного обучения. «Советская педагогика», 1965, № 6.

3/ Там же, стр.10-11.

4/ Т.А. Ильина. О педагогических основах программированного

машинное; такой подход, сформулированный Н. Виноером в одной из последних его книг,<sup>1/</sup> применим и в данном случае. Речь идет о том, чтобы исключить, хотя бы частично, из области индивидуального устного опроса те знания и умения, которые трудно представить в интересном, информативно-содержательном для остальных учащихся виде, и тем самым устранить или уменьшить связанные с опросом периоды безделья и скуки, повысить оперативность, эффективность контроля при одновременной экономии времени учителей и учащихся. Применение технических средств контроля оправдано главным образом в случаях, когда характер материала допускает выборочный ответ, включая построение по принципу выбора проверку результата более или менее сложного конструирования ответа.<sup>2/</sup> Такого материала больше в предметах естественно-математического цикла, но и в гуманитарных предметах его также немало, особенно в русском и иностранных языках; имеется такой материал в истории, географии и даже в литературе и обществознании, для которых он, разумеется, менее характерен.<sup>3/</sup>

Созданные приборы для проверки и самопроверки знаний<sup>4/</sup> обладают как достоинствами, так и недостатками. К последним

1/ Н. Виноер. Творец и робот. «Прогресс», М., 1966, стр. 82-83.

2/ См. обоснование этого вопроса: Г. И. Александров. Психолого-педагогические обоснования возможностей альтернативного принципа построения ответов. Куйбышев, 1966. Ю. Малиев. Машины контролируют знания. Куйбышевское книжное изд-во, 1967.

3/ Как сообщалось в «Советской педагогике» (1965, № 8, стр. 149), на одном из совещаний по дидактике Ц. Л. Рукиной, сообщившей, в частности о применяемой в ряде школ Новосибирска постоянной обратной связи на основе тестирования по истории и обществознанию (разработано 60 тестов).

4/ См. обзор в книге: Ю. Малиев. Машины контролируют знания. Куйбышевское книжное изд-во, 1967 (имеется библиография).



относится, прежде всего, сложность и дороговизна большинства устройств, из-за чего массовое внедрение их в практику всех школ в настоящее время маловероятно, особенно если иметь в виду обещание хотя бы в некоторых классах каждого ученического места. «Классы и машины подобного назначения, — писала в редакционной статье «Советская педагогика», — должны быть максимально простыми, недорогими и доступными для самых различных типов учебных заведений». <sup>1/</sup> В ряде машин вместо прямого выбора ответа, прямой проверки своего решения о правильном имеется сложная система ввода кодированного ответа (Н.В. Александров, цит. статья, стр. 7). Некоторые устройства (более простые по конструкции и, следовательно, доступные по стоимости) сигнализируют только о правильных решениях, об ошибках же должно свидетельствовать отсутствие сигнала со стороны прибора. <sup>2/</sup> Этот недостаток обычно коренным образом меняет характер работы ученика: ошибочные попытки явно не обнаруживаются, возникает стремление просто перебрать все варианты (тем более, что их обычно немного) и получить таким образом правильный ответ. Обосновывая целесообразность использования для проверки определенных разновидностей знаний и умений выборочного метода, реализуемого с помощью технических устройств, Ю.И. Малиев пишет: «Все дело в том, что нельзя механически отделять конструирование ответа от его выбора. Выбор, если, конечно, он делается наобум, предполагает обязательный анализ»

<sup>1/</sup> «Советская педагогика», 1967, 7, - стр. 45.

<sup>2/</sup> См., например, описания контролируемых устройств в об. «Программированное обучение и технические средства в учебном процессе». Фергана, 1968.

лиз каждого из предложенных вариантов, их сопоставление, оценку возможных результатов и, наконец, волевой акт в виде принятия решения".<sup>1/</sup> Но для реализации такой возможности необходимо, чтобы "выбор наобум", во много раз увеличивающий вероятность ошибки, был бы нежелателен для учащихся.

Нами был сконструирован и использован в экспериментальной работе прибор, помогающий осуществлять фронтальную проверку, а также самопроверку и закрепление знаний и умений.<sup>2/</sup> Стремилась устранить или смягчить некоторые отмеченные выше недостатки существующих устройств аналогичного назначения.

Была проведена экспериментальная проверка эффективности пособия. Методика, являющаяся несколько измененным вариантом перекрестного эксперимента, разработанного в дидактике Л.В.Занковым и М.Н. Скаткиным, и результаты эксперимента описаны в названной статье ("Русский язык в школе", 1962, № 5). Здесь приведем основной вывод. Письменная проверка показала, что после уроков, на которых использовалось пособие, ученики допускают в среднем в 3, 4 раза, при среднем квадратичном отклонении 0,7, меньше ошибок по изученной теме, чем те же ученики по аналогичной теме, изучавшейся без применения пособия. Поскольку в ос-

1/ Ю. Малиев. Названная книга, стр.15.

2/ А.А. Левин. Описание изобретения к авторскому свидетельству 174010. Электросветовое учебно-наглядное пособие для закрепления и проверки знаний. Изд-во Центр.НИИ патентной информации, М., 1965. Также (сокращенное описание): Бюллетень изобретений и товарных знаков, 1965, № 16, стр.105.

Методику применения см.: А.А. Левин. Использование электрифицированного наглядного пособия для закрепления знаний по русскому языку. "Русский язык в школе", 1962, № 5.

тальной работе на экспериментальных и контрольных уроках проходила одинаково, эффект объясняется применением пособия, вытекающим отсюда изменением отношения к работе.

Основное значение применения технических устройств для проверки знаний и умений в аспекте рассматриваемого вопроса о повышении заинтересованности учащихся охарактеризовано на стр. Кроме того, использование прибора, как и других подобных устройств, само по себе вызывает заинтересованность учащихся.

Как видно из данных обследования интересов учащихся, приведенных во второй главе, занятия грамматикой не многим учащимся старших классов представляются увлекательным делом. Тем более трудно предположить, чтобы учащиеся добровольно посвящали этим занятиям свободное время, если нет к тому особых причин. Но когда в средних школах № 33 и 77 Днепропетровска (первая из них - школа второй ступени в составе только старших классов) в коридорах были расположены пособия для самопроверки, о которых идет речь, о таблицах по грамматике, орфографии и пунктуации, учащиеся по звонку с урока стремились первыми добраться до стенда, чтобы занять очередь.

О большой заинтересованности учащихся в работе с данным пособием сообщили также учитель средней школы села Лопуховка Вольского района Саратовской области Н.Ф. Колесов и учитель Новоузенской средней школы той же области Н.Г. Рогачев, изготовившие их под нашим руководством для своих школ.

Интересность данного пособия для учащихся отмечена в заключении о его полезности, вынесенном по запросу Госкомитета по делам изобретений и открытий бывшим сектором дидактики НИИ

тажка в отрыве Днепропетровского областного института усовершенствования учителей (30.У.1962), основанном, в частности, на наблюдениях комиссии ГорЮЮ. Ниже мы вернемся к вопросу о специфике заинтересованности учащихся в работе с такими приборами.

В заключение отметим еще одну возможность сохранения времени, отводимого на опрос тех учащихся, которые несистематически готовят домашние задания и поэтому требуют специального контроля. В нашей практике прежних лет были случаи, когда приходилось прибегать к переводу отдельных учащихся на еждневный контроль. При 100-процентной вероятности опроса даже самые нерадивые ученики начинают готовиться к занятиям. Но опрос таких учащихся бывает особенно неинтересным для остальных. Поэтому в тех случаях, когда это возможно, целесообразно привлекать родителей к осуществлению под руководством учителя повседневной проверки выполнения учеником заданий. В младших классах такая проверка - обычное явление, но затем по ряду причин она, как правило, прекращается. В связи с быстрым ростом числа родителей, имеющих среднее и высшее образование, и уменьшением занятости их на производстве и в быту, возможности привлечения родителей расширяются. Совет учащимся рассказывать вслух изученный материал (этот совет обычно не выполняется) в таком случае приобретает новый смысл.

Мы рассмотрели часто встречающуюся в обучении ситуацию, когда возникновение и поддержание состояния заинтересованности затрудняются тем, что учащимся предлагаются известные им сведения; рассмотрели основные пути преодоления этих затруднений, использованные в экспериментальной работе.

Вопрос о повышении информативной содержательности обучения имеет вторую сторону. Количество информации в сообщении зависит не только от априорного, то есть имевшегося до получения сообщения, представления о вероятности сообщаемых сведений, но и от апостериорной их вероятности, то есть от представления о вероятности, которое образовалось в результате сообщения.

"Пусть некто, — пишет С. Голдан, — желая снять квартиру, спрашивает у не заслуживающего доверия агента по сдаче квартир в доме: "Прохладно ли в этой квартире летом?". Если агент отвечает "да", то в этом ответе содержится очень мало информации, ибо агент, по всей вероятности, отвечает "да" независимо от того, как фактически обстоит дело. Если, однако, человек, желающий снять квартиру, имеет приятеля, живущего в том же доме, то, задав ему этот же вопрос, он получит больше информации, так как ответ приятеля будет более надежен".<sup>1/</sup> Таким образом, одно и то же (по форме) сообщение для одного и того же получателя (с одинаковым "тезаурусом") может содержать различное количество информации, в зависимости от надежности, доказательности, убедительности, определяющих апостериорную достоверность.

<sup>1/</sup> Голдан Станфорд. Теория информации. Изд-во иностранной ли-

Априорная недоуверенность является одним из необходимых условий возникновения потребности в сообщении (другие условия рассматриваются ниже). Для возникновения и поддержания состоятельной заинтересованности, кроме наличия потребности, необходимо удовлетворение этой потребности, надежда на ее удовлетворение, основанная на опыте получения достоверной информации из данного источника. Только в этом случае отрицательный эмоциональный компонент, вызванный неудовлетворенной потребностью в знании, перекрывается положительной эмоцией, так что познавательная работа сопровождается характерным для познавательной заинтересованности сочетанием отрицательной и положительной эмоций при доминировании последней.

Обращает на себя внимание то обстоятельство, что, перечисляя много приемов возбуждения заинтересованности, иногда совсем не обязательных, взаимозаменяемых, далеко не все исследователи уделяют внимание фактору достоверности сообщаемых сведений. Если учитывать значение информативной содержательности сообщения, которая зависит от производимого этим сообщением изменения представления о вероятности события, то роль достоверности сообщаемых сведений как необходимого, причем не заметного фактора интересности сообщения становится очевидной.

В гуманитарном образовании и в этом отношении имеются специфические трудности. На уроках учащиеся, как отмечалось, получают немало сообщений о том, что им уже было заранее известно. В тех же случаях, когда априорная вероятность сообщаемых сведений была недостаточна, нередко она остается недостаточной и после получения сообщения. В обоих отношениях явное преимущест-

на уроках математики, физики, химии, биологии сведения отличаются, как правило, более низкой априорной и более высокой апостериорной вероятностью, то есть большим количеством информации, поскольку это количество зависит от различия представлений о вероятности события до и после получения сообщения.

Учителя нередко посещают уроки своих коллег - преподавателей того же предмета. Представляется весьма полезным посещение преподавателями гуманитарных дисциплин уроков по естественно-математическим дисциплинам в тех же классах. Занимаясь из года в год своим предметом, учитель, методист не всегда помнит, что один и тот же ученик в течение дня несколько раз переходит от изучения наук, которые называются точными, к гуманитарным. И недостаток доказательности не может не расколыхивать даже тех учащихся, которых привлекают области действительности, изучаемые гуманитарными дисциплинами. Разумеется, отмеченное различие в основном вытекает из объективных трудностей. В частности, сложность явлений, изучаемых гуманитарными предметами, чрезвычайно затрудняет количественную оценку этих явлений; их особая ценность не дает возможности проводить такие эксперименты, какие проводятся в естественных науках. Но имеются и субъективные причины рассматриваемого недостатка в преподавании гуманитарных предметов. Учитель, много лет подряд утверждающий одно и то же, нередко привыкает к этому утверждению, не сомневаясь в его истинности, все меньше заботится о доказательствах.

Активное использование возможностей повышения доказательности, убедительности в преподавании гуманитарных предме-

тов особенно необходимо в старших классах, где мнение учителя, учебника все меньше воспринимается как достаточный сам по себе аргумент. Доверчивость, необходимая ребенку, сменяется у юношей и девушек критическим отношением к получаемым сведениям.<sup>1/</sup>

Задача воспитания познавательных интересов, как отмечалось во второй главе, не решается изолированно от других учебно-воспитательных задач. В некоторых случаях происходит столкновение задач; выше рассматривался, например, вопрос о смягчении противоречия между задачей повышения интересности обучения и задачей закрепления знаний и умений путем повторения учебного материала. В других случаях решение рассматриваемой задачи одновременно способствует решению других учебно-воспитательных задач. Убедительность сообщаемых сведений является не только необходимым условием повышения информативной содержательности и интересности гуманитарного образования, но и условием эффективности идейного, нравственного, эстетического воспитания молодежи, которая должна быть готова противостоять отсталым и чуждым взглядам, какими бы аргументами ни оперировали их носители.

Убедительность сведений, сообщаемых в процессе обучения, во многом зависит от соотношения фактического материала и обобщений. Широко распространено утверждение, что в отличие от учащихся младших классов, интересующихся фактами, старшие школьники интересуются выводами, закономерностями. Разумеется, общий вывод удовлетворяет более широкий объем потребности в знании, чем сообщение о частном факте, — но только при условии, если уча-

<sup>1/</sup> См. об этом: В. А. Крутецкий и Н. С. Лукин. Очерки психологии  
М. 1965, стр. 95



щимся ~~явно~~ обоснованность данного вывода.

Исследования П.П. Блонского, Н.А. Менчинской и других психологов показали, что в умственном развитии школьников конкретное мышление не вытесняется, а совершенствуется одновременно с абстрактным.<sup>1/</sup>

Учитывая все сказанное, учителя, участвовавшие в экспериментальном преподавании, стремились давать учащимся старших классов не выводы, оголенные от фактического материала, а фактический и иной материал, достаточный для обоснования изучаемых выводов. Например, тезис о мировом значении творчества того или иного писателя звучал намного убедительнее, если подкреплялся сравнительными статистическими сведениями об издании книг различных авторов и другими фактическими, в том числе документальными данными. Были учтены положения теории доказательств, включая и следующее, нередко игнорируемое положение, касающееся использования в качестве доказательства ссылки на авторитет того или иного ученого, критика, писателя и т.д. «Доказательное значение ссылки на авторитет не может превосходить доказательной силы того рассуждения, которым этот авторитет пользуется для обоснования рассматриваемого суждения».<sup>2/</sup>

Ввиду ограниченности средств доказательства, представляемых гуманитарными науками на современном этапе их развития в распоряжение преподавателей соответствующих учебных предметов, особое значение приобретает использование в качестве

<sup>1/</sup> П.П. Блонский. Развитие мышления школьника. Избранные психологические произведения. «Просвещение», М., 1964, стр. 281.  
<sup>2/</sup> Н.А. Менчинская. Психологические вопросы развивающего обучения и новые программы. «Советская педагогика», 1968, № 6, стр. 25.  
Философская энциклопедия. Т. 2. «Советская

средства убеждения художественной литературы (не только в преподавании литературы), а также других видов искусства. Художественное, образное обобщение сохраняет <sup>убедительность</sup> убежденность, достоверность непосредственно озерцаемого события. Часто представление о достоверности изображаемых явлений бывает еще выше — они воспринимаются так, как будто происходят с самим читателем (зрителем, слушателем).<sup>1/</sup> Прокольку желательное, как отмечалось выше (стр. 125), легче вызывает доверие, чем нежелательное, эстетическая природа художественного образа, воплощение в нем (различными способами) желаемого, прекрасного, также способствует повышению убедительности.

Произведения художественной литературы и других искусств широко использовались с отмеченной целью в экспериментальных классах. Например, преподаватель обществоведения 36-ой днепропетровской школы С.Г. Кипоренко, учитывая, что для наших школьников понятия о капиталистической эксплуатации, противоречиях капитализма носят весьма абстрактный характер, использовала при изучении этих вопросов отрывки из произведений Бальзака и современных зарубежных писателей, достигая с их помощью убедительности развиваемых теоретических положений. При этом необходимые отрывки не пересказывались, как это нередко делают, искажая тем самым смысл использования художественных произведений, а читались.

В последние годы, как отмечает К. Симонов, заметно усиливается интерес к документальной прозе.<sup>2/</sup> Произведения мемуар-

1/ См.: Л.И. Тимофеев. Основы теории литературы. "Просвещение", М. 1966, 1-ая глава.

2/ К. Симонов. О книге Александра Юлюга. "Иностранная литература"

ного, очаркового, документального жанров также помогают учителям истории, обществоведения, географии, литературы в повышении убедительности сообщаемых сведений. Так, Д.И. Ровинский на уроке по теме "Народническое движение", логически отстройно изложил основной материал темы (мы отмечали выше эту его особенность), вторую часть урока - лекции (о элементах беседы) построил на основе ярких документальных материалов, в частности, рассказе очевидца о событиях 1 марта 1831 г. Учащиеся, немного уставшие к середине урока, вновь - все до одного - увлеклись работой.

Достижение высокой убедительности, как и другие стороны рассматриваемого процесса, зависит не только от использования в обучении материалов, но и от личных свойств и профессиональных умений учителя. Собственная убежденность, искренность учителя, идущего данной идее "не по службе, а по душе", хорошо распознается учениками и существенно усиливает убедительность аргументации, хотя и не может полностью заменить ее.

Закрепившееся доверие к учителю, его авторитет помогают, если не злоупотреблять этим фактором, легче преодолеть такую ситуацию, когда в силу каких-либо причин, например, отсутствия времени, невозможно развернуть достаточную систему доказательств.

Из того, что убежденность учителя способствует убедительности излагаемых им сведений, вовсе не следует необходимость постоянной категоричности в высказываниях. Наоборот, не зафиксированный в пособиях по дидактике, но существующий на практике "принцип определенности в обучении", заключающийся

в том, что преподаваемый материал излагается как совокупность  
навыблемых истин, не опосредствуется, а мешает укреплению доверия  
к учителю и учебнику со стороны учащихся старших классов. Под-  
линный авторитет, доверие, как нам представляется, скорее заво-  
дует тот учитель, который, проявляя убежденность в вопросах, за-  
сугубляющих убежденности, в других случаях не пренебрегает те-  
лыми вводными словами, как "по-видимому", "вероятно" и т.п. Не-  
однократно приходилось наблюдать проявления уважения и даже  
благодарности по отношению к учителю, заявляющему о своей ошиб-  
ке, о сомнении или затруднении в немедленном ответе на вопрос.  
Так ведет себя с учениками пользующаяся большим авторитетом  
учительница 59-ой московской школы Е.Л. Шиманович. Например,  
объявляя о предстоящем обсуждении в библиотеке им. В.И. Ленина  
повести В. Амлинского "Души над городом встали", учительница  
в ответ на просьбу учеников высказаться о повести, сказала: "Я  
еще не закончила чтение, поэтому своего мнения высказать не  
могу". Если учитель, который может откровенно и просто сказать  
о своем сомнении или незнании, в других случаях говорит о чем-  
либо с полной уверенностью, такая уверенность, естественно, за-  
служивает доверия.

7.

Информативная одержательность является необходимым усло-  
вием интересности сообщения; без заботы об этой стороне обу-  
чения невозможно поддерживать состояние заинтересованности  
учащихся. Но сам по себе этот фактор, как показал эксперимент,  
описанный в 1-ом разделе данной главы, не может обеспечить ин-  
тересность познавательной работы. Без фактора осознанной, пере-  
живаемой потребности, основанной на полезности (значимости, цен-

ности) получаемых сведений, их информативная содержательность, но визная неожиданность воспринимается не как положительный и даже не как нейтральный, а как отрицательный фактор (в экперименте такую роль играли новые слова в иноязычном тексте). Полезность сообщения превращает его информативную содержательность из отрицательного в положительный фактор. Подобно П.В. Симонову, мы можем отметить: "Термин "информация" мы всюду употребляем с учетом ее содержательной ценности, то есть как возрастания вероятности достижения цели благодаря получению данного сообщения".<sup>1/</sup> Однако, поскольку термин "информация" употребляется часто без учета ценности ее для получателя, предпочтительнее, на наш взгляд, ~~нами~~ разграничивать термины и понятия "информация" и "информативная содержательность" — с одной стороны, и более узкие: "полезная информация", "полезно-информативная содержательность" — с другой. Последнее понятие охарактеризовано в 1-ом разделе данной главы.

Рассматривая вопрос о влиянии информативной содержательности обучения на его интересность, мы отмечаем, что чем больше применяется повторений, тем обычно менее интересна учебная работа. И, с другой стороны, установлено, что чем более значимыми представляются учащимся получаемые знания, тем меньше повторений требуется для их запоминания. Следовательно, повышение значимости сообщаемых сведений двойным образом влияет на повышение полезно-информативной содержательности обучения.

<sup>1/</sup> П.В. Симонов. Что такое эмоция? "Наука и жизнь", 1968, № 5, стр. 64. См. также А.А. Харкевич. О ценности информации. "Проблемы кибернетики". Вып. 4, Физматгиз, М., 1960.

08

Вопрос о потребности в знаниях освещен в литературе намного лучше, чем рассмотренные выше вопросы. Полученные педагогами и психологами выводы изложены кратко в 1-3 главах. Вместе с тем некоторые стороны этого вопроса заслуживают дополнительного рассмотрения. Что касается практики, то, как отмечалось выше, даже те выводы, которые теоретически достаточно обоснованы, часто игнорируются.

Основная трудность заключается в том, что общего осознания учеником значимости обучения недостаточно. Разаумеется, общая установка необходима. В младших классах большую роль играет потребность в послушании и подражании. У учащихся старших классов усиливается общая мотивационная установка, основанная на понимании необходимости учения, на чувстве долга. Но для возникновения и поддержания состояния заинтересованности этого недостаточно.<sup>1</sup> Необходимо осознание и переживание потребности в тех знаниях и умениях, которые предстоит получить на данном уроке. Поскольку, в отличие от представителей прагматической педагогики и некоторых других педагогов, взгляды которых рассмотрены в 1-ой главе, мы не считаем правильным отказ от преподавания учащимся систематических курсов, задача заключается в том, чтобы предлагаемую учащимся субъективно недостаточно ценную познавательную работу представлять им в том виде, соответствующем их потребностям и вместе с тем способствующем развитию этих потребностей.

Возможность сближения преподаваемых систематических знаний и умений, с одной стороны, и далеко не всегда соответствующим

щих им потребностей учащихся — с другой, основана на известной подвижности тех и других. Во-первых, то или иное положение может быть, как правило, обосновано, изучено различными путями, с помощью различных примеров, фактов, чем облегчается прокладывание дорожки от имеющихся у учащихся потребностей к нужным знаниям и новым потребностям. Во-вторых, и потребности не отличаются заранее абсолютной жесткостью. «Вторая важнейшая черта потребностей, — пишет А.Н. Леонтьев, — заключается в том, что всякая потребность приобретает конкретное содержание в зависимости от того, в каких условиях и каким способом она удовлетворяется». Она формируется, пишет далее автор, в зависимости от внешних условий. 1/

С этой особенностью потребностей связана возможность их развития, которая предполагает использование имеющихся потребностей и их изменение в процессе реализации.

Выше в общем виде рассматривался вопрос о роли противоречия, проблемы в возникновении потребности в знании. Этому фактору в экспериментальной работе уделялось большое внимание. В описанном на стр. 154-156 эксперименте возбуждение и поддержание состояния заинтересованности у учащихся, повторивших лирику М.Ю. Лермонтова, было достигнуто, в частности, путем создания проблемной ситуации. Поскольку данный вопрос широко исследуется, особенно в последние годы педагогами и психологами

ми, <sup>1/</sup> мы здесь отметим только некоторые его стороны.

Сложность социальных явлений, изучаемых гуманитарными предметами, необходимость формирования ответственности этих предметов твердых и идейно-нравственных убеждений, требуют не отказа от рассмотрения реальных противоречий действительности, а, наоборот, умелого подведения учащихся к их пониманию. <sup>2/</sup> Упрощения политических, идеологических, нравственных проблем приводит к тому, что, столкнувшись с реальной действительностью во всей ее сложности, многие учащиеся и выпускники делают неверный, но весьма распространенный вывод, формулируемый иногда в таком виде: «Школа - это одно, а жизнь - другое». В главе 6, посвящен-

---

1/ Н.Г. Морозова. Психологические условия возникновения и изменения интереса детей в процессе чтения научно-популярной литературы. «Известия АПН РСФСР», 1955, вып. 73; Д.Н. Боголюбовский и Н.А. Менчинская. Психология усвоения знаний в школе. Изд-во АПН РСФСР, М., 1959. М.А. Данилов. Процесс обучения в советской школе. Учпедгиз, М., 1960; М.Н. Скаткин. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. М., 1965; И.Я. Ларнер и М.П. Скаткин. О методах обучения. «Советская педагогика», 1965, № 3. Л.П. Добраев. Вопросы психологии понимания учебного текста. Изд-во СГУ, Саратов, 1965. Л.В. Шенцев. Об одном приеме возбуждения познавательного интереса. Новые исследования в педагогических науках. Вып. 138, 1965. И.Я. Ларнер. О познавательных задачах в обучении гуманитарным наукам. «Народное образование», 1966, № 3. Н.Г. Дайри. Обучение истории в старших классах средней школы. Познавательная активность учащихся и эффективность обучения. «Просвещение», 1966. Г.В. Кудрявцев. О проблемном обучении как способе умственного развития. Об.: «Обучение и развитие», «Просвещение», М., 1966. В.Оконь. Основы проблемного обучения. «Просвещение», М., 1968 (см. библиографию к данной книге).

2/ См. об этом: Проблемы коммунистического воспитания. «Советская педагогика», 1968, № 9, стр. 24, 40 и др. Также: С коллегии Министерства просвещения СССР. «Учительская газета», № 126 от 22/X-1968 г.



ной вопросу о повышении достоверности в гуманитарном образовании, отмечалась необходимость усиления доказательности, убедительности. Но нередко бывает так, что учащиеся до начала изучения того или иного вопроса имеют некоторую вынесенную из предыдущих этапов обучения убежденность, не основанную на глубоком понимании вопроса во всей его сложности. Такая первичная убежденность недостаточна, она может не выдержать испытаний, поэтому необходимо переводить ее на уровень убежденности, основанной на более глубоком изучении противоречивой действительности.

Критичность мышления, свойственная многим учащимся старших классов, может быть психическим фактором, способствующим эффективности учебно-воспитательной работы, только в том случае, если она сочетается на основе взаимного ограничения с противоположным свойством - доверием к учителю и другим надежным источникам информации, а также с самокритичностью. Между тем у части юношей и девушек, как и у неразвитых взрослых людей, заметно то, что можно назвать, пользуясь именем типического образа, созданного Гоголем, "феноменом Кробошки" - недоверие к любым сведениям, противоречащим имеющимся представлениям и понятиям. Если новые положения доказываются, такой учащийся, не имея возможности опровергнуть их, все же остается при своих прежних представлениях, подозревая какой-то некий изъян в системе доказательств (см. выше, на стр. 125, изложение исследования Козельского в механизме само<sup>го</sup>утверждения гипотезы). Создание проблемных ситуаций способствует развитию у учащихся самокритичного отношения к имеющимся у них знаниям, что является не-

17-213

обходимой предпосылкой для возникновения потребности в обогащении этих знаний.

Наряду с объективными противоречиями изучаемой действительности, источниками проблемных ситуаций являются субъективные противоречия, вытекающие из неполноты знаний. Следующий эпизод экспериментальной работы подводит к обсуждению этой и некоторых других сторон рассматриваемого вопроса.

Поскольку понимание произведений В. Маяковского для неподготовленного читателя представляет определенные трудности, мы запланировали проведение первого чтения их на уроках с тем, чтобы дома учащиеся вновь перечитали. Предполагалось, что и классная, и домашняя работа будет интересной (об интересности повторного чтения художественных произведений говорилось на стр. 168-169). Оказалось, что учащиеся без видимой заинтересованности восприняли классное чтение и полученное разъяснение. Возникло предположение, что затруднения, противоречия оказывают тем большее воздействие на развитие эмоционально-окрашенной потребности в их разрешении, чем дольше они хранятся в памяти, беспрерывно учащегося (разумеется, в некоторых временных границах; затем должно наступить угасание). Присутствие на уроке учителя

который может сразу прийти на помощь, исключает задержку потребности, являющаяся условием характерного для заинтересованности эмоционального усиления <sup>сн</sup> осознаваемой потребности в знании. В связи с этим перед изучением следующего произведения Маяковского ученикам было предложено прочитать его дома, отмечая места, вызвавшие затруднения. Работа по изучению произведения на уроке стала субъективно-необходимой для учащихся.

Разъяснение, предваряющее возникновение потребности в нем, или следующее непосредственно, без задержки за появлением этой потребности, широко распространено даже в работе с учащимися старших классов. Преподаватель русской литературы Р.Н. Наумова построила изучение "Письма к Гоголю" В.Г. Белинского, отступив от этой традиции. Некоторые сложные места разъяснились попутно с чтением, другие отмечались учащимися, а разъяснение следовало позже.

Н.З., учащийся с ярко выраженным познавательным интересом, призёр Украинской республиканской математической олимпиады, учащийся специализированной физико-математической школы-интерната при Киевском университете, рассказывал и бывало о нами о том, что первая книжка по математике, которую ему пришлось читать, чтобы сделать порученный доклад о Софье Ковалевской, содержала много непонятного и это-то больше всего заинтересовало. Аналогичные сведения приводятся в печати. <sup>1/4</sup> Операжжающая информация (термин Л.С. Выготского), представляющаяся маловероятной, как бы выхваченная из материала, подлежащего изучению в будущем, временно прерывая систематичность изучения, способствует

при соблюдении меры, во возникновении потребности в выполнении образованного разрыва в системе знаний. Таким образом, дидактический принцип систематичности в своеобразной гибкой форме реализуется и в данном случае, поскольку потребность в системности знаний оказывается источником познавательной активности учащихся.

Аналогичный прием широко используется в практике кино, радио, телевидения. Демонстрация "выкваченных" эпизодов кинокартины, чтение отрывков из будущих радиопередач при сообщении программы передач на неделю, вызывая потребность в ликвидации созданных неопределенностей, повышают заинтересованность зрителей и слушателей.

В связи с рассматриваемым находится и вопрос об относительной завершенности отдельного урока, о которой писал М.А.Данилов.<sup>1/</sup> Хотя на каждом уроке ставятся определенные цели, но, достигнув их, весьма полезно дать учащимся новые факты, возбудить новые проблемы, которые на данном уроке не будут решены. Создается задел, обеспечивающий заинтересованное отношение к домашней работе и последующим урокам. Возникают соответствующие беседы, споры вне уроков, проявляется возможность вовлечения учащихся во внеучебную образовательную работу, организованную и самостоятельную, которая, таким образом, оказывается связанной с учебной работой. Эта связь имеет и обратное направление: проблемы, возникшие у учащихся вне обучения, рассматриваются на уроках. Иногда, чтобы не пропустить благоприятную ситуацию за-

<sup>1/</sup> М.А.Данилов. Активность науки. "Учительская газета", № 56, 11/У-1967.

интересованности, учителя даже отступают от намеченного плана урока.

Разрешая вопросы, с которыми учащиеся пришли на урок, необходимо особое значение придавать умению возбудить проблему в ходе самого обучения, как это показано в приведенных выше примерах. Наряду с обеспечением систематичности, при этом достигается еще один важный результат: учащиеся приучаются к тому, что и в случае отсутствия у них вопросов, такие вопросы и, следовательно, потребность в их разрешении возникнут впоследствии, в ходе самого урока. Таким образом, развивается общий интерес к урокам данного учителя, основанный на предвкушении возникновения проблем и их последующего разрешения.

Созданию проблемных ситуаций, обогащению противоречий способствует диалогическая форма работы, элементы полемик, дискуссии. Это обстоятельство учитывал учитель Д.И.Ровинский, заменив в описанном на стр. 175-176 эпизоде урока рассказ опрашиваемого ученика диалогом, представлявшим собой не обычную вопросно-ответную форму опроса, а форму проблемного обучения.

Особой формой использования данного средства возбуждения и поддержания потребности в знании является то, что можно назвать "диалогом в монологическом изложении". Имеется в виду, во-первых, такое проблемное изложение материала, когда учитель "опровергает возможные возражения".<sup>1/</sup> Во-вторых, учитель или автор книги, иногда - ученик, например, выступающий с докладом, приводит высказывания авторитетных людей, полемизировавших по рас-

<sup>1/</sup> И.Я.Лернер и И.Н.Скатник. О методах обучения. "Советская педагогика", 1965, № 3, стр.119.

рассматриваемому вопросу, или сам полемизирует о цитируемом автором. Так, преподаватель литературы М.К.Фатеев (204-ая школа Москвы) выразил несогласие с мнением Балинского о Ленском. Свои высказывания учитель обосновал анализом соответствующих мест текста "Евгения Онегина".

Как известно, ни одна наука не может обходиться без полемик. Искрочая противоречивые высказывания из материала учебных предметов, мы лишаем себя возможности дать учащимся правильное представление о развитии науки. А.И.Маркушевич справедливо, на наш взгляд, критиковал утверждения некоторых руководителей по педагогике, гласящие, что в содержание обучения "включается бесспорный, твердо откристаллизовавшийся в науке материал".<sup>1/</sup>

В тех случаях, когда рассматриваемый вопрос в науке не получил еще решения, практикуемое нередко в обучении даже старших классов преждевременное "закрепление проблемы", представление без достаточных оснований одной из противоположных точек зрения в качестве единственно верной является отступлением от научности преподавания. Результатом рассмотрения некоторых вопросов может и должна быть неопределенность, стимулирующая дальнейшее развитие интереса учащихся к данной области знания.

Одной из форм проявления противоречий является комическое. Элементы комического крайне редко используются в учебниках; по-видимому, они считаются чем-то неприятным,<sup>142</sup> снижающим серьезность педагогического процесса. Между тем в научно-популярной литературе, в научно-популярных кинофильмах, телепередачах о

<sup>1/</sup> А.Маркушевич. Прогресс и школа. "Советская Россия" № 122 от 29/V-1968 г.

успехом используются различные приемы, создающие комический эффект. Такие приемы использовались в экспериментальном преподавании, разумеется (это отнюдь не относится и к другим приемам работы), с чувством меры. Например, изучая тему «Литературная борьба в 60-ые годы XIX-го в.», мы читали учащимся «Ирическое стихотворение с гражданским отливом» Д.Д.Минаева (пародию на «Сереброду» А.А.Фета), пародию В.Н.Алмазова «Преподница» на стихотворение Н.А.Некрасова «Гляньница» и др. Это было интересно: Некрасов и Фет — великие поэты-классики, а на них, оказывается, писали пародии. Заинтересованность в данном случае развивалась в основном направлении работы, так как пародия была одним из характерных средств острой литературной борьбы 60-х годов.

9.

На волный вопрос, не всякое противоречие вызывает у учащихся эмоционально-окрашенное стремление к его разрешению. Осознание и переживание недостаточности имеющихся знаний и потребность в информации возникает, когда решение вопроса приобретает значимость для познающего. Хотя общие свойства информации, понимаемой как уменьшение неопределенности (К.Шеннон), мера разнообразия (У.Энби), изменение «тезауруса» (Ю.А.Мрейдер), отраженное разнообразие и т.п.<sup>1/</sup> входят в понятие полезно-информативной содержательной<sup>ти</sup> и должны учитываться в работе по повышению интересности, но только в сочетании с фактором ценности, понимаемой как приращение вероятности достижения цели (А.А.Хар-

<sup>1/</sup> В.Л.Д. Методологические проблемы теории информации. «Вопросы философии», 1968, № 10.

кевич), единство субъективного и объективного,<sup>1/</sup> Информативная содержательность познавательной работы воспринимается как та же полезно-информативная содержательность, которая является основным специфическим фактором интересности.

Для возникновения потребности в решении проблемы необходимо, чтобы эта проблема обладала не только общественной (оправдывающей ее включение в учебный материал), но и личной значимостью для учащихся. Н.Ф.Добрынин, выдвинувший и разработавший проблему значимости, пишет: "Чтобы общественная значимость стала действительной для человека, т.е. вызвала определенные поступки, она должна стать личной значимостью для него".<sup>2/</sup>

При этом значимость, как показали исследования Н.Ф.Добрынина и его сотрудников, должна рассматриваться не только по отношению ко всему процессу обучения, но и по отношению к каждому отдельному новому знанию, предлагаемому учащимся.<sup>3/</sup>

В юношеском возрасте углубляется дифференцированность потребности, избирательность познавательных процессов, независимость поведения учащихся. Эти особенности усиливают роль фактора значимости в работе с учащимися старших классов.

Среди специфических причин, определяющих значимость познавательных задач, можно выделить две основные группы, между которыми существуют связи и переходы.

1/ В.И.А. Методологические проблемы теории информации. "Вопросы философии", 1968, № 10, стр. 139.

2/ Н.Ф.Добрынин. О значимости получаемых учащимися знаний. "Вопросы психологии". 1960, № 1, стр. 42.

3/ Н.Ф.Добрынин. Проблема значимости в психологии. Материалы конференции по психологии. Изд-во АПН РСФСР, М., 1957, стр. 45.



Во-первых, значимостью, обуславливающей возникновение потребности в знании, обладают сведения, решения познавательных задач, необходимые для удовлетворения различных других потребностей (последние могут быть условно объединены под названием практических).

Было замечено, — пишет М.Н.Скяткин, обобщая исследования по этому вопросу, — что дети особенно охотно решают те задачи, которые их "задевают за живое", задачи, связанные с их деятельностью, необходимые им для достижения какой-то желанной цели".<sup>1/</sup>

Осознание практических потребностей может быть эмоционально окрашено ввиду задержки удовлетворения или, по П.В.Симонову, недостатка информации о путях удовлетворения (по-видимому, имеется в виду недостаток информации о путях удовлетворения потребности по мере ее возникновения, то есть задержка). Это эмоциональное отношение с практической задачи переносится на выведенную ее познавательную задачу. Возникает эмоционально окрашенная потребность в знании — один из основных факторов состояния познавательной заинтересованности.

Во-вторых, при наличии достаточного количества связанных между собой неясностей, при их задержке в памяти потребность в устранении этих неясностей может иметь место и при отсутствии осознания, переживания какой-либо практической потребности, хотя, если бы была возможность проследить всю историю развития данной потребности в знании, по-видимому, обнаружи-

<sup>1/</sup> М.Н.Скяткин. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. М., 1965, стр. 21.

лишь бы ее практические истоки. По мере развития познавательного интереса роль значимости получаемых, искомых сведений не уменьшается, а увеличивается, но вспомогательно-практическая разновидность потребности все более дополняется, а затем в значительной мере и вытесняется самодовлеющей, "бескорыстной" теоретической потребностью.

Эта вторая разновидность возникновения потребности в знании обладает рядом преимуществ по сравнению с первой; они отмечены на стр. 18. Но поскольку накопление достаточного количества проблем, способствующее развитию качественно новой разновидности потребности в знании, зависит от наличия достаточного количества разнообразных знаний и положительного опыта их приобретения, на начальном этапе особое значение имеет первая разновидность возникновения потребности в знании.

Вопрос о связи обучения с потребностями учащихся издавна привлекает внимание педагогов-теоретиков и практиков. В советской педагогике и психологии внимание к рассматриваемому вопросу особенно возросло за последнее десятилетие. Наряду с некоторыми положениями, не выдержившими испытания временем, в этот период было высказано и много ценного. Назовем некоторые характерные ра -

боты, посвященные данному вопросу. Ряд работ назван выше, в частности, в первой главе. I)

В гуманитарном образовании повышение значимости основывается прежде всего на использовании потребности в решении м-ногих

---

I) Н.И. Болдырев. Развитие интереса к природе у детей. Учпедгиз, М., 1940, стр. 99 и др. Б.Ф. Райский. Некоторые пути повышения успеваемости учащихся. Красноярск, 1950. Н.И. Кудряшов. К методике урока литературы. Сб. "Уроки литературы в старших классах". Изд. АН РСФСР. М., 1958. Р.Д. Златогорская. Привитие учащимся интереса к изучению иностранного языка. Учпедгиз, М., 1959. Опыт совершенствования преподавания литературы в старших классах. Изд. АН РСФСР, М., 1961. И.Т. Огородников. Связь изучения основ наук с жизнью, с практикой коммунистического строительства в системе урока. "Ученые записки МГПИ им. В.И. Ленина", № 202, 1963. Г.М. Воловникова. Современная советская литература в старших классах (беседы по внеклассному чтению). "Литература в школе", 1965, № 3. Г.М. Воловникова. Старшеклассники читают современную литературу. "Советская педагогика", 1967, № 5. Н.Н. Студенцов. Теоретические основы школьного страноведения. Автореферат докт. диссертации. Л., 1965, стр. 25-26 и др. Н.Ф. Добрынин. Развитие личности школьника в свете принципа значимости. Сб. "Обучение и развитие". "Просвещение", М., 1966. Обществоведение в школе (из опыта работы учителей). Тула, 1966. Формирование духовных потребностей школьников. Под ред. Д.В. Шарова и А.А. Штайнберга. Новосибирск, 1966 (1967). В. Бондаревский. Воспитание интереса к знаниям. Тула, 1968. Формирование познавательных интересов школьников. Отв. ред. Г.И. Шукина. Л., 1968. Н.Ф. Добрынин. Проблема внимания и принцип значимости в психологии. Материалы III-го Всесоюзного съезда психологов СССР" т. I, М., 1968. Т.В. Напольнова. Познавательные задачи в "обучении русскому языку". "Просвещение", М., 1968.

политических, нравственных, эстетических проблем, которая становится в юношеском возрасте настоятельной необходимостью. Используя, при возможности выбора, материал, содержащий такие значимые для учащихся проблемы, подчеркивая в любом учебном материале более значимые стороны, показывая связи изучаемого материала с актуальными для учащихся вопросами, участники экспериментальной работы стремились в процессе преподавания удовлетворять эти потребности. В описании эксперимента, проведенного на уроке повторения лирики М.Ф. Лермонтова (отр.) отражена и эта сторона работы по возбуждению и поддержанию состояния заинтересованности.

Беседы на актуальные этические, политические темы обычно рассматриваются как форма работы классного руководителя. Между тем высказывания по этим вопросам - краткие или развернутые, - умело включенные в работу на уроке, построенные в связи с изучаемым материалом, нередко бывают более эффективными, прежде всего потому, что воспринимаются учениками как разъяснение возникшего вопроса, а не как мероприятие, нарочито проводимое с воспитательными целями, и тому же обычно после уроков, когда ученики устали и преобладали, классным руководителем, который не всегда является специалистом по рассматриваемым вопросам. Не отрицая полезности хорошо подготовленных бесед, проводимых во внеурочное время, необходимо подчеркнуть возможности, заключенные в более или менее кратких беседах, высказываниях на материале уроков. Выпускники рассказывали, что анализ того или иного образа, естественно, может не сохраниться в памяти, а беседа или высказывание авторитетного учи-

теля по жизненно важным вопросам, порой даже краткое замечание вскользь может запомниться надолго, возможно, навсегда. Мастером таких бесед и высказываний является преподаватель литературы 401-ой московской школы З.А. Рахова. Ученики на ее уроках, которые мы наблюдали, нередко никак не реагировали на звонок, хотя строгости в отношении дисциплины там не было — была заинтересованность в том, чтобы дослушать учительницу, заканчивающую изложение мысли.

Советская педагогическая теория и практика, в отличие от некоторых теорий буржуазной педагогики (о них говорилось выше) учитывает, что познавательные потребности и интересы детей и юношества распространяются на многие явления мира взрослых, в котором учащиеся живут. "Взрослая" жизнь нередко для них более интересна, чем своя сегодняшняя. Это обстоятельство существенно расширяет возможности повышения значимости изучаемых вопросов. Например, преподаватель обществоведения 38-ой днепрпетровской школы А.Л. Оршанская при изучении вопроса "Переход к коммунистическому труду и распределению", помогая учащимся представить превращение труда в жизненно необходимую, оклеивала: "Бывает так, что человек временно отрывается от труда в производственном коллективе — это часто случается с женщинами. Знаете, как трудно это, даже если причина самая уважительная и материального ущерба нет". Эти слова были очень "лично" восприняты, особенно ученицами: речь шла о проблемах общественного и личного будущего. Так же "лично" были восприняты — хотя вопрос в данном случае касался не будущего, а прошлого — слова преподавателя истории о том, что оппозиция предлагала увеличить

окая школа Новомиосковского района Днепропетровской области, теме — «Уро на индустриализацию страны».

Для сравнения приведем описанный Г.И. Школьником пример учебно-воспитательной неэффективности работы по изучению исторического материала, вытекающей из неумения представить его в значимом для учащихся виде. В III-м классе изучается тема «Конституция победившего социализма». Учитель привел пример из крестоматии о том, что якуты, обсуждая проект Конституции, плакали. «Учитель рассказывал об этом патетически, но вызвал... смех учащихся. Их слезы якутов не взволновали». Когда на следующем уроке один из отвечающих упомянул о якутах, класс снова разразился смехом, а некоторые мальчики изображали рыдания.<sup>1/</sup>

Эмоциональный компонент состояния заинтересованности («интерес») по отношению, например, к объяснению обычно непосредственно выводят из эмоциональности изложения учителем материала. Как видим и в приведенном примере, при отсутствии у учащихся соответствующих практических или теоретических потребностей вместо нужной эмоции можно вызвать противоположную (или равнодушную). Если бы учитель был осведомлен об этом, он смог бы добиться нужного эффекта от того же рассказа о якутах. Необходимо было, по-видимому, помочь учащимся представить себе положение вымиравшего до революции народа, точнее — представить себя в положении людей этого народа. Здесь могла бы помочь художественная литература, например, рассказы В.Г. Короленко.

Выше мы останавливались на различных аспектах вопроса об использовании произведений художественной литературы как средства поддержания заинтересованности (не только в преподавании

литературы). Замечательная способность искусства — помогать читателю, зрителю, слушателю представлять чужие потребности как свои, представлять себя в положении героя и в связи с этим со-отражать, сочувствовать ему (то есть отражать, чувствовать совместно с ним) — делает произведения искусства и прежде всего художественную литературу незаменимым средством усвоения значимости изучаемого материала. Если учитель недостаточно выразительно читает, можно привлекать к чтению учащихся.

Таким образом, изучение исторического материала может приобретать значимость. Но особо благоприятные возможности удовлетворения познавательных потребностей учащихся содержит современный материал. Пользуясь правом на экспериментирование, представленное нам Министерством просвещения УССР и Московским городским отделом народного образования, мы внесли некоторые изменения в программу по литературе, увеличив время, отводимое на изучение современной литературы.

Когда пишут об опоре в обучении на потребности учащихся и о связи обучения с жизнью, часто неявно подразумевается, что и «жизнь», и потребности — это нечто находящееся вне обучения и используемое в последнем. Между тем такое прямолинейное противопоставление неверно, так как само обучение — важная часть жизни детей и юношества на протяжении 10 лет. Потребности, вытекающие из процесса обучения, — это тоже жизненные потребности. Поэтому, наряду с использованием внеучебных потребностей, повышение значимости изучаемого материала опирается на использование потребностей, вытекающих из самой учебной деятельности. Так, например, на уроке русского языка в 8 классе Подгороднянской шко-

ль Новомосковского района Днепропетровской области учитель В.Н. Искра вместо того, чтобы сначала повторить определения, правила, которые положены в основу письменного домашнего задания, и затем провести устную фронтальную проверку правильности выполнения упражнения, начинает с проверки письменного задания и в ходе этой проверки, особенно в связи с возникновением затруднений, разногласий, предлагает вспомнить соответствующее правило. Припоминание последнего в этом случае приобретает значимость, помогает в работе. Так поступают многие учителя; многие, однако, не учитывают значения рассматриваемого фактора.

Приведем еще несколько примеров повышения значимости изучаемого материала путем использования учебно-практических потребностей. При изучении биографии писателя преподаватель отбирает такие даты и факты, которые помогают ученикам что-то понять в творчестве писателя; значение той или иной даты, факта подчеркивается (наблюдали у Л.С. Удаловой в средней школе № 9 г. Днепропетровска). Давая ученику задание подготовить реферат, учитель сообщает, что остальные ученики будут конспектировать сообщение товарища, так как им необходимо знать его содержание. Подготовка реферата приобретает общественную значимость (Н.Я. Траченко, средняя школа № 36 г. Днепропетровска). Преподаватель английского языка создает потребность в понимании того, что она говорит, широко используя побуждения к действию — в этих случаях необходимость понимания намного больше, чем при слушании повествовательного материала (Е.Л. Рудо, Та же школа).

Даже такая, по существу организационная деталь, как сообщение практического задания, призванного закрепить знания, умения,



до сообщения самих знаний, увеличивает значимость этих знаний, так как создает близкую перспективу их использования. Так, преподаватель литературы средней школы № 83 Днепропетровска Р.Н. Наумова начинает урок, посвященный изучению «Письма к Гоголю», словами: «Откройте тетради, будем составлять план. Заглавьте «Письмо В.Г. Белинского к Н.В. Гоголю». Теперь положите ручки и слушайте».

Как видно из приведенных примеров, многие способы повышения значимости изучаемого материала очень просты. Здесь также достаточно точно учитывать важность задачи, и способы ее осуществления могут быть найдены.

#### 10.

Проведенное исследование, в частности, лабораторный эксперимент, изложенный в первом разделе данной главы, позволили уточнить известное положение о том, что развитие интереса, поддержанию состояния заинтересованности способствует результативность работы. Уточнение, как отмечалось, заключается в том, что данный эффект имеет место в случае достижения цели с приемлемой затратой времени и сил, возможной только при высокой полезно-информативной содержательности обучения. Это означает получение учащимися (различными путями) значимой, ценной для них информации при минимальных приемлемых «издержках», к которым относится отсутствие в сообщении существенной информации и получение информации, представляющей незначимой или имеющей не мотивирующее, а скорее негативное значение.

Повышая полезно-информативную содержательность обучения, участники экспериментальной работы вместе с тем учитывали, что полное исключение из обучения элементов с низкой полезно-информативной

610  
содержательности не только неосуществимо, но и нежелательно по многим, приведенным выше соображениям (необходимость закрепления знаний и умений; необходимость разрядки от умственного напряжения; неприемлемость отказа от изучения биоматематического курса, независимо от того, удается ли все его части представить в интересном виде; несовпадение интересов и потребностей различных учащихся в условиях преобладания коллективной работы).

Совмещение интересности обучения, зависящей (см. оговорки, сделанные в начале главы) от его полезно-информативной содержательности, с необходимостью использования в обучении элементов с низкой полезно-информативной содержательностью возможно, поскольку, как показало исследование, познавательная работа может вызывать заинтересованность и в том случае, если ее характер, предлагаемый материал не полностью, а только частично соответствует осознаваемым, переживаемым потребностям учащихся. Состояние заинтересованности обладает некоторой инерцией. Оно не меняется непрерывно, а складывается как отношение к данному этапу работы в целом. Если это отношение оказывается благоприятным, наличие некоторых неинтересных, в частности, избыточных элементов, перемежающихся с интересными, не снимает состояния заинтересованности. Элементы с низкой полезно-информативной содержательностью, если их сравнительно немного, даже способствуют поддержанию заинтересованности, что вытекает из отмеченного значения некоторой поддержки удовлетворения потребности как фактора развития этой потребности.

Таким образом, повышая полезно-информативную содержательность обучения и внеучебной работы, то есть отношение их эффективности,

значимых элементов, к различным "поддержкам" (частично необходимым, но тем не менее неинтересным), следует стремиться не к полному исключению элементов с низкой полезно-информативной содержательностью, а только к уменьшению их удельного веса до оптимального, позволяющего поддерживать заинтересованность. Названное отношение было численно определено для условий описанного в первом разделе данной главы эксперимента. В практической работе полезно-информативная содержательность оценивается интуитивно.

Приведем примеры регулирования этого отношения.

На уроках русского (родного) языка и при выполнении домашних заданий значительная часть времени уходит на работу, воспринимаемую учащимися в качестве подсобной. Хотя методисты давно отвергли механическое переписывание как способ повышения орфографической и пунктуационной грамотности, но и сейчас, чтобы выполнить основное задание (например, вставить пропущенные буквы или что-то подчеркнуть) приходится переписывать весь текст. Наши старшие ребята, духовные запросы которых никак не совпадают с запросами гоголевского Акакия Акакиевича, очень неохотно выполняют такую работу. С целью повышения полезной содержательности работы, наряду с выполнением письменных упражнений творческого характера и использованием электросветового пособия, учащимся предлагается вставлять пропущенные буквы и знаки препинания в специально для этой цели купленные печатные пособия. Допустимость такого использования книги с нравственно-эстетической точки зрения была подчеркнута появлением примерно в это же время тетрадей на печатной основе, рабочих тетрадей по истории и т.п. печатных изданий и одобрением их Министерством про-

дью или рабочей книгой — большого различия в этом нет, и учащиеся старших классов относились к пособиям, в текст которых они вставляли орфограммы и знаки препинания, с должным уважением.

Задачи, которые ставятся перед отвечающим учеником, как известно, не совпадают с задачами, стоящими перед учителем или учебником, излагающим ту же тему. Тем не менее ответ, отличающийся полнотой, обычно оценивается самыми высокими баллами. Преподаватель украинской литературы Л. С. Удаева приучила своих учеников не стремиться к воспроизведению во время устного опроса всего, что они запомнили из объяснения учителя, из учебника и других источников, а "выжимать" основное из усвоенных знаний. Такое повышение информативной содержательности ответов весьма ценно во многих отношениях, в том числе и в отношении поддержания заинтересованности. Для слушателей ответ приобретает определенную новизну, отвечающему приходится не только припомнить, но и мыслить.

Если на уроках математики, физики, химии темп работы во время объяснения нового материала бывает достаточно высоким, иногда даже чрезмерно высоким, то к работе, проводимой на уроках литературы, русского (родного) языка, географии, истории, обществоведения, ученики обычно относятся как к стилишком легкой. Учитель истории Д. М. Роминский приучил учеников-старшеклассников относиться к истории как к интересному предмету, требующему серьезной работы на всех этапах урока. Помимо тех особенностей, которые были отмечены выше, этому способствовал общий достаточно высокий темп. Учитель плотно укладывает в своем изложении факты и выводы; последние опускаются, если они с очевидностью следуют

По-особому решатся рассматриваемый вопрос по отношению к иностранным языкам. Общая информативная содержательность работы по этому предмету, которая не совпадает с полезно-информативной содержательностью, как правило, бывает чрезмерно высока. Преподаватели этого предмета, особенно работающие в старших классах, в последние годы стремятся большую часть урока вести на изучаемом языке. Учебники, задания, в том числе задания по синтаксическому домашнему чтению, рассчитаны, естественно, на то, что ученики, переведенные с положительных оценками в 9-ый или 10-й класс, усвоили программу предыдущих классов. Но весьма часто по ряду причин программа остается неувоенной. Если по некоторым другим предметам незнание предыдущих тем, хотя и отражается на усвоении последующей, но не лишает ученика возможности работать, то по иностранному языку дело обстоит иначе. Аналогичное положение бывает в обучении по точным дисциплинам, но преподавание по этим дисциплинам ведется на русском (родном) языке, так что и отстающий ученик может олучать и кое-что понимать; кроме того, отставание по этим предметам, особенно массовое отставание целых классов, вызывает обычно большую тревогу. По этим причинам работа на уроках иностранного языка в старших классах оказывается для многих, иногда для большинства учащихся чрезмерно трудной, а выполнение домашних заданий чрезмерно трудоемким и поэтому неинтересным. Ученики в таких случаях вынуждены применять средства облегчения задачи, снижения темпа работы. В исследованиях по технической психологии предприняты попытки изучения этих средств. Были выделены несколько типов операций, с помощью которых человек может как-то регулировать темп входящей и

входящей информации. Такими полезными приспособлениями оказываются подчас пропуски сигналов, ошибочный ответ, отсрочка ответа, фильтрация информации, категоризация ответов, обобщение их, выработка приближенных ответов, параллельная передача информации по разным каналам, переход к другому уровню реагирования, временное отключение от источника информации". 1/

Как видно, большинство этих полезных с точки зрения защиты психики приемов отнюдь не опосредуют осуществлению дидактических задач. Чтобы потребность в использовании этих средств организационной функции возникала реже, учителю необходимо брать на себя регулируемую функцию; в отличие от других гуманитарных предметов, в преподавании иностранных языков это выражается чаще всего в замедлении темпа, облегчении работы. Понижение информативной содержательности предлагаемой работы в таких случаях означает повышение полезно-информативной содержательности действительно выполняемой учениками работы, поскольку при чрезмерно высоком темпе, чрезмерной трудности многие сообщения не воспринимаются или воспринимаются с большими затратами времени и сил; то и другое увеличивает количество "задержек".

Вместе с тем иногда в целях повышения интересности бывает необходимым снижение полезно-информативной содержательности работы. Когда заинтересованность достигала кульминации, ученики экспериментальной работы различными способами вводили некоторую задержку. Например, если учитель или ученик читает вслух художественное произведение, такая задержка создается тем, что продолжение чтения поручается другому ученику. При

собщении меры, как отмечалось, задержка не ослабляет, а усиливает заинтересованность.

Что касается приучения учащихся к выполнению не интересной для них работы (о необходимости этого, вытекающей из задач воспитания силы воли, чувства долга и других ценных свойств личности, о взглядах К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко и других педагогов по этим вопросам говорилось в первой главе), то даже при всемерном стремлении повысить интересность работы, в многопредметном обучении по систематическим программам находится достаточно неблагоприятного <sup>в</sup> отношении возможности повышения интересности материала, позволяющего учителям воспитывать у учащихся названные свойства. Наблюдения над реальной практикой обучения (большую часть из них мы здесь не воспроизводим, так как в этом, по-видимому, нет необходимости) показывают, что неинтересных уроков и неинтересных частей уроков бывает очень много. Поэтому задача нарочитого снижения интересности пока не возникает; актуальной является противоположная задача.

Наряду с охарактеризованными общими чертами работы по повышению интересности обучения в старших классах и особенностями этой работы в преподавании гуманитарных предметов — эти общие черты и особенности учитывались при поддержании состояния заинтересованности на всех этапах процесса воспитания познавательных интересов, — существуют особенности, характерные для отдельных этапов и форм работы. Индивидуальные особенности учащихся требуют использования возможностей некоторой индивидуализации работы. Эти вопросы рассматриваются в следующей главе.

## Глава четвертая

### ПРОЦЕСС ВОСПИТАНИЯ Познавательных интересов У учающихся старших классов как целое

#### 1. Особенности основных этапов работы, их роль в структуре процесса

##### 1.

В качестве исходного пункта гипотезы о воспитании интересов было принято сформулированное Н.Д. Левитовым общетеоретическое положение о том, что воспитание определенного свойства личности начинается с возбуждения соответствующего психического состояния, а затем необходимо переводить это временное состояние в свойство личности. Эта гипотеза ориентировала на изучение вопроса о путях возбуждения и поддержания состояния заинтересованности, о повышении интересности обучения и внеучебной работы.

Однако, когда потребовалось перейти ко второму этапу — "от состояния заинтересованности к интересу — свойству личности", стало ясно, что возбуждение и поддержание состояния заинтересованности — не особенность первого этапа процесса воспитания, а требование, которое необходимо соблюдать на всем протяжении процесса воспитания интереса, вплоть до того момента, когда у учающихся закрепится воспитываемое свойство. Невозможно воспитать интерес, если где-то в середине процесса воспитания отказать от заботы об интересности уроков и внеурочной работы.

Таким образом, рассмотренный в предыдущей главе вопрос о повышении интересности обучения является не вопросом об особенностях начального <sup>этапа</sup> процесса воспитания интересов, а вопросом о спе-



психическом структурном элементе всего процесса.

Вместе с тем существуют особенности, характерные для различных этапов и форм работы. Даже постоянный элемент - поддержание состояния заинтересованности - на каждом этапе работы характеризуется не только рассмотренными в третьей главе общими факторами, но и особенностями, зависящими от задач и возможностей данного этапа работы. Изучение структуры процесса предпочитает, как отмечалось во второй главе, рассмотрение особенностей различных этапов работы, их связей между собой и с процессом в целом. Слово "этапы" понимается здесь не в возрастном смысле (поскольку наше исследование посвящено одному возрасту). Этап работы по воспитанию интереса к определенной области знания у определенной группы учащихся зависит от достигнутого уровня развития интереса.

Проведенное изучение (стр. 77, 146) позволило выявить четыре качественно своеобразных уровня отношения <sup>к</sup> определенному учебному предмету или области действительности: эмоционально-отрицательное отношение, отсутствие интереса и отрицательное отношение, пассивный интерес и активный интерес. Получены некоторые количественные данные о распространенности различных уровней и динамике их развития у учащихся старших классов. Работа учителей - участников эксперимента по воспитанию интереса к своим учебным предметам, разумеется, далеко не всегда начинается в условиях первого, низшего уровня отношения учащихся к предметам. Исходным чаще был второй, а иногда даже третий уровень. В процессе работы не всегда все уровни развития интереса могли быть четко зафиксированы в течение определенного срока.

Приходилось замечать переход учащегося с первого уровня на третий, со второго — на четвертый. Другие показатели развития интересов, в частности, их широта, использованная в классификации, предложенной В.Г.Ивановым (см. выше, стр. 38-39), также учтены в нашем исследовании — как в констатирующей части (стр. 70) так и в экспериментальной, прежде всего при осуществлении индивидуального подхода; этому вопросу посвящен один из разделов данной главы.

Ввиду того, что предшествующее обучение различных учащихся определенного класса по определенному предмету осуществлялось определенными учителями (если эти учащиеся не собраны из разных классов) и ввиду существующего взаимного влияния, нередко приходится сталкиваться с тем, что в классе господствует однотипное отношение к учебному <sup>предмету</sup> предмету со стороны различных учащихся; разумеется, у многих учащихся это отношение ~~не~~ может быть не таким, как у других (об этом ниже). В случаях, когда воспитание интереса начинается при наличии <sup>у</sup> учащихся первого или второго уровня <sup>отношения</sup> к учебному предмету (эмоционально-отрицательного отношения или безразличия), возбуждение и поддержка <sup>актив</sup> состояний заинтересованности является не только важной, но и весьма сложной задачей. Поэтому, учитывая в работе основные факторы интересности, охарактеризованные в третьей главе, необходимо учитывать и особенности этих этапов работы. Необходимо использовать некоторые вспомогательные средства заинтересовывания учащихся и включения их в учебно-познавательную работу.

Как показано исследование (3 глава), <sup>нежелание выполнять</sup> предлагаемую работу часто вызывается не столько неприемлемостью целей, сколько не-

прилагательным усилий, затрат времени, которых требует данная работа. Полученные нами результаты подтверждаются и другими исследованиями. По данным Института общественного мнения "Комсомольской правды", в отличие от студентов, которые при отсутствии дома газеты часто находят и прочитывают ее в другом месте, школьники в основном читают только газеты, выписанные на дом. «А не оказались под рукой свежего номера — так мало ли других дел на свете?»<sup>1/</sup> Это обстоятельство позволяет во многих случаях устранять отрицательное отношение к работе, уменьшая ее трудоемкость, сокращая время, которое должен затратить ученик. Выше были показаны некоторые возможности осуществления такого регулирования.

В связи с рассматриваемым вопросом необходимо остановиться на встречающемся в литературе противопоставлении проблемного и сообщающего обучения.<sup>2/</sup> При этом недостаточно учитывается, что в проблемном обучении имеются две стороны, два элемента: создание проблемной ситуации и ее разрешение. Второй элемент может осуществляться как в объяснении учителя или автора учебной книги (в различных разновидностях объяснения), так и путем организации более или менее самостоятельной исследовательской, поисковой работы учащихся. В первом случае проблемное обучение не противопоставляется сообщающему, а объединяется с ним. В экспериментальной работе с учащимися, которые безразлично, а тем более отрицательно относились к данному учебному предмету или обучению вообще и поэтому еще не были готовы к серьезным самостоятельным усилиям исследовательского характера, проблемно-сообщающее обуче-

<sup>1/</sup> Кто читает "Комсомолку". "Комсомольская правда", № 260 от 1949 г.

ние, при котором переживание своеобразного познавательного беспокойства длится недолго, вскоре сменяясь переживанием удовлетворения, широко используется.<sup>1/</sup>

На этих первых этапах работы в высокой степени использовались возможности повышения практической значимости изучаемого материала. Если у учащихся все же нет достаточной потребности в получении предлагаемых знаний, использовались дополнительные средства заинтересовывания, оущность которых можно определить как использование при отсутствии потребности в данном знании других потребностей для включения учащихся в познавательную работу.

Некоторые авторы, например, А.А. Алхазушвили (см. выше, стр. 152), учитывая отмеченные трудности, предлагают шире использовать в таких случаях элементы фрустрации и другие отрицательные эмоции. Не отрицая необходимости иметь "про запас" возможность отрицательного подкрепления, необходимо, однако, учитывать, что воспитать познавательный интерес при широком использовании таких неадекватных цели средств невозможно, поскольку при этом процессе приобретения знаний и умений будет откладываться в памяти вместе с отрицательным эмоциональным сопровождением. Хотя это положение представляется почти очевидным, приходится один, весьма показательный на наш взгляд, иллюстрирующий пример. Ежегодно во многих школах предпринимаются попытки создать ученические хоры. В некоторых школах, не сумев увлечь достаточное число учащихся (это, действительно, нелегко), становятся

<sup>1/</sup>Создание проблемной ситуации и последующее объяснение учителем путей решения проблемы описано под названием проблемного метода И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным в статье "О методах обуче-

ся на путь принуждения, поскольку считается, что на районном смотре самодеятельности без хора выступать неприлично. Директор школы или его заместитель стоит у выхода, не отпуская учащихся домой, учителя следят за тем, чтобы ученики не задерживались в классах, а шли в зал на репетицию. При этом говорится, что вначале нужно учащихся заставить петь в хоре, а затем они сами войдут во вкус. Но в действительности отрицательное отношение к участию в хоре только усиливается. В результате в следующем учебном году все повторяется на таком же уровне.

Между тем, как показывают наблюдения, опыт работы в экспериментальных классах и литературные данные, имеется много вспомогательных средств <sup>подготовки</sup> положительно-эмоционального отношения к работе и при отсутствии непосредственной потребности в тех знаниях и умениях, которыми необходимо овладеть.

Одним из таких средств является объединение знаний, важных в учебно-воспитательном отношении, но субъективно представляющихся недостаточно значимыми, с такими сведениями, которые непосредственно не связаны с учебно-воспитательными задачами, но отвечают каким-то потребностям учащихся. Так, преподаватель иностранных языков 19-ой Днепропетровской школы Б.Ф. Сидельниковская, как и некоторые другие учителя, при изучении бытовой лексики использует шоболство учащихся, предлагая им задавать ей, учительнице, а также друг другу вопросы о составе семьи, жилищных и бытовых условиях и т.п. Инерция заинтересованности позволяет и субъективно-незначимые сведения воспринимать с сохранением положительно-эмоционального отношения.

Вне отмечалось значение комического, как формы проявления

противоречий в изучаемой действительности. Но потребность учащихся в юморе с чувством меры может быть использована и без прямой связи с сущностью рассматриваемого вопроса. В этом случае данная неспецифическая потребность используется для создания положительно-эмоционального отношения к работе.

Одной из неспецифических потребностей, используемых с рассматриваемой целью, является потребность в положительной оценке и самооценке своей деятельности. Основные формы использования этой потребности - отметки и различные оценочные суждения. Весьма распространенные попытки убедить учащихся, что они "учатся не ради <sup>отметок</sup> оценок, а ради знаний", на наш взгляд, не приносят пользы. Неуважение к отметке - это неуважение к общественной оценке своего учебного труда. Как пишет Н.Ф.Добрынин, удвоение общественной значимости учения, содействующее тому, что процесс учения связывается с положительными чувствами, происходит особенно полно тогда, когда старания учиться поддерживаются успехами и одобрениями, в особенности одобрениями учителя, который и олицетворяет для ученика общественную необходимость учения.<sup>1/</sup>

Ученики, действительно равнодушные к отметке, по-видимому, встречаются очень редко. Это обнаруживается в том, что, когда ученику, бравизирующему безразличием к отметке, представляется возможность без особого труда получить хорошую отметку, он обычно старается не упустить такой возможности. Видимость безразличия к отметке у таких учеников, как известно, обычно является порождением стремления сохранить уважение товарищей и самоуважение в

1/ Н.Ф.Добрынин. Проблема усвоения школьниками значимости учебного материала. Ученые Записки Московского городского педагогического института им.В.П.Потемкина. Т. LXIX. Каф. пед-

условиях невозможности или чрезвычайной трудности успешного учения. Следующий эпизод из нашей практики показывает стимулирующие возможности отметки, точнее, положительной отметки, в весьма сложных условиях закрепившегося отрицательного отношения к учебной работе.

В одной школе № 77 г. Днепропетровска был организован класс переростков, в котором были собраны частично второкурсники, а в основном третьеклассники из школ всего района. Их отношение к общепринятой морали в большинстве случаев было таким же отрицательным, как и их отношение к учению. Автор не работал с ними, но однажды возникла необходимость заменить заболевшего учителя русского языка. Войдя в класс, мы выяснили, что "никого домашнего задания не задавали", не было ни тетрадей, ни учебников, ни чернилниц, ни желания что-нибудь сделать.

Мы решили попытаться научить с учащимися тему, которая, судя по записи в журнале, стояла на очереди. Сказали учащимся: поскольку точно неизвестно, что они изучали, вопроса не будет. Сейчас попробуем изучать новый материал. Кто сможет усвоить его, получит отметку. Поскольку сразу усвоить не все могут, отметки 2 и 3 сегодня ставиться не будут. Каждый правильный ответ будет отмечаться, тот, кто успеет получить пять таких частичных отметок, получит 5, кто четыре раза правильно ответит — получит 4.

Учеников, для которых отметка 3 была обычно недостижимой мечтой, перспектива получить "даром" пятерку или четверку воодушевила исключительно сильно. Класс напряженно работал весь урок. Через некоторое время бесоговорочно были приняты такие режимные требования, которые в младших и старших классах обычно не <sup>р</sup>подъ-

являются ("так высоко поднимать руку неприлично, локоть должен касаться парты"). Несколько учеников получили обещанные отметки, и это было совсем не "даром", как им, возможно, казалось (ученики, да и учителя нередко считают полноценной только <sup>отметку</sup> оценку за домашнее задание): тема была хорошо усвоена, попутно были повторены, а точнее говоря, изучен ряд необходимых сведений из ранее пройденного материала.

Стимулирующее значение опроса в старших классах резко снижается двумя обстоятельствами. Во-первых, учащиеся, в отличие от их младших товарищей, хорошо чувствуют статистические особенности выборочного опроса. Пожертвовать реальным благом (например, просмотром кинофильма) ради блага, которого скорее всего не будет, ради маловероятной возможности успешно ответить учителю — трудно. С этим первым недостатком связан второй. Маловероятность опроса, как отмечалось, провоцирует недостаточную работу; учащиеся получают низкие отметки, и положительное подкрепление заменяется отрицательным, со всеми вытекающими последствиями, которые, в частности, отрицательно оказываются на развитии познавательного интереса.

Таким образом, на тех этапах работы, на которых вспомогательные стимулы играют важную роль, более широкое использование рассмотренных в 3 главе различных видов фронтальной и общей проверки знаний имеет особое значение.

Не меньшее, а иногда и большее, чем отметка, стимулирующее значение имеют различные неформализованные оценочные суждения положительного характера, допускающие большое число <sup>отделов</sup> вариантов. В связи с этим отметим, что в дневниках учащихся, по нашим наблю-



дениям, учителя весьма редко делают положительные записи. Недаром некоторые учащиеся называют дневник "книгой жалоб".

К вспомогательным средствам включения учащихся в познавательную работу, основанным на использовании неспецифических потребностей, относится и занимательность. Если стимулирующее значение отметки основано на использовании потребности в положительной оценке и в самооценке, то стимулирование средствами занимательности основано на использовании при отсутствии потребности предлагаемых знаний и умениях других интересов и склонностей учащихся, например, склонности к игре.

Использование сконструированного нами электросветового пособия, наряду с отмеченными выше задачами, преследовало и цель придания занимательной формы серьезной по содержанию работе. Выявленная в эксперименте (стр. 132) высокая, по сравнению с контрольными классами, эффективность работы с применением пособия объясняется, по-видимому, дополнительным стимулированием, поскольку в остальной работа в экспериментальных и контрольных классах проходила одинаково, а эксперимент проводился по перекрестной методике.

Существует такое дополнительное средство стимулирования, специфику которого можно определить как одновременное использование занимательности, игры и потребности в высокой общественной оценке и самооценке. Это — соревнование. Многократное повторное слушание одного стихотворения становилось интересным занятием, когда с целью усилить внимание к выразительности чтения мы объявляли конкурс на лучшее исполнение заучиваемых наизусть произведений, с участием жюри из учащихся. Повышение интереса к культуре художественного чтения позволило нашим учащимся в течение

Сна  
Ком

46

Часть эти места заняли наши учащиеся из 77-ой днепропетровской школы, а затем, после перенесения работы в 36-ую школу, первые места стали занимать наши ученики из этой школы.

Элементы соревнования использовались нами и другими участниками экспериментальной работы также на уроках русского, украинского и иностранных языков и в преподавании других предметов. Последующая проверка, осуществленная под нашим руководством учителями - студентами заочного отделения Саратовского педагогического института Алексеевой Н.П. (школа-интернат<sup>Шу Привольеск. М.С. Горюхи</sup>), Байкуловой В.Е. (24-ая школа Саратова), Даргелевой Г.В. (Морцевская школа Федоровского района Саратовской области), Назанцевой А.Ф. (Пугачевская школа-интернат той же области), Кулагиной Л.Г. (Школа Саратова), Первой Т.Ф. (24-ая школа Саратова), Служаевой Т.Г. (4-ая школа Г.Энгельса), а также студентами-практикантами факультета иностранных языков этого института Куликовой Л.С. (95-ая школа Саратова), Дубровиным В.Д. и Витль Л.А. (8-ая школа Саратова), показала эффективность соревнований, конкурсов (в работе с учащимися различных возрастов) даже при использовании этого приема недостаточно опытными или совсем неопытными преподавателями. Вместе с тем, если заинтересованность в слушании повышается в условиях конкурса у всех или почти у всех присутствующих учащихся, то желание принять участие в соревновании проявляют в основном те, кто уже испытал успех или надеется на успех, то есть более подготовленные или способные учащиеся. Ниже, в разделе, посвященном внеучебной работе, будет рассмотрен вопрос о возможности приобщения к участию в конкурсах всей или основной массы учащихся. ] Дополнительные способы заинтересовывания и на первом этапе процесса

воспитания интереса играют вспомогательную роль, то есть должны применяться ограниченно, только как средство включения учащихся в серьезную познавательную работу или как средство придания этой серьезной по содержанию работе приемлемой для них занимательной формы. Поскольку удалось включить учеников в познавательную работу, появляется возможность возбуждать и поддерживать состояние заинтересованности на основе тех основных факторов, которые были охарактеризованы в предыдущей главе.

В тех случаях, когда у учащихся нет образовавшегося в прошлом эмоционально-отрицательного отношения к учебно-познавательной работе, но нет и интереса к ней, возбуждение и поддержание состояния заинтересованности в более "чистом" виде основывается на использовании факторов, изучению которых посвящена третья глава. Роль дополнительных факторов уменьшается.

Вопреки встречающемуся пренебрежительному отношению к "ситуативным интересам", то есть к состоянию познавательной заинтересованности, интересные уроки и внеучебные занятия не только обеспечивают лучшее, по сравнению с неинтересными уроками, усвоение знаний и умений, но и дают больший или меньший остаточный эффект. У учащихся возникает представление об интересности данной области знания, или, по крайней мере, уроков данного учителя. Если учащиеся, не зная темы предстоящего урока, не испытывая потребности в решении какого-то определенного вопроса, тем не менее заранее переживают (предвкушают) предстоящую интересную работу (вопросов еще нет, но по опыту можно ожидать, что они возникнут и будут разрешены и что этот процесс доставит удовлетворение), в этих случаях можно говорить о развившемся

третьем уровне отношения — о положительно-эмоциональном отношении, готовности к познавательной работе, предлагаемой учителям или другими лицами (источниками).

Закреплению интереса способствует некоторая сдержанность в удовлетворении познавательной заинтересованности. Лучше оставить у учащегося небольшой резерв заинтересованности, то есть перейти к другому вопросу, не ожидая, пока заинтересованность в работе над предыдущим вопросом полностью исчезнет (оставшаяся заинтересованность реализуется затем в домашней работе, на следующих уроках и т.д.), чем, воспользовавшись возникновением заинтересованности, удовлетворять ее с заметным превышением. Этот развившийся интерес, несмотря на пассивный характер, на более или менее продолжительный срок становится особенностью личности данного учащегося, создает мотивационную основу успешного обучения и допускает возможность дальнейшего развития в активный интерес.

2.

Для повышения пассивного интереса до уровня активного, проявляющегося не только в специально создаваемых учителем условиях, но и в самых различных ситуациях, необходимо, чтобы условия, от которых зависит возникновения состояния заинтересованности, стали в значительной степени свойствами самих учащихся.

Сформулированное при изложении гипотезы положение о том, что развитие системы знаний, если процесс их приобретения отложился в памяти с положительной эмоциональной окраской, создает основу частого, привычного возникновения проблем и, сле-

условия познавательной заинтересованности — подтвердилось со следующим уточнением. При небольшом объеме знаний по данному предмету наличие противоречия, проблемы само по себе может и не создать потребности в ее разрешении; необходимо еще обозначить практической значимости разрешения этой проблемы. По мере накопления знаний, во-первых, возрастает вероятность того, что либо новые сведения либо вступят в противоречие с имеющимся, создавая проблему, либо снимут (уменьшат) имеющееся противоречие.

Во-вторых, поскольку в этих случаях одна проблема часто оказывается связанной со многими другими, беспокоившими человека в течение более или менее длительного времени и в нерешенном виде отложившимися в долговременной памяти, само обилие этих проблем становится достаточным основанием для стремления к их разрешению, даже если это проблемы теоретического характера, далеко упавшие в своем развитии (как известно, развитие теоретических проблем может быть безграничным) от практической первоосновы. Поэтому новые сведения в данной области знания все меньше делаются на нужные и ненужные. Развивается общая потребность в знаниях, относящихся к данной области. Вопрос о роли противоречия, проблемы в обучении, как отмечается, привлекает внимание исследователей.

Второе условие возникновения состояния заинтересованности — удовлетворение, надежда на возможность удовлетворения потребности в знаниях; предвкушение удовлетворения также должно было превратиться из условия, создаваемого в каждом случае учителем или другим источником информации, в условие, зависящее от собственного общего умения (способности) учащегося находить ре-

шения проблем, относящихся к данной области знания.

Для развития этой способности необходимо было отстроить обучение на данном этапе работы таким образом, чтобы возникающая потребность в знании не получала немедленного удовлетворения в виде готовой информации. Создав эту задержку, учитель организовал самостоятельную познавательную работу учащихся, позволяющую им прийти к решению проблемы.

Вопросы повышения познавательной активности и самостоятельности учащихся в последние годы заняли видное место в дидактических, методических и психологических исследованиях. Назовем некоторые работы. 1/

1/И.Т.Огородников и Л.П.Аристова. Вопросы повышения эффективности урока (из опыта экспериментальной работы в школах г.Кавани). Кавань, 1959. Л.В.Занков. Наглядность и активизация учащихся в обучении. Учпедгиз, М., 1960. М.А.Данилов. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения. "Советская педагогика", 1961, № 8. Б.П.Болпов. Самостоятельная работа учащихся на уроках. Учпедгиз, М., 1961. Е.Н.Кабанова-Меллер. Психология формирования знаний и навыков у школьников. Изд-во АПИ РСФСР, М., 1962. И.Я.Лернер. Изучение истории СССР в IX классе (вопросы активизации познавательной деятельности учащихся). Изд-во АПИ РСФСР, М., 1963. В.А.Максимов. Самостоятельная работа учащихся в процессе изучения экономической географии СССР. Об. "Учителя географии о своей работе". Изд-во АПИ РСФСР, М., 1962. Р.Г.Ламберг. Дидактические очерки. Изд. 2-ое. Алма-Ата, 1964. И.Г.Дайри. Обучение истории в старших классах. Познавательная активность учащихся и эффективность и эффективность обучения. "Просвещение", М., 1966. М.Н. Окаткин. Активизация познавательной деятельности учащихся. "Народное образование". 1966. № 1 (приложение). Г.А.Гуковский. Изучение литературного произведения в школе. М.-Л., 1966. Деминьева Н.А. Формирование умственных умений и навыков. Как одна из сторон в развитии самостоятельности мышления учащихся на уроке. Об. "Общие и политехническое образование". Волгоград, 1967. Л.Аристова. Активность учащихся школьника. "Просвещение", М., 1968. Л.В.Занков. Дидактика и жизнь. "Просвещение", М., 1968. И.Я.Лернер. Познавательные задачи в обучении истории. "Просвещение", М., 1968. Е.Н.Кабанова-Меллер. Формирование приемов умственной деятельности и умственного развития учащихся. "Просвещение", М., 1968.

Во многих из названных только что работ и в названных выше работах В.Б.Бондаревского, Г.И.Шукиной и некоторых других авторов подчеркивается значение активной самостоятельной работы учащихся в развитии познавательных интересов. Наша задача состоит прежде всего в уточнении места этого фактора в структуре процесса воспитания интереса.

Как было показано выше, поскольку учащиеся старших классов с неразвитым интересом не готовы к преодолению трудностей ради цели, которая не представляет еще для них особой ценности, первым этапам процесса воспитания интереса соответствует в основном проблемно-сообщающее обучение. Учащиеся должны получить удовлетворения от приобретения сведений, снимающих какую-то проблему, и только на этой основе появляется возможность пойти дальше: создав проблемную ситуацию, задержать уже знакомое, ожидаемое, желаемое переживание удовлетворения, указав приемлемый, для начала не слишком сложный путь решения проблемы. Самостоятельное преодоление трудностей, которое раньше было бы неприемлемым, теперь принимается как допустимые "издержки". Позднее преодоление трудностей приобретает самодовлеющую ценность — происходит то, что А.Н. Леонтьев называет сдвигом мотива на цель.

Остановимся на некоторых сторонах охарактеризованной в общих чертах работы по повышению пассивного интереса до уровня активного, на вопросе о месте и роли активной самостоятельной работы учащихся в изучаемом процессе (в дальнейшем, говоря о самостоятельной работе учащихся, будем подразумевать активную самостоятельную работу, основанную на познавательной заинтересованности). Поскольку обучение, в отличие от самообразования, всегда вклю-





В всех учащих на отдельные вопросы по изучаемому тексту перейти к заслушиванию связного изложения текста. Хотя учащиеся должны <sup>были</sup> быть готовы к обоим видам работы, ответы на изолированные вопросы оказались для них весьма легким делом, а связный рассказ - эпизиком трудным. Тогда учительница ввела промежуточный по трудности вид работы - один из учеников должен был отвечать на укрупненные вопросы, так что в совокупности получился связный рассказ. Ученик был удовлетворен тем, что трудная задача оказалась разрешенной, и остальные увидели, что связное изложение данного текста для них вполне возможно, хотя и требует некоторых усилий. В условиях отмеченной выше трудности и трудоемкости работы по иностранным языкам, отличающее обучение этому предмету от обучения другим гуманитарным предметам, данный результат является весьма ценным.

Работу над книгой и другие виды домашней и классной работы, при которых слово учителя либо отсутствует, либо занимает не большое место, чаще всего имеют в виду, когда говорят о самостоятельной работе учащихся. Хотя, как подчеркивают многие авторы и как видно из приведенных выше примеров, элементы самостоятельности, в частности, мыслительной, могут иметь место и при слушании объяснения учебного материала учителем, а могут быть весьма незначительными при работе с книгой (например, при бездумном переписывании), работа с книгой предоставляет такие дополнительные возможности, которых нет при слушании.

В последние годы стала широко практиковаться подготовка учащих по различным источникам рефератов и докладов. В частности, представляется весьма ценной самостоятельная работа учащихся

старших, особенно выпускных классов над характеристикой не слишком сложных персонажей изучаемых произведений, построенная прежде всего на материале художественного текста. Ведь писатель пишет свое произведение в большинстве случаев так, чтобы подготовленный читатель мог без помощи специалистов разобраться в нем. Выпускник школы, изучавший в течение многих лет литературу, должен быть таким подготовленным читателем, должен развивать и осознавать соответствующие способности. Переход от школьной практики характеристики персонажей учителем к самостоятельному осмысливанию произведения после окончания школы не должен быть таким резким, неподготовленным. Учитывая это, преподаватель литературы 59-ой московской школы Е.А. Шиманович, как и некоторые другие учителя, постепенно передавала задачу характеристики персонажей в руки учащихся, оставляя за собой функцию консультанта при подготовке докладов и функцию дополнения, уточнения, исправления пропущенных докладов. Такие семинарские занятия готовят учащихся к обучению как в высших учебных заведениях, так и в других системах, например, в системе политического (партийного) просвещения.

Таким образом, различные виды учебной работы содержат возможности повышения познавательной активности и самостоятельности учащихся. Но эти возможности могут быть в достаточной степени использованы только в том случае, если в ходе учебной работы перед учащимися возникают, ставятся подлинно познавательные задачи.<sup>1)</sup>

---

1/ См. И. Я. Лернер. Познавательные задачи в обучении истории. «Просвещение», М., 1968.

Как известно, важным условием эффективного процесса познания является умение находить необходимый фактический материал и делать из него выводы. Учителя географии Н.Н.Ткаченко, Н.Г.Грачина, Н.Г.Липко, Н.Д.Новикова (36-ая, 19-ая, 71-ая днепропетровские, 600-ая московская школы соответственно) научили своих учащихся использовать в качестве источников необходимого фактического материала, позволяющего приходиться к определенным выводам по изучаемым вопросам экономической географии, газетные сообщения, карты, статистические справочники и другие источники. Преподаватели истории и обществоведения 36-ой днепропетровской школы С.Г. Кипоренко, Ф.Н.Мирошник и Р.С.Потапенко широко использовали в качестве материала для самостоятельных обобщений, осуществляемых учащимися, кинофильмы на исторические темы. Преподаватель обществоведения ширококарамышской школы Лысогорского района Саратовской области С.М.Жиготов учит десятиклассников извлекать выводы социального характера из анализа бюджетов сельсовета и колхоза.

В преподавании литературы основой познавательной работы и эстетического воздействия является текст художественного произведения. В периодических вспыскивающих в печати дискуссиях о том, следует ли в школе детально анализировать тексты изучаемых произведений, основным доводом против такого анализа обычно является утверждение, гласящее, что анализ убивает интерес к литературе. Таким образом, этот вопрос имеет прямое отношение к предмету нашего исследования. Как видно из предыдущего изложения, анализ, исследование, не основанные на предварительном накопленной заинтересованности и не служащие решению опреде-

денных проблем, действительно не опосредствуют развитие интереса. Поэтому утверждение противников анализа, продиктованное заботливостью состоянием преподавания литературы в школе, безусловно, соответствует реальным явлениям практики обучения. Но анализ, проводимый с учетом названных выше факторов интересно-сти, вызывает заинтересованность и является необходимым условием повышения пассивного интереса к литературе до уровня активного. При этом нельзя согласиться с компромиссными мнениями о том, что анализ произведений в школе нужен, только он не должен быть детальным. Художественная деталь, если ее рассматривать функционально, является важным объектом при анализе.<sup>1/</sup> Неопытный читатель тем, в частности, и отличается, что не замечает многих тонкостей, деталей. Этому нужно учить. Интересно-сть зависит не от степени детализации анализа, а от его значимости для учащихся, от того, помогает ли детальный анализ найти ответы на какие-то возникшие проблемы, или проползает, как это нередко бывает, ради выполнения формальных заданий (поиска эпитетов и т.п.). Важное значение в плане развития познавательной самостоятельности имеет соблюдение естественной последовательности анализа от текста к выводу, в противоположность такому нередко практикуемому анализу, который сводится к подбору текстовальных подтверждений заранее сформулированных положений. Так, преподаватель 401-ой московской школы Э.А. Рахова, анализируя с учащимися произведение («Молодую гвардию» А. Фадеева), при необходимости дополнить данную ученикам характеристику персонажа спрашивает: «С какой стороны проявился ха-

1/ См. Л. И. Тимофеев. Основы теории и литературы.

рактёр героя в таком-то эпизоде?" (читается эпизод).

Движение мысли учащихся от текста к выводам стимулируется столкновением фактов, возникновением проблем. Преподаватели литературы, участвовавшие в работе по воспитанию интересов, стремились создавать на уроках обстановку коллективного поиска истины. В часто возникающих дискуссиях учащихся приучали не просто настаивать на своей точке зрения, а аргументировать её, опираясь на фактический, прежде всего, на текстуальный материал.

Работая над развитием познавательной самостоятельности учащихся, необходимо было преодолеть такое широко распространённое зло учебной работы, как списывание учениками сочинений.

Можно утверждать, что учитель, поставивший положительную отметку за списанное сочинение, за чужие мысли, представленные учеником как свои, не только лишает себя возможности обучать данного ученика сочинению, но и наносит непоправимый ущерб и интеллектуальному, и нравственному развитию учащихся.

А между тем, как показал, в частности, наш опыт, устранить отмеченное зло вполне возможно.

Почему ученик обращается к "шпаргалке"? Он, во-первых, не уверен в своих способностях написать сочинение "из головы" (уче -

ническое выражение) о приемлемой затрате времени и сил, и, во-вторых, надеется на то, что это затруднение можно обойти приемом, испытанным многими поколениями учащихся. Необходимо одновременно устранить обе эти причины. Разъяснив значение сочинений, методику работы над ними, недопустимость плагиата, мы формулировкой тем сочинений, соответствующей организацией работы, благожелательным отношением к собственным несовершенным попыткам учеников писать сочинения при одновременной нетерпимости к любым формам плагиата, систематической работой по обучению сочинению с постепенным наращиванием сложности создадим ли такое положение, при котором «легкий путь» перестал быть легким, а трудный <sup>стал</sup> трудным. Вначале ученики пишут сочинение по материалам личных впечатлений. Это приучает их к тому, что сочинения пишутся «из головы». Затем проводится классное сочинение по «Слову о полку Игореве», на которое, как правило у учителей времени, отводится 4-5 часов. Следующим этапом работы является самостоятельное классное сочинение на тему, не допускающую простого изложения своими словами статьи учебника, например, на тему «Итроданушо и ть». При изучении комедии А.С.Грибоедова «Горе от ума» ученики заготавливают карточки о выписках и вметках (карточки удобнее, чем выписывание в тетрадь, так как можно легко отобрать нужный материал, расположить его в любом порядке). Этими карточками ученики пользуются во время сочинения. Они достигают, что сочинения пишутся не просто «из головы», а на основе художественного текста, который является более важным источником, чем учебник. Предлагаются проблемные темы, формулировки которых не

соответствуют с формулировками глав учебника, например, «Можем ли мы вслед за А.С.Пушкиным назвать Татьяну «милым идеалом»?» Затем даются сочинения типа сравнительной или групповой характеристики, а в конце года — сочинения по материалу внеклассного чтения, требующие самостоятельного анализа не изучавшихся в классе книг. В выпускном классе учащиеся пишут годовые домашние работы исследовательского характера (о них ниже). При постепенном усложнении задач в условиях неизменного исключения бездумного списывания, «издержки», то есть затраты труда и времени, на каждом этапе работы объективно не превышают приемлемого максимума. Последовательное проведение работы, один из возможных методических вариантов которой кратко изложен, приводит к исчезновению «шпаргалки». Когда во время проведения сочинения в экспериментальном 10 классе мы были по срочному делу вызваны из класса, оснований для беспокойства уже не было. Староста было поручено собрать в конце урока работы и принести в учительскую. Все 27 сочинений оказались написанными самостоятельно. Это и не удивительно: анализируемое произведение все ученики прочли, изучили, а как на основании знания произведения писать сочинение, — они понимают, ничего страшного, заставляющего прибегать к «шпаргалке», для них в этой работе уже нет, опасным и удивительным представляется плагиат.

Развитию познавательной самостоятельности учащихся способствует приучение их к работе в читальных залах библиотеки, желательно, с открытым доступом к полкам. Хорош известная роль примера в воспитании и имеет большое значение и в данном

12  
60

случае. Мы часто работали в той же библиотеке, что и наши учащиеся. Это imponировало им, создавало обстановку "звроспости" и, кроме того, предоставляло особо благоприятные возможности для консультации (об этом ниже). У учителя 204-ой московской школы М.К. Сатеева кабинет литературы расположен рядом со школьной библиотекой и используется после уроков как читальный зал. В этом кабинете немало книг, что выгодно отличает его от многих других литературных кабинетов.

Осладение умением самостоятельно добывать необходимые знания приводит к развитию оклонности к самой деятельности познания. Эта оклонность входит как составной элемент в активный познавательный интерес. 1/ Сопровождаемый эмоциями неудовлетворенности - удовлетворения (при доминировании последнего), процесс познания становится не только средством получения нужных сведений, но и самостоятельной потребностью. Проявления активного познавательного интереса будут описаны в последнем разделе данной главы в связи с изложением результатов экспериментальной работы.

## 2. Некоторые возможности индивидуализации в обучении учащихся старших классов

Основные положения, изложенные в третьей и первом разделах четвертой главы, относятся не только к коллективной, но и к индивидуальной, индивидуализированной работе с учащимися. Значение индивидуального подхода к учащимся, в частности, в процессе воспитания интересов, убедительно показано во многих на-

1/ Отметим, что слово "activus" в латинском языке означает "деятельный".



ванных выше и других исследованиях педагогов и психологов. 1) А.А. Бударный разработал систему, дающую возможность на основе деления каждого класса на три подвижные по составу группы, организовать дифференцированную работу с каждой из групп - (назв. работы).

Некоторые авторы предлагают, не ограничиваясь такой дифференциацией, строить индивидуальную работу с каждым учащимся; предлагается обширная программа изучения индивидуальных особенностей учащихся. Ясно, однако, что в старших классах, где учителя работают подчас с двумя сотнями учеников и видят их только на двух-трех, а иногда и на одном уроке в неделю, реализовать эти рекомендации по отношению ко всем учащимся очень трудно (если вообще возможно). Необходимо считаться и с фактором рабочего времени учителя. 2)

Но в тех же старших классах, где имеется отмеченная трудность, есть особенность, помогающая смягчить противоречие между необходимостью индивидуального подхода и невозможностью или затруднительностью его полного осуществления. Эта особенность состоит в том, что сами юноши и девушки в определенной мере осознают свои потребности и возможности. Следовательно, один из дополнительных путей индивидуализации (разумеется, не единственный) состоит здесь в предоставлении учащимся выбора варианта работы в тех случаях, когда это возможно. При этом решается еще одна задача, весьма существенная в плане работы по воспитанию интереса. Можно предположить, что

---

1) Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. Изд. АПН РСФСР, М., 1958. Сонин Д. Всегда помнить об индивидуальных особенностях учеников. "Народное образование", 1960, № 5. Крутецкий В.А. Изучение учащихся и индивидуальный подход к ним в процессе учебно-воспитательной работы. "Известия АПН РСФСР" Вып. 123, 1962. Бударный А.А. Индивидуальный подход в обучении. "Советская педагогика", 1965, № 7. Его же. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества. (Автореферат диссертации). М., 1965. Шапошникова Л.Б. Каждому - глубокое знание. "Школа-интернат", 1965, № 2.

2) Кусковина И.В. Очерки психологии труда учителя. Изд. ЛГУ,

предъявления какой-то работы в качестве обязательной снижает возможность заинтересовать ею учащихся: многие учащиеся должны догадаться, что если работа была бы безусловно интересной, вначале было бы учителю настаивать на ее обязательности. С другой стороны, полная добровольность учебной работы не только невозможна, но и нежелательна по многим соображениям, отмечанным во введении и в первой главе: Выбор не между выполнением и не-выполнением, а между видами работы, которую необходимо выполнять, на наш взгляд, весьма целесообразен и с этой точки зрения.

Чтобы проверить влияние выбора на отношение учащихся к работе, мы осуществили следующий эксперимент. При изучении творчества Маяковского в двух выпускных классах ученикам было предложено прочитать дома несколько стихотворений и при желании выучить частично или полностью "Товарищу Нетте, пароходу и человеку." В двух других классах было дано задание прочитать те же стихотворения и при желании выучить любое из них. Затем задание было повторено в перекрестно измененном виде: в первых двух классах ученикам было предложено из новой группы стихотворений при желании любое выучить наизусть, в последних двух классах в аналогичном задании было названо стихотворение, которое при желании можно выучить. Результаты эксперимента:

Табл. 4

Количество учащихся в классах	Количество учащихся, добровольно выучивших стихотворение	
	При наличии выбора	при отсутствии выбора
28	4	0
31	11	2
37	16	1
32	26	2
Всего 128	57	5

Различные возможности предоставления учащимся выбора варианта работы при изучении различных тем связаны со старой проблемой соотношения материальной и формальной целей образования. Хотя в принципе эта проблема давно решена в смысле взаимосвязи обеих целей, но, как нам представляется, и сейчас необходимо учитывать, что конкретное их соотношение неодинаково в различных предметах, а внутри предметов при изучении различных тем и учебник материалов. С этим различием связаны границы применимости выбора варианта работы. Знания, которые необходимы как таковые (столица Испании — Мадрид), разумеется, не могут быть заменены другими. Возможностей взаимозаменяемости больше там, где изучаемый материал является преимущественно средством формирования умений, навыков, средством воспитания тех или иных свойств личности. В преподавании литературы таких возможностей особенно много. Мы и работавшие с нами учителя использовали эти возможности весьма широко на основе полученного от Министерства просвещения УССР и Мосгороно права на экспериментирование. Вводимые в настоящее время новые программы представляют собой в данном отношении большой шаг вперед, значительно расширяя возможности выбора варианта работы учителям и учениками.

Возможности для предоставления ученикам выбора варианта работы имеются и у преподавателей истории и географии, хотя здесь этих возможностей меньше. Они связаны прежде всего с углубленным изучением отдельных вопросов. У некоторых преподавателей, например, у преподавателя географии 71-ой днепрпетровской школы Н.Г. Липко ученики, помимо овладения обязательным минимумом знаний по всем темам, «специализируются» по какой-нибудь стране

6  
67  
( по собственному выбору); информируя класс о происходящих там событиях. 1)

Выпускники<sup>М</sup> экопериментальных классов 36-ой школы Днепропетровска были предложены им на выбор 42 темы годовых домашних сочинений по одному из гуманитарных предметов и междисциплинарных. Темы носили более или менее выраженный исследовательский характер. Назовем некоторые: "Что значит быть революционером в наше время"<sup>2/</sup> (по роману Г. Николаевой "Витва в пути"), идейно-художественный анализ одной из повестей, опубликованных в журнале "Книжка", "История 36-ой школы" ( коллективная работа); "По следам участника Днепропетровского подполья Игоря Кюлева"; "Свобода и дисциплина" (наблюдения над жизнью класса, школы); "Советско-американские отношения за период с 1/IX-1963 г. по 1/IV-1964"; художественный перевод с французского и др.

Ученики знали, что в конце учебного года они будут защищать свои работы подобно тому, как в техникумах и вузах защищаются дипломные проекты, и это придавало еще большую значимость работе. В следующем учебном году аналогичная работа была организована нами в трех школах Москвы: № 118 (учитель В.В. Садов), № 59 (учитель Е.Л. Шиманович) и № 40 (В.А. Рахова). Опыт оказался успешным. Подавляющее большинство учащихся X-XI классов с увлечением занимались избранными темами. Было представлено много интересных работ, уровень которых был несравнимо выше обычных домашних сочинений учеников. Увлекательно и с большой пользой для ребят прошла защита (см. фото на вклейке). В ходе проведенного затем

1/В нашей статье "Воспитание интереса" ("Народное образование", 1966, № 1) в этом месте допущена опечатка: вместо 71-ой школы указана 67-ая.

опроса учащиеся единодушно высоко отзывались о значении, которое имеют для них эта работа.

Представляет, на наш взгляд, интерес вопрос о соотношении коллективного и индивидуального в таких видах работы. Если в других случаях коллективное и индивидуальное противопоставляется одно другому таким образом, что сообща выполняется одинаковая работа, а индивидуализированная работа и ее результаты интересуют только исполнителя и учителя (поэтому стремятся создать условия, при которых один ученик не мешал бы другому: — использовать различные технические средства, изолированные кабинеты), то в данном случае именно индивидуализированным характером домашней работы создается основа для взаимной заинтересованности учащихся в ее информативно-различных результатах.

Рассматривая <sup>мый</sup> вопрос имеет, наряду с качественной, количественную сторону: учащиеся различаются не только направлением своих духовных потребностей, но и скоростью им темпом работы, количеством знаний, умственным развитием и т.д. Учитывая это, учителя стремятся сочетать в работе, в частности, в своем объявлении, более легкие и более трудные моменты, таким образом, чтобы и для слабых учеников большая часть материала была доступной, и для сильных нашлось что-то достаточно трудное. Иногда такой более трудный материал учитель "подбрасывает" даже несколько измененным (например, более тихим) голосом, как бы звуковым пением. Инерция заинтересованности, о которой говорилось выше, помогает учителям без особого ущерба для отношения к делу пропустить то, что предназначено не для них. Конечно, такая работа требует от учителя известного опыта. Количественная индивидуализация на

основе выбора темпа проводилась (прежде всего, по яблочкам) и с помощью технических средств, в частности, электросветового пособия, о котором говорилось выше, а также в различных письменных работах. Элементы соревнования и та потребность, которую подслушанный психолог Н. Ган-Ильевич называет "чувством роста, развития" приводит к тому, что при наличии выбора многие ученики стремятся избирать не самые легкие варианты. Аналогичный вывод получен Г. И. Шуклиной на материале экспериментов с подростками. <sup>2/</sup>

Замечательные возможности количественного и качественного "авторегулирования" восприятия предоставляют читателям, слушателям и зрителям произведения художественной литературы и других искусств. Эти возможности широко использовались в преподавании не только литературы, но и других гуманитарных предметов.

Прибегая в определенных пределах к индивидуализации на основе выбора, необходимо там, где это возможно, в частности, где удастся выявить количественные зависимости, оказывать ученикам помощь в правильном выборе варианта. На основе результатов опроса в третьей главе лабораторного эксперимента по изучению факторов заинтересованности (на материале чтения книжек на английском языке) мы организовали эксперимент, имевший целью вызвать интерес к внеклассному чтению на иностранных языках.

<sup>Многие авторы, как чужд</sup>  
В. В. Краевский, показал, что иностранный язык как учебный предмет отличается от других, в частности, тем, что целью его изучения является не усвоение основ науки (языкознания), а практическое овладение новым способом передачи и восприятия мысли. <sup>3/</sup>

1/ N. Han-Ilgiewicz. Potrzeby psychiczne dziecka (refleksje charakterologiczne). Państw. załady Wydawnictw szkolnych. W W., 1959, str. 89.

2/ Г. И. Шуклина. О формировании и изучении познавательных интересов школьников. "Советская педагогика", 1966, № 9.

3/ В. В. Краевский. О соотношении дидактики и методики. "Советская

Очевидно, что при отсутствии соответствующей языковой среды эта цель не может быть достигнута без систематического внеклассного чтения. Без достаточной мотивации, без интереса на такое чтение не приходится рассчитывать. Но задача вызвать интерес к чтению на иностранных языках является одной из самых сложных среди всех задач воспитания интереса к гуманитарным предметам. Напомним, что по полученным данным даже при наличии потребности ознакомиться с содержанием книжки, заинтересованность в ее прочтении, как правило, возникает и сохраняется только в тех случаях, когда в тексте содержится <sup>иногда</sup> не более 2,7-2,8% новых слов, вследствие чего скорость осмысленного чтения не падает ниже 9 слов в минуту (см. стр. 133-138).

Преподаватели английского языка Н.А. Карлова из Подгороднянской школы Новомосковского района Днепропетровской области и Н.Я. Карлер из 330-й московской школы осуществили предложенный нами эксперимент по организации внеклассного чтения на основе индивидуально-группового подбора книг с учетом лексического запаса учащихся (который трудно определить). Эксперимент показал, что при такой организации дела ученики читают охотно и достаточно много — в 3-4 раза больше, чем в контрольных классах. Многие слабые ученики впервые открыли, что книжку на английском языке можно читать без мучений, что это действительно книга для чтения, а не еще один учебник.

Чтобы выяснить, компенсирует ли большее количество прочитанного меньшую насыщенность текстов новой лексикой, в Подгороднянской школе был определен прирост запаса слов у учащихся. В

экспериментальном классе этот прирост оказался на 63% больше, чем в контрольном.

Наряду с различными видами индивидуализации на основе выбора, в процессе воспитания интереса применялись и другие виды индивидуальной работы и индивидуального подхода к учащимся. Поскольку многие из них достаточно хорошо освещены в литературе (в основном в эксперименте, наряду с проверкой нового, всегда используется и известное), остановимся только на некоторых.

Исходя из наблюдений над тем, с каким безразличием многие учащиеся, получив после проверки свое сочинение, относятся ко всем пометкам и замечаниям учителя, кроме отметки, мы стали иногда практиковать проверку сочинений в присутствии автора, точнее, вместе с автором. Эта форма индивидуальной работы оказалась чрезвычайно эффективным средством повышения значимости советов и замечаний. Ученик с большой заинтересованностью, а иногда и с тревогой следит за тем, как на глазах "появляются ошибки". Здесь же выясняется, понимает ли ученик, в чем дело, и в случае необходимости дается разъяснение, лежащее на благоприятную почву, подготовленную состоянием заинтересованности. Очень важно отмечать хотя бы частные успехи (они всегда есть), с тем, чтобы надлежащим образом сочетать положительные и отрицательные эмоции. Организационно эта работа проводится так: составляется список приглашенных учащихся; далеко живущие ученики остаются после уроков (не больше 2-3 человек в день), близко живущие приходят в назначенное время. В обсуждении работы может принимать участие, кроме автора, присутствующие товарищи.

Недостаток данного вида работы заключается в том, что учитель затрачивает больше времени. Этот недостаток для автора



данного исследования компенсировался не только большей эффективностью, но и тем, что непосредственная работа с учеником намного интереснее, чем обычная проверка.

Ценным видом индивидуальной работы оказались также <sup>и</sup> консультации в библиотеке. От обычных школьных консультаций они отличаются не только местом проведения. В школах консультациями владеют репетиторские занятия с отстающими. Консультация в библиотеке — это небольшая помощь самостоятельно, творчески работающему ученику, которую оказывает, по мере необходимости, учитель, работающий здесь же. Приведем <sup>пример</sup> консультацию <sup>к</sup> «чужой» ученице, так как воздействие на «своих», будучи систематическим, не дает таких заметных скачков.

Во время консультации, проводимой в библиотеке Дворца культуры металлургов, в которой любили работать ученики экспериментальных классов 36-й днепропетровской школы, к нам обратилась знакомая, но «чужая» ученица Тамара Н. с просьбой посоветовать как написать сочинение на тему «Руководящая роль партии в социалистическом переустройстве села по роману М. Шолохова «Поднятая целина». Сказалось, что срок подачи сочинения — следующий день. Работа еще не была начата, ученица рассчитывала найти в читальном зале «критическую литературу», но оказалось, что ее уже использовали предыдущие поколения читателей, использовали полностью, вырвав соответствующие места из всех экземпляров книг о творчестве Шолохова. Роман Тамара читала. Мы посоветовали ученице, как выход из положения, оузить тему, показав руководящую роль партии на материале одного характера — секретаря райкома Настереню (посоветовали попросить учительницу

принять сочинения). И Нестеренко в учебнике ничего не говорилось, учебник не был еще переработан после выхода в свет 2-ой части романа. Нестеренко в романе изображен весьма равносильно и вместе с тем компактно, в основном в одной главе, чем мы и воспользовались. Приготовив листки чистой бумаги, стали вместе с Тамарой читать III главу романа, делая заметки и выписки. Затем сказали: "Вот одну страницу прочитали, и сколько мыслей возникло. Так и продолжайте!". Через некоторое время помогли спланировать полученный ученицей материал, и на этом консультация закончилась. После того, как проведённое учительницей сочинение было возвращено ученице (с оценкой 4), мы прочли и написанную работу, и предыдущие сочинения. Сочинение, о котором идет речь, оказалось первой не описанной работой ученицы. Тамара заявила, что хотя отметку 4 она иногда получала и прежде, но впервые почувствовала удовольствие от работы и от ее результатов.

Возможности индивидуализации в обучении во многом зависят от системы стимулирования. Решение о введении похвальных грамот для награждения выпускников, показавших особые успехи по отдельным предметам<sup>1/</sup>, создало возможности для изменения прежнего порядка награждения, стимулировавшего равномерные усилия по всем предметам, независимо от личных интересов и склонностей учащихся. В связи с предстоящей разработкой нового Положения о награждении выпускников, мы выступили со статьей по этому вопросу.<sup>2/</sup>

1/ Постановление Центрального Комитета КПСС и Совета Министров СССР от 10 ноября 1966 г. "О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы." Собрание постановлений Правительства СССР. 1966, № 23.

2/ А. Ленин. "Медаль или грамота?" "Учительская газета", № 146 от 10/XII-1966 г.

### 3. Использование внеучебной работы в процессе воспитания познавательных интересов

Проведенные нами беседы с учащимися, отличающимися активными познавательными интересами, в том числе с участниками областных и республиканских олимпиад, учениками специализированных школ-интернатов при Московском и Киевском университетах, показали, что первоначальным толчком, после которого эти юноши и девушки стали осознавать свой интерес, некоторые из них обязаны обучению, другие — различным внеучебным факторам, но дальнейшее развитие интереса всегда было связано с организованной или самостоятельной внеучебной работой. Эта работа отличается от учебной, в частности, более свободными формами, большей самостоятельностью учащихся, более широкими возможностями выбора материала применительно к их индивидуальным и групповым запросам, менее жесткой регламентацией во времени, более непринужденной обстановкой. Осознание хотя бы названных (разумеется, не исчерпанных) особенностей внеучебной работы с тем, что говорилось выше о факторах воспитания интереса, помогает понять причины, по которым внеучебная работа играет столь существенную роль в развитии познавательных интересов, особенно в юношеском возрасте. Отметим также социальное значение организуемой школой и внешкольными учреждениями внеучебной работы: оно заключается, в частности, в предоставлении всем учащимся, независимо от семейных условий, возможности расширения кругозора, приобретения дополнительных знаний. Поскольку различные стороны внеучебной образовательно-воспитательной работы

изучались многими авторами специально, <sup>1/</sup> поскольку основные факторы интересности познавательной работы и факторы, влияющие на развитие познавательных интересов (описаны в третьей и первых двух разделах четвертой главы) относятся и к внеучебной работе, мы остановимся только на таких вопросах использования внеучебной работы в процессе воспитания познавательного интереса, которые представляются более актуальными, сложными и специфичными для внеучебной работы.

К таким вопросам прежде всего относится вопрос о соотношении добровольности внеучебной работы с массовостью. Поскольку участие во внеучебной работе добровольно, ею охватываются обычно те, у кого уже развит интерес к данной области знания. Но большие возможности внеучебной работы необходимо использовать для воспитания познавательных интересов у тех, у кого эти интересы развиты недостаточно.

Пользуясь правом на экспериментирование, мы в 1962 г. ввели в двух классах 96-ой днепропетровской школы (описано в "Народном образовании", 1966, № 1) <sup>предмет по выбору</sup> аналогичные эксперименты проводились и в других местах; в настоящее время факультативные занятия введены повсеместно. Эту форму работы, в ее различных разновидностях, можно считать переходной между учебной и внеучебной. Она позволяет привлечь к работе и тех, у кого имеется про-

<sup>1/</sup> Назовем некоторые работы. Г.С. Панфилова. Развитие самостоятельности школьников во внеклассной работе. "Просвещение", М., 1964; Н.С. Сидленкова. Внеклассная работа по литературе. Учпедгиз, М., 1963; Виды внеклассной работы по русскому языку. "Просвещение", М., 1968; Формы внеклассной работы по истории. "Просвещение", М., 1965; Внеклассная работа по обществоведению. "Народная асвета", Минск, 1964; Н.М. Бороздинов. Внеклассная работа по географии в средней школе. Учпедгиз. Ленинград, 1958; Н.Г. Морозова. Воспитание познавательных интересов у детей в семье. Изд-во АПН РСФСР, М., 1961; К.И. Наумкин. Воспитание сознательного отношения у учащихся школьников (из опыта работы комсомольской организации класса), Учпедгиз. М., 1958; Л.В. Корнешов. Комсомольская организация школы. Изд-во АПН РСФСР, М., 1962; М.А. Мельников. О

оивный интерес, достаточный для предпочтения одного предмета другому при необходимости выбора, но недостаточный для того, чтобы участвовать в работе какого-нибудь кружка, если последняя совершается <sup>ею</sup> добровольно. Форма предмета по выбору дает возможность использовать минимальный пассивный интерес и поднимать его до уровня активного. Она позволяет включить учащихся в познавательную работу с учетом их пожеланий, дальнейшее же воздействие этой работы на развитие интересов зависит от ее характера.

Для обсуждения вопросов, представляющих <sup>у</sup> общий интерес, ученики собирались по вечерам на классные "гонокки". Формы привлечения основной массы учащихся к внеучебной образовательно-воспитательной работе весьма разнообразны. В 118-ой школе Москвы (учитель Е.В. Садов) основной формой массовой внеучебной работы по литературе были собрания литературного объединения "Гарнас". Начав с обсуждения собственного творчества учащихся, "Гарнас" затем расширил круг своей деятельности - стали изучаться важные проблемы литературы, мировоззрения, морали. В 59-ой московской школе у учительницы Е.Л. Щиманович в 10 классе не было кружка со сплоченным составом и расписанием занятий. Но, в течение года, ~~но~~ используя возможности Москвы, ученики всем классом в течение года посетили и обсудили семь спектаклей; шесть раз ходили в музей, проводя там занятия и по темам, изучаемым в классе, и по другим; прослушали несколько лекций, провели два литературных вечера. З.А. Рахова (401-ая школа Москвы) сумела сделать центром массовой и очень разнообразной внеучебной работы рукописный журнал. По-видимому, различные формы внеучебной работы как средства воспитания познавательных инте-

ресов взаимоваменяемы, и это дает возможность учителю отбирать те из них, которые соответствуют не только запросам учащихся, но и его собственным интересам и склонностям.

С 1934 г. в нашей стране начали проводиться олимпиады учащихся по математике, позднее — по некоторым другим предметам. Этой работе придается все больший размах; с 1959 г. по математике проводят даже международные олимпиады. Организаторы олимпиад провозглашают обычно две цели: способствовать развитию интереса к соответствующим областям знания у основной массы учащихся и отбирать способную молодежь. Первую цель называют даже основной.<sup>1/</sup>

Однако недостаточная изученность вопроса о возможностях олимпиад и способах реализации этих возможностей привели к тому, что на практике олимпиады получили одностороннее развитие в сторону решения второй задачи. Первая задача, особенно интересующая нас в данном исследовании, оказалась отодвинутой в сторону. «Искать таланты», — так называлась статья академика М.А.Лаврентьева, в которой выдвигалось предложение о проведении заочных физико-математических олимпиад («Народное образование», 1962, № 1), «Поиск талантов продолжается», — озаглавила статью об олимпиадах газета «Известия» (№ 24 за 1963).<sup>2/</sup> Этим направлением олимпиад связано то обстоятельство, что по гуманитарным предметам, в отличие от предметов естественно-математического цикла, они проводились эпизодически: ученые-математики, физики и химики проявляют намного больше озабоченности поиском способных учащихся, чем (к сожалению) ученые, работающие в гуманитарных областях знания. Если стимулирование раз-

<sup>1/</sup> И.С.Петраков. Всероссийские математические олимпиады.

Вития познавательных интересов считалось бы столь же важной частью олимпиад, как и отбор одаренных учащихся, олимпиады по истории, литературе, языкам, обществоведению проводились бы на таком же уровне, как и по названным предметам. Разумеется, применять олимпиады в качестве одного из средств воспитания познавательных интересов у основной массы учащихся весьма сложно. Специфическая особенность олимпиад — использование силы соревнования. В этом же коренится и препятствие к реализации их стимулирующих возможностей по отношению к слабым учащимся, то есть по отношению к тем, для кого дополнительнее стимулирование особенно необходимо.

В 1962-63 и 1963-64 учебных годах мы провели экспериментальное изучение возможности использования данной формы внеучебной работы в качестве одного из средств воспитания интереса к гуманитарным областям знаний. Поскольку по материалам этого эксперимента опубликована статья, <sup>здесь приведем</sup> мы только некоторые основные результаты и выводы. <sup>1/</sup>

В качестве основного средства преодоления противоречия между необходимостью использовать стимулирующие возможности соревнования по отношению к тем, для кого такое стимулирование особенно необходимо, с одной стороны, и естественным нежеланием таких учащихся участвовать в олимпиадах, с другой, было использовано, наряду с построением работы с учетом сформулированных выше факторов интересности, коллективное, точнее, коллективно-индивидуальное построение олимпиад. Слабый ученик, который не может рассчитывать на индивидуальный успех в обычной олимпиаде, <sup>с</sup>  
1/А.А.Лавин. Массовые олимпиады и конкурсы как средство воспитания познавательных интересов. "Советская педагогика".

знает, что при коллективном зачете он внесет свой вклад в общее дело, даже если ответит только на один вопрос. С учетом этого, в число предлагаемых заданий включались и легкие, и трудные. Необходимо отметить и нравственно-воспитательное значение данного изменения характера олимпиад. Хотя о недостатках личного соревнования и преимуществах коллективного писали еще Д.И. Писарев<sup>1/</sup> и другие прогрессивные педагоги и мыслители, но в условиях капиталистических отношений господствующая педагогика, разумеется, не могла с ними согласиться. Индивидуальное соревнование широко применяется в буржуазной школе и в настоящее время, особенно во Франции.<sup>2/</sup> Национальная ассоциация по вопросам художественного воспитания США отмечает среди положительных сторон соревнований и конкурсов то обстоятельство, что они подготавливают учащихся к жизни в мире конкуренции.<sup>3/</sup> Нам же необходимо поощрять в жизни учащихся начала коллективизма в сочетании с работой каждого об успешности своей личной деятельности.

Приведем некоторые данные о результатах проведенных массовых олимпиад по гуманитарным предметам. Прежде всего необходимо было выявить отношение учащихся к данной форме работы, мотивы участия в олимпиадах. Был проведен опрос, который показал почти единодушное одобрение участниками массовых олимпиад. Только два человека из 357 опрошенных высказались скептически, отвечая на вопрос "Общая оценка массовых олимпиад" ("Мне олимпиада не совсем понравилась" и "В общем ничего, но скучно"). Остальные в различных, но весьма определенных выражениях высказали

<sup>1/</sup> Encyclopédie pratique de l'éducation en France. Société d'édition de dictionnaires et encyclopédies, P. 1960, p. 134.



овое положительное отношение к этим олимпиадам: "Хорошее и по-  
лезное дело", "Очень интересно, много узнали нового", "Приносили  
большую пользу", "Впечатление осталось хорошее", "Весело и инте-  
ресно", "Олимпиады понравились", "Увлекательно, "Домой даже не  
хотелось уходить", все хотели, чтобы олимпиада продолжалась еще.",  
"Это здорово" и т.п. Необходимо иметь в виду, что поскольку  
олимпиады были массовыми, и в олимпиадах и в ответах на вопро-  
сы участвовали и сильные и слабые, и любящие данный предмет, и  
не проявлявшие прежде интереса к нему.

Отвечая на второй вопрос, ученики следующим образом выразили  
свое понимание значения массовых (коллективно-индивидуальных)  
олимпиад:

1. Интересно, увлекательно, вызывают интерес к предмету  
и т.п. - 51%.
2. Расширяют и углубляют знания - 46%.
3. Помогают проверить себя, выявляют одаренных и талантливых  
ребят - 44%.
4. Сплачивают коллектив - 26%.

Высоко оценили экспериментальные массовые олимпиады все без  
исключения учителя шестнадцати школ Днепродзержинска, уча-  
ствовавшие в проведении школьных и районных экспериментальных  
олимпиад или просто присутствовавшие на них. Вот высказывание  
учительницы средней школы № 59 Днепродзержинска В.М. Кнышевой:  
"Массовые олимпиады - замечательное дело. Я слушала высказыва-  
ния учеников, когда они расходились после олимпиады. Ребята в  
восторге, общались только на тех, кто не явился и подвел класс.  
Выявляется большой интерес к предмету, воспитывается коллекти-  
визм. То, что услышано на олимпиаде, прочно закладывается в па-

78

мать». Руководитель районного методического объединения учителей украинского языка и литературы П.К. Волкован: «Пришлось поработать, но я не жалею, потому что очень полезное дело». Зам. заведующего ГорОНО Е.В. Подарева: «Эксперимент показал, что такие олимпиады очень полезны. У ребят возникает большой интерес, желание больше знать. Они чувствуют свои сильные и слабые стороны. Это же относится к учителям, которые участвовали в олимпиаде». Высокую оценку массовой олимпиаде дал также представитель Днепропетровского университета В.М. Колао.

В четырех классах 36-ой школы до массовой олимпиады по истории и после нее была проведена проверка знаний по одним и тем же 17 вопросам из числа вынесенных на олимпиаду, в основном выходящих за пределы программы. Большинство учащихся каждого класса участвовали в олимпиаде. Получены следующие результаты.

Табл. 5

К л а с с	Общее количество правильных ответов	
	До олимпиады	После олимпиады
10 "А"	20	271
10 "В"	35	380
10 "Г"	34	256
10 "Д"	63	263
Всего	152	1170

Эти данные о результатах познавательной работы, проводившейся в ходе олимпиады, характеризуют и силу мотивации данной работы.

Следующая методика была применена с целью установить, дает

ли выявленная олимпиадой заинтересованность остаточный эффект. До начала подготовки к олимпиаде по истории в пяти классах была проведена запись желающих заниматься в историческом кружке. Таких оказалось только 6 человек. Через несколько дней после проведения олимпиады была объявлена дополнительная запись желающих. На этот раз записалось 42 человека.

Оценивая приведенный результат, нужно отметить, что если ученики не записываются в тот или иной кружок, это еще не говорит об отсутствии познавательного интереса в данной области: многие занимаются в других кружках, в музыкальных и спортивных школах и попросту не имеют времени. Но факт появления после участия в олимпиаде желания заниматься в соответствующем кружке определенно говорит о развитии познавательного интереса.<sup>1/</sup>

Так называемая внеучебная воспитательная (точнее, образовательно-воспитательная) работа вместо повышения нередко снижает интерес к вопросам политики, морали, который был достигнут усилиями учителей на уроках, хотя, как отмечалось, имеется не только необходимость, но и возможность сделать всю внеучебную работу весьма интересной. Психолого-дидактические факторы интересности во внеучебной политико-массовой работе часто игнорируются<sup>p</sup>

<sup>1/</sup> При редактировании названной выше статьи в "Советской педагогике" эта фраза была опущена. В начале предыдущего предложения слова "Оценивая приведенный результат, нужно отметить" записаны другими, так что все это место потеряло смысл. При чтении статьи необходимо учесть также следующие изменения, внесенные, как и отмеченные выше, без согласия автора. На стр. 56, в 20-ой строчке сверху вместо "этот интерес" в тексте было "состояние интереса" (сейчас мы оказали бы "состояние заинтересованности"). В 4-ом абзаце опущены наиболее существенные и интересные вопросы. На стр. 58 в 4-ой строчке сверху вместо слов "их положительное" в тексте было "характеризовать их".

еще больше, чем в обучении. В докладе на школьном вечере, посвященном какой-нибудь знаменательной дате, зачастую сообщается то, что ученики уже знают, не дается никакой существенной информации; естественно, ученики рассматривают такой доклад как неизбежное дополнение к концерту и танцам. Диспуты нередко организовываются по вопросам, которые не отражают реальных противоречий, волнующих молодежь. Все это — не только бесполезная, но и вредная работа, порождающая, особенно, если она проводится часто, эмоционально-отрицательное отношение не к одному данному докладу, диспуту, но и к докладам, диспутам вообще.

Учитывая отмеченное обстоятельство, мы стремимся в работе по руководству классом, в частности, внеучебной жизни коллектива постоянно учитывать факторы, влияющие на развитие интересов. Например, исходя из того, что уровень осведомленности наиболее развитых старшеклассников по многим вопросам приближается к уровню взрослых, мы, обсуждая с комсомольцами программу диспута о будущем, считали нецелесообразным предлагать вопросы, которые нам, взрослым, ясны без специальной подготовки. Наиболее ценными представлялись вопросы, над которыми и учителям надо поработать, чтобы дать ответ; допускались и такие вопросы, по которым даже среди специалистов нет единого мнения: будут ли в будущем люди менять род производственной деятельности в течение жизни, в течение рабочего дня; как понимать "от каждого по способностям, каждому по потребностям", может ли машина мыслить, любить, ненавидеть, заменить инженера, врача, учителя; где будут воспитываться дети — в семьях или в интернатах и т.п. При этом исходили из того, что обсуждение не обязательно должно

привести к решению. Оно выполняет свою роль и в том случае, если юноша и девушка узнают о существовании различных точек зрения и у них возникают стремление, интерес к дальнейшему изучению вопроса. Учишьвая, что в работе с учащимися не следует копировать формы работы со взрослыми, мы вместо организации обычного доклада, например, о Дне Советской Армии, предложили ребятам собраться вечером и послушать "Василия Теркина". А доклад для общешкольного первомайского вечера был построен не столько на тексте "Блокнота агитатора", рассчитанного на другую аудиторию, сколько на стихах К.Симонова из цикла "Друзья и враги" и других, не совсем обычных для подобных докладов материалах. Ссылаясь на высказывания учащихся своих классов, учителя (Г.Г. Безуглая, С.В. Стефаненко и др.) высоко оценили интересность доклада.

На основе данных констатирующей части исследования во второй главе отмечалось значение взаимодействия учащихся, духовной атмосферы коллектива как факторов развития познавательных интересов. Любой вклад в развитие интересов даже отдельных учащихся оказывает через них воздействие на других. Существенное значение придавалось коллективной и индивидуальной подписке на журналы и газеты. Она проводилась без "нажима" и, являясь одним из показателей достигнутого уровня интересов, становилась фактором дальнейшего их развития.

Процесс воспитания познавательных интересов многообразными путями связан с другими сторонами учебно-воспитательного процесса.<sup>1/</sup> Поскольку, как отмечает М.А. Данилов, "педагогический про-

1/ Л.И. Бодрович. Личность и ее формирование в детском возрасте, "Проsvещение", М., 1968, Г.И. Шужина. Познавательный интерес

цесс, взятый во всем богатстве его действительных отношений, является объектом педагогической науки в целом<sup>1/</sup>, в отдельном исследовании приходится сосредотачиваться прежде всего на основных связях изучаемого процесса. Для процесса воспитания познавательных интересов такими связями представляются связи с обучением и внеучебной образовательной работой. Вместе с тем в работе по воспитанию интересов приходится постоянно учитывать связь данного свойства личности с другими. Например, в исследовании выявлена роль фактора, который мы называем "необходимыми издержками" (затраты времени и труда на удовлетворение потребности в знании). Но один и тот же уровень трудоемкости для одного ученика может оказаться приемлемым, совместимым с заинтересованностью, для другого - неприемлемым, в зависимости от трудолюбия, волевых качеств учащегося. Для заинтересованного и успешного движения от непрочного знания к более полному важны, как отмечалось в третьей главе, в меру развитые критичность и самокритичность. Если в процессе воспитания интересов возникали трудности, вытекающие из недостаточной воспитанности учащихся в каком-нибудь отношении, усиливалось внимание к соответствующей стороне учебно-воспитательного процесса. Воспитанию таких свойств личности, как трудолюбие, сила воли, критичность мышления, самокритичность и другие, посвящено много специальных исследований, здесь на этих вопросах нет необходимости останавливаться.

Но на одном таком вопросе весьма кратко остановимся. Интерес к общественным, гуманитарным областям знания тесно связан с общественной активностью учащихся.<sup>2/</sup> Связь эта двусторонняя: в

<sup>1/</sup> Методологические проблемы педагогики. "Советская педагогика", 1969, № 4, стр. 57.

<sup>2/</sup> Д. И. Богданов. Очерки по методике работы классного руководителя.

ходе общественной деятельности встают сложные вопросы, которые повышают значимость знаний, предоставляемых общественными науками; с другой стороны, рост общественной сознательности учащихся, достигаемый при хорошей постановке гуманитарного образования, усиливает потребность в общественной деятельности. Были предприняты шаги для вовлечения всех учащихся в активную общественную работу, в частности, в управление делами своего коллектива. «Готовясь стать гражданином государства, — писал об учащихся советской школы А.В.Луначарский, — они должны возможно раньше почувствовать себя гражданами своей школы».<sup>1/</sup> Известно, какое значение этому придавал А.С.Макаренко. По нашему предложению, охотно принятому комсомольской организацией, было принято новое понимание роли комсомольского актива, комсомольского бюро. Члены бюро возглавили группы, заведовавшие различными сторонами жизни класса, а в эти группы, в соответствии со своими способностями и пожеланиями, вошли все учащиеся. Дел хватало всем; например, группа «Печать», разбиравшаяся на несколько мелких редколлежий, при этом уменьшилась нагрузка на каждого члена редколлегии, возникло необъявленное соревнование. Все группы получили реальную власть в пределах своей компетенции. По-своему. В отличие от подростковых классов и пионерских отрядов, где активность девочек обычно бывает выше, чем активность мальчиков, в старших классах нередко возникает обратное явление (по крайней мере, так было в данном случае — на заседании комсомольского бюро выяснилось, что некоторые девушки своей общественной активностью отстают от мальчиков).

Советская педагогика, 1969, № 4.

венную пассивность считают даже достоинством. «Ты у нас активист» — в их устах звучит иронически). Были предприняты специальные меры для повышения общественной активности девушек. Перед отчетно-выборным собранием<sup>с.п.</sup> в тайне от девушек состоялось собрание юношей, на котором был обсужден этот вопрос, и в результате<sup>в</sup> класс восторжествовал «матриархат».

Внеучебная работа по воспитанию познавательных интересов, проводимая в семье, изучалась Н.Г. Морозовой (книга названа выше) и другими авторами. Мы здесь остановимся только на отдельных вопросах, специфичных для семейного воспитания учащихся старших классов и касающихся применения в семейном воспитании некоторых полученных в ходе исследования выводов.

В отличие от родителей учеников младших классов, — эти родители, как правило, повседневно и конкретно следят за учебной работой детей, — родители учащихся старших классов, по ряду очевидных причин такой работы обычно не проводят. Но в связи с возрастанием в старших классах роли внеучебных факторов развития интересов увеличиваются соответствующие возможности воздействия семьи. В тех семьях, где уровень образованности это позволяет, такое внеучебное воздействие на развитие познавательных интересов может осуществляться в различных формах индивидуального и коллективного общения — в семье. При наличии соответствующих условий индивидуальный подход в семье нередко осуществляется эффективнее, чем в школе. Охарактеризованные выше основные факторы воспитания познавательного интереса в специфической форме действуют и здесь. Покажем это на следующем примере.



Отец Леонида Л. стремился воспитать у сына интерес к математике и другим точным наукам. Эта цель была достигнута. Но одновременно обнаружилось, что, уделяя все свободное время математике, физике и химии, Леня почти совершенно перестал читать художественную литературу — в 8 классе за весь год не прочитал ни одной непрограммной книги, да и программные прочитал не все. Преподаватель литературы вызвал отца в школу и пожаловалась на недопустимое отношение ученика к предмету. В это время наотгулила пора олимпиад по математике, физике и химии — очных, заочных, школьных, районных, областных, \* приближались экзамены и времени для художественной литературы вновь не оказывалось. После окончания 8-го класса стало известно, что Ленею пригласили для участия в отборочном лагере школьников при Киевском университете; там он был зачислен в созданную при университете физико-математическую школу-интернат. Когда Леня в конце июля вернулся домой, отец решил использовать оставшийся месяц, чтобы попытаться исправить отмеченный недостаток в воспитании юноши. Подарив ему экземпляр «Евгения Онегина» с надписью: «Самый лучший подарок, который я могу тебе дать. Постарайся взять его», — стал читать первую главу (тогда, в 1963 г., «Евгений Онегин» изучался в 9 классе). Все, что нужно было, разъяснялось.

Поскольку чтение было достаточно выразительным (рассчитывая на определенного слушателя, можно было следить за его реакцией и вносить необходимые коррективы в темп и характер чтения), а трудность, «издержки» на этом этапе работы — минимальными, вполне приемлемыми, появилась заинтересованность. Вторую главу было предложено прочитать самостоятельно, но отец повторно про-

смотрел ее вместе с сыном, перечитывая некоторые замечательные места, которых тот не заметил, обучая его таким образом более глубокому проникновению в произведение, что, как Леня почувствовал, дает дополнительное удовлетворение. На фоне этой работы вкось, кратко, ненавязчиво было разъяснено, что мир искусства не менее богат и важен для человека, чем мир науки. Уже к 4-ой главе сын <sup>сидит</sup> прое<sup>т</sup> почитать еще, но отец преднамеренно делает перерывы ("задержка"). Прочитав таким образом с сыном "Онегина" (частично вдвоем, частично Леня читал самостоятельно — чем ближе к концу, тем больше), отец успел затем почитать с ним таким же образом Твардовского, Шевченко и других авторов. Месяц ежедневной индивидуальной работы оказался недостаточным сроком для решения поставленной задачи. К концу августа Леня уже несомненно интересовался поэзией. Это новое увлечение не угасло в условиях специализированной физико-математической школы-интерната. В характеристике за 9 класс было отмечено, что Леонид любит литературу, знает наизусть почти все "Евгения Онегина" и ряд других произведений (например, поэму Лермонтова "Демон"). Его сочинения на темы "Любимые страницы романа "Евгений Онегин" и "За что я люблю поэзию А.С.Пушкина" были оценены баллом 5. В настоящее время (1969) Леонид, заканчивающий математическое отделение университета, попрежнему любит и уже хорошо знает классическую и современную поэзию. Он собирает библиотеку, участвует в работе литературного кружка, выступая с докладами, посещает вечера поэзии, собирает личную библиотечку поэзии.

Аналогичная работа была проведена с ученицей 9 класса фи-

...и ... Лямберт ... которая охотно читала

книги о современной действительности (как отмечалось в 3 главе, в таких случаях легче возникает осознание значимости), но не хочется читать произведения, более сложные для восприятия и понимания. Отец Тамары принес книгу Вернарда Шоу, но девочка ее не стала читать. Была применена описанная выше методика, которая, как и в первом случае, дала необходимый результат.

Подобные способы воздействия на развитие познавательных интересов учащихся старших классов могут успешно применяться в тех семьях, где родители или другие старшие члены достаточно подготовлены для такой индивидуальной работы. В связи с расширением высшего и среднего образования количество таких семей непрерывно растет. Существует и такой способ семейного воздействия на развитие интересов, который доступен и семьям с невысоким уровнем образованности старших членов. Это комплектование на основе рекомендаций учителей, домашней библиотечки. Книжки, особенно книги для детей и юношества, выпускаются в нашей стране большими тиражами, стоят они недорого, так что в той или иной мере названную возможность могут использовать все или почти все семьи. Школа имеет возможность не только призывать родителей к приобретению определенных книг для учащихся, но и убеждать в полезности этого на своем примере, почаще награждая детей книгами с соответствующими дарственными надписями. Удачно, индивидуализированно подобранные книги с такими надписями с удовольствием читаются, и родители это замечают. На наш взгляд, необходимо расширить assignments на эти цели.

4. О возможности воспитания познавательных интересов у учащихся старших классов. Результаты экспериментальной работы

Анализируя процесс воспитания интересов, излагая ход экспериментальной работы, мы привели результаты проверки эффективности различных способов работы, попытались показать место и роль отдельных элементов в структуре изучаемого процесса.

В настоящем разделе излагаются фактические результаты работы в экспериментальных классах, вначале — в основном из них, в котором имелись наибольшие возможности повседневного наблюдения за развитием интересов учащихся и разностороннего определения результатов, затем — данные по другим экспериментальным классам и материалы изучения индивидуального развития интересов. Одной из основных задач исследования <sup>было</sup> выяснения возможности воспитания познавательных интересов на последнем этапе школьного обучения. Организация эксперимента описана во второй главе. Отмечалось, в частности, что результаты определялись на основе совокупности данных, поскольку отдельные показатели могут быть недостаточно однозначны. Приведем общие данные, относящиеся к основному экспериментальному классу по сравнению с контрольным, <sup>которое</sup> в качестве <sup>было</sup> выбран сильный по успеваемости класс, с таким же, как в основном экспериментальном классе, соотношением юношей и девушек, комсомольцев и некомсомольцев, с опытным классным руководителем во главе.

Оба класса - основной экспериментальный (IО-II Г) и контрольный (IО-IIB) закончили школу с полной успеваемостью, причем в контрольном было больше медалистов (три против одного), но, как видно из приводимых ниже данных, показатели, характеризующие развитие познавательных интересов, в классе Г оказались намного выше. Некоторые данные сопоставляются с более широким фоном.

Собственные высказывания учащихся об их интересах, как отмечалось, без подтверждения данными об объективном проявлении интересов, недостаточны. Но в сочетании с объективными данными эти высказывания необходимо учитывать, поскольку, во-первых, сходная деятельность может вызываться различными мотивами; а, во-вторых, <sup>иногда</sup> это определенное отношение, обычно осознаваемое субъектом. Сведения о развитии интересов учащихся экспериментального и контрольного классов, приведенные на таблице 6, получены с помощью описанной на стр. <sup>63-68</sup> методики. Интервал между I и 2 срезом - около двух лет. Сопоставление данных по основному экспериментальному классу с данными по контрольному классу, а также с аналогичными материалами массового обследования (глава вторая, таблица I), показывают существенное опережение в экспериментальном классе, особенно в отношении активности (погда высказанное предпочтение подтверждается соответствующей деятельностью), а также в отношении разносторонности интересов.

Этот вывод подтверждается и другими данными об объективном проявлении познавательных интересов. В конце первого года двухлетней экспериментальной работы возникла мысль о введении годовых домашних работ исследовательского характера с последую-

Общие данные о развитии интересов учащихся основного экспериментального и контрольного классов (в %).

Степень развития интересов и широта интересов	Всё учащиеся				Девушки				Юноши			
	Экспер. класс	Контрл. класс	Экспер. класс	Контрл. класс	Экспер. класс	Контрл. класс	Экспер. класс	Контрл. класс	Экспер. класс	Контрл. класс	Экспер. класс	Контрл. класс
Направленность и широта интересов	1	100	100	15	100	100	100	100	100	100	100	100
	2	100	100	85	100	100	100	100	100	100	100	100
Всего учащихся	1	24	6	15	10	16	36	14	8	14	8	14
	2	76	94	85	90	84	84	86	92	86	92	86
Отсутствует направленность	1	41	9	30	27	60	28	43	21	23	28	58
	2	59	91	70	73	40	70	57	79	77	72	42
Всего заинтересованных	1	27	12	19	20	40	24	7	14	21	14	29
	2	73	88	81	80	60	76	93	86	79	86	71
Интересуются гуманитарными предметами	1	42	16	17	14	66	20	36	14	14	7	52
	2	58	84	83	86	34	80	64	86	86	93	48
Интересуются естественн.-математ. предметами	1	10	8	14	20	33	16	0	7	7	8	22
	2	90	92	86	80	67	84	67	93	93	92	78
Имеют разносторонние интересы	1	3	1	11,5	7	35	16	0	0	7	8	13
	2	97	99	88,5	93	65	84	100	100	93	92	87
В том числе подтверждают мнение по поводу гуманитар. и естеств.-математ. интересов.	1	3	1	11,5	7	35	16	0	0	7	8	13
	2	97	99	88,5	93	65	84	100	100	93	92	87

	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Или подтверждает (дея- тельность) только гу- манитарн. интерес.	1 2	7 18	-	8 0	-	-	-	0 0	-	0 8	-	0 0	-
Или подтверждает боль- ше естеств.-мат. интере- сы	1 2	0 3	-	0 3	-	-	-	0 5	-	0 8	-	0 0	-
Имеет односторонние интересы	1 2	25 31	20 6	16 25	37 28	7 43	27 5	12 15	40 35	43 16	14 8	21 42	36 16
В том числе только гу- манитарные	1 2	3 28	6 6	10 12,5	12 19	0 43	7 5	8 10	16 30	7 8	7 8	14 16	7 0
Или только естеств.- математические	1 2	22 3	14 0	6 12,5	25 9	7 0	20 0	4 5	24 5	36 8	7 0	7 26	29 16
Имеет 2 или больше од- носторонних интересов	1 2	11 22	6 6	8 19	12 12,5	0 32	0 5	4 10	16 15	27 8	14 8	14 34	7 8
В том числе 2 или боль- ше гуманитарных	1 2	0 22	3 6	5 9,5	5 9,5	0 32	0 5	4 10	8 15	0 8	7 8	7 8	0 0
Или 2 или больше естеств.- математич.	1 2	11 0	3 0	3 9,5	7 8	0 0	0 0	0 0	8 0	22 0	7 0	7 26	7 8
Имеет только один ин- терес	1 2	14 9	14 0	8 6	25 15,5	7 11,5	7 0	8 5	24 20	21 3	0 0	7 8	29 3
В том числе один гума- нитарный	1 2	3 6	3 0	5 3	7 9,5	0 11	0 0	4 0	8 15	7 0	0 0	7 8	7 0
Или один естественно- математический	1 2	11 3	11 10	8 8	18 6	7 0	20 0	4 5	16 5	14 8	0 0	0 0	22 8

щей их защитой (о них рассказано в 3-ем разделе данной главы). Был проведен анонимный опрос учащихся об отношении к этой работе. Результаты опроса в экспериментальном и контрольном классах оказались прямо противоположными.

Таблица 7.

Отношение к предложению о введении работ	Экспериментальный класс	Контрольный класс
Положительное	21	8
Отрицательное	1	20
Воздержались	2	1

Стремление заняться длительной познавательной-исследовательской деятельностью является весьма характерным выражением интереса. Отметим также, что когда в целях экономии времени перед выпускными экзаменами было разрешено желающим сдать годовые работы на проверку и оценку без публичного доклада, как ни заняты были учащиеся, 24 из 30 присутствовавших учащихся II-го Г класса (в II В эти работы не проводились) пожелали лично доложить свои работы, хотя бы во внеучебное время. [Ниже (таблица 8) следуют результаты анализа выпускных экзаменационных сочинений, который имел целью выявить некоторые показатели интереса к работе по литературе.



Таблица 8

- 279 -

Показатели	Использование внепрограммных знаний		Анализ эпизодов, появившихся в классе		Высказывание новых мыслей		Своеобразные моменты стиля		Выражение личного отношения	
	Всего случаев	на I ученика	Всего случаев	на I ученика	Всего случаев	на I ученика	Всего случаев	на I ученика	Всего случаев	на I ученика
Класс (32)	Экспериментальный класс (32 чел.)									
	62	2	189	6	258	8	218	7	102	3
Класс (7)	Контрольный класс (37 чел.)									
	8	0	89	2	80	2	37	1	13	0

Были проведены специальные письменные работы с целью выявления некоторых внепрограммных знаний, свидетельствующих об интересе к вопросам политической жизни, литературы и искусства. Задания были даны в двух вариантах (с целью избегания самостоятельности), в каждом задании по 6 вопросов. В первом предлагалось рассказать о событиях в стране, положение в которой в тот период привлекало внимание. В остальных вопросах предлагалось перечислить, например, известных учащемуся советских поэтов и их произведения. Результаты показаны в табл. 9. Видно, что в отношении тех внепрограммных знаний, которые говорят об интересе к политическим событиям, происходящим в современном мире, девушки из экспериментального класса, уступая одноклассницам-юношам, проявившим хорошую осведомленность, в несколько раз превосходят девушек из контрольного класса. Внепрограммные знания учащихся экспериментального класса по литературе и искусству можно сопоставить не только с познаниями учеников

Таблица 9.

Результаты письменной проверки некоторых внепрограммных знаний о политической жизни, литературе и искусстве. (Показатель I - % к числу опрошенных, остальные - число названных учениками объектов опроса на I опрошенного в среднем).

№№ пп	Показатели (в скобках - второй вариант)	Все учащиеся		Девушки		Юноши	
		Экспер. класс	Контр. класс	Экспер. класс	Контр. класс	Эксп. класс	Контр. класс
1.	Знакомство а) хо- с актуаль- ным событи- ем полити- ческой жив- ни	86	37	76	21	100	75
	б) по- верх- ност.	0	7	0	11	0	0
	в) не- знание	14	56	24	67	0	25
2.	Главы государств или правительств (руководители компартий)	9	3,9	6,8	3,1	12,5	5,7
3.	Зарубежные газеты (политические партии)	3,3	0,9	2,4	0,4	4,7	2,1
4а)	Советские писатели, не изучавшиеся в школе (зарубежные писатели)	8,2	2,6	7,5	4	9,2	1,4
4б)	и их произведения	11,1	2,6	10,9	4,8	11,3	0,4
5а)	Западно-европейские (русские) художники	4,7	0,5	4,6	0,5	4,8	0,5
5б)	и их произведения	2,6	0,4	2,4	0,8	3	0,5
6а)	Советские (русские дореволюционные) композиторы	5,1	1,7	5,2	2,1	4,9	0,9
6б)	и их произведения	3,9	1,5	4,2	2,1	3,5	0,1

контрольного класса, но и с данными массового изучения уровня художественного развития учащихся современных городских школ, проведенного Институтом художественного воспитания АПН СССР. Это изучение показало, например, что 60-65% учащихся не могут назвать ни одного произведения изобразительного искусства. 1)

Следующая таблица (10) дает представление о распределении учащихся свободного времени. Поскольку в выпускных классах этого времени у учащихся мало, абсолютное отличие между данными по экспериментальному и контрольному классам не очень велико, но оно имеется.

Таблица 10

Использование свободного времени  
(по 1 чел. в среднем в неделю)

	Все учащиеся		Девушки		Юноши	
	Экспер. класс	Контр. класс	Экспер. класс	Контрольный класс	Экспер. класс	Контрольный класс
Работа в кружках	4,4	2,3	3	2	7,5	2,9
Посещение театра, кино и т.п.	4,5	3,6	4	3,3	6	4,4
Внеклассное чтение	10,7	7,7	9,1	8,3	14,4	6,8

Таблица II содержит данные о внепрограммном чтении учащихся. Учет прочитанных книг и читаемых журналов проводится трижды - в конце первого года экспериментальной работы, после летних каникул и в конце второго года, перед окончанием школы. (см. след. стр.).

Формализованные данные также дополняются наблюдениями, выступлениями и другими "живыми" материалами.

Перед началом экспериментальной работы мы посетили на дому учащихся основного экспериментального класса, беседовали с родителями и сами учащимися о том, как в последние строят свой рабочий день, как относятся к учению. Затем было проведено родительское собрание.

Все выступившие, поддержанные репликами других родителей, заявили, что ученики этого класса не только не перегружены домашней учебной работой, о чем часто пишет печать, но явно недогружены, тратят на домашнюю учебную работу час-полтора в день. Конечно, учителя в старших классах дают много заданий, но эти задания в большинстве случаев не выполняются. При посещении квартир учащихся очень часто оказывалось, что до 8 часов вечера ученики (они учатся на первой смене) еще не приступали к выполнению домашних заданий, а спать ложились почти все своевременно. Как заявили в беседах члены комсомольского бюро Сергей В. и Николай Л., устные задания обычно просматриваются на переменах или на самом уроке, во время опроса. Письменные работы большинство учеников списывает у тех немногих, кто их выполняет. Надо что-то делать, сказали сами ребята.

Прошло около двух лет, и отношение к учению и внеучебной познавательной работе у подавляющего большинства учащихся (об исключениях будет сказано ниже) изменилось. Приведем наблюдения над реакцией учащихся на такие события, как отмена уроков. Не секрет, что эта реакция, как правило, бывает положительной. Еще 6 марта 1963 г. <sup>1</sup> то есть через полгода после начала эксперимента, в классе раздались возгласы ликования, когда выяснилось, что не будет урока химии, хотя об уроках данного учителя, являющегося, по общему мнению, одним из лучших учителей химии в городе, учащиеся отзывались весьма положительно. За 4 дня до этого, узнав, что в связи с подготовкой к выборам в других школах отменены занятия, а в их школе занятия состоятся, учащиеся себя обиденными и решили уйти в кино. Их задержали и вернули на занятия. В следующем учебном году можно было наблюдать иное и, можно сказать, необычное отношение к возможности "законного" дополнительного отдыха. Когда учащиеся (юноши) были сняты на целый день с уроков для прохождения медкомиссии, они, исправившись быстрее, чем предполагалось, сразу же пришли в класс. Присутствуя на уроках, можно было наблюдать, как учащиеся недовольно реагировали на звонок с урока.

Был случай, когда одновременно заболели два учителя. Учительница Ф.А. Шкотина, дав, кроме своего, еще один урок, отпустила учеников с последнего урока домой, но они просили, если учительница не уста- ла, провести и третий урок. В аналогичной ситуации и в то же время учащиеся контрольного класса поступили иначе: когда проронен слух, что заболел учитель, будет заменен, они ушли из школы так быстро, что заменивший учитель не успел их застать.

Нередко до окончания учениками их последнего учебного года мы посетили в один день два урока повторения, проведенных одним учи- телем географии на одну тему в двух классах - в экспериментальном и другом (правда, не в том, который мы здесь называем контрольным). Во втором классе урок все время сопровождался замечаниями типа "Девочки не переговаривайтесь!", "Ребята, я вас еще раз прошу, если отвечающий допускает ошибку, поднимайте руку". "Зачем у вас карты на партах? Надо следить". "Вы просто не хотите думать!" и т.п.

В экспериментальном было сделано всего одно замечание по дисциплине, но и оно носило иной характер: "Не все вместе". Замечаний о недо- статочно желанном участвовать в работе не было вовсе. 74 раза (про- тив пяти в сравнительном классе) поднимали на этом уроке руки желаю- щие высказаться. Характерны также выходы, как спор Татьяны И., Андрея Т., Алены П., Валентины К., с отвечающим Вадимом И. о визитной карточке на изюмат Прибалтики; видно было, что ответ рассматривается учениками не столько как средство получения оценки, сколько со стороны его познавательного содержания. О том же говорили реплики с места (они допускались, поскольку носили деловой характер). Такова, например, реплика Вадима И. отвечающему вслед за ним Виктору И.: "Не спеши!" - Вадим И. чего-то не понял, и ему это безразлично. Своеобразный характер носили реплики - подсказки: это были не тай- ные подсказки с целью ввести в заблуждение учителя, а открыто, вслух оказываемая товарищу помощь. Так же открыто учащиеся высказали не- одобрение Светлане К., которая, как оказалось, не подготовила и

И в ответах, и в дополнениях с места было использовано много сведений, почерпнутых из газет, журналов и других источников информации. Направленные после окончания урока в коридор, некоторые группы на ходу завершили разговор по обсуждавшимся на уроке вопросам.

Списывание друг у друга письменных работ — большое зло, сводящее, как отмечалось, не-редко усилия учителей, — в экспериментальном классе было ликвидировано не только в работе над сочинениями (что уже отмечалось), но и во всех других видах письменных работ. Это можно считать серьезным успехом в само по себе, и в качестве показателя глубинных изменений в отношении учащихся<sup>к</sup> учебной работе, в общественном мнении, чем сами учащиеся были горды. "В нашем классе ребята договорились устранять самый главный недостаток учеников — списывание. И мы этого добились", — писала в своем ответе на анкетный вопрос "совесть класса" — Алла П.

В начале и в конце экспериментальной работы были записаны высказывания преподавателей гуманитарных предметов об отношении учащихся к работе; во время повторной беседы первые высказывания не повторялись. Первые и вторые высказывания оказались прямо противоположными. Учительница истории и обществоведения С.Г. Дикоренко: (первая запись). "Совершенно равнодушных к учебе, для них это — неприятная необходимость. Более серьезно ребята — Коля Л., Сергей Б., Алла П." (Отметим также, что пожелания обобщено, проверявшая работу школы 4-10 октября 62 г., <sup>УК-3912</sup> отметила в акте особенно высокий уровень знаний по истории в этом классе). Вторая запись: проявляют большую активность, глубокий интерес, особенно В., Б., П., Н., Л., С., Я., М., Д., Ш. (хотя она не умеет систематизировать свои знания), Л., М. (но умеет анализировать, но принимает самое активное участие во всех семинарах). Вообще семинары проходят в этом классе очень интересно, особенно любят ребята раздел философии. Первое высказывание учительницы украинской литературы Л.Е. Капустин: "Иногда не интересуют-

-285-

трудно - если бы интересовали, читали бы спрашивали. Третьим они  
интересуются. Не нравятся мне мои классы? Второй записок: "Легче  
всего работать в Г. Работа любит спорить, выступать, высказываться  
высказывает пронаведения, не терпит боязни. И в этом классе с удовлетво-  
рением работая. Так мне обаяет возникающие вопросы, такой большой  
интерес. Что с того, что в другом классе сидят как марионетки? Здесь  
ребята приучены к самостоятельности, это поговорки не пропитаны, при-  
ходило отвечать на трудные вопросы, но это замечательно". Преподо-  
ватель географии И.Я.Тыщенко (замысловатое вымышленное, первой  
записок не было): "В этом году уже не только мальчики, но и девочки  
стали гораздо активнее участвовать в работе на уроках. Задает друг  
другу вопросы, охотно готовят обзоры газетных материалов, хорошо  
работают с картой, особенно экономической. Рефераты других классов  
- учение, в этом классе - удовольствие для тех, кто пишет, и для  
слушателей, и для меня. Это самостоятельные доклады. Главнейшие спо-  
ра - В., Л., П., Т., В., Г., П., И., Д., Ж., Д., М., П. Остальные  
тоже всегда участвуют в работе, но эти - главные. Работа всегда  
доводилась до конца. Если что-то неправильно, допущены ошибки,  
товарищи исправляют. Причем доносят свои мысли конкретными при-  
мерами, приносят газеты, карты, могут дополнить, найти литературу  
человек несколько дней."

В областной газете "Днепропетровская правда" была опубликована  
статья журналиста В.Курной, изучавшей учебную и общественную жизнь  
экспериментального класса. "Цель, поставленная классом руководите-  
лем, - пишет В.Курная, - как можно полнее развить интерес и обще-  
ственную жизнь - достигнута. В этом классе, где весь учебно-воспи-  
тательный процесс во многом отличается от обычного, много интересней-  
ших дел. И за каждым из них - горячее желание всего педагоги-  
ческого коллектива привнести учащимся интерес и любовь к знаниям,  
учить их самостоятельно мыслить и жить" (1).

В общественной жизни школы экспериментальный класс, действительно, играл заметную роль. В частности было известно, что в день дежурства класса по школе дежурные учителя могут на переменах отдыхать в учительской - порядок будет обеспечен без их участия.

Для проверки политической сознательности учащихся было решено перед первомайской демонстрацией отказаться от обычной работы по обеспечению явки. Объявлено было только время сбора. Из экспериментального класса в демонстрации участвовало 27 человек, из контрольных - по 12 человек в среднем.

Каждое из приведенных наблюдений и высказываний в отдельности имеет, как уже отмечалось, ограниченное диагностическое значение, но вместе с приведенными ранее общими количественными данными и приводимыми ниже монографическими материалами, они, как нам представляется, позволяют судить об уровне развития интереса к общественным, гуманитарным областям знания.

Таковы некоторые наблюдения и высказывания, дополняющие общие количественные и монографические данные о развитии интереса к общественным, гуманитарным областям знания.

В таблицах II-IV приводятся некоторые данные по другим экспериментальным классам.

Таблица II

Число прочитанных внепрограммных книг и комплектов журналов (в среднем на I ученика)

Период	Все учащиеся				Девушки				Юноши			
	Эксперимен. классы		Контр. классы		Эксперимен. классы		Контр. классы		Эксперимен. классы		Контр. классы	
	Г	А	Б	В	Г	А	Б	В	Г	А	Б	В
1962-63 уч. г.	18,6	16	20	9,3	17,3	18	20,6	10,6	18	12	19	8,1
Лето 1963г.	11,6	11,3	9,1	6,1	12,1	11,9	10,5	6,2	11,1	10,4	7,2	5,9



Таблица 12  
(аналогична таблице 7)

Отношение к предложению о введении работ	Класс 10А	Класс 10Б
Положительное	15	9
Отрицательное	5	16
Воздержались	5	0

После того, как выпускные домашние сочинения были написаны, учащимся II А класса, как и ученикам II класса Б, было решено сдать их на проверку без публичного доклада. 20 человек пожелали сделать доклад во внеурочное время (ввиду отсутствия времени на уроках).

Таблица 13  
(аналогична таблице 8)

Показатели	Использование неположительных грамматических зна-		Анализ эпизодов, не разбиравшихся в классе		Высказывание новых мыслей		Своеобразные моменты стиля		Выражение личного отношения	
	Всего	На I	Всего	На I	Всего	На I	Всего	На I	Всего	На I
слу-чаев		ученика	слу-чаев	ученика	слу-чаев	ученика	слу-чаев	ученика	слу-чаев	ученика
II А класс ( 28 человек )										
38	1,4	123	4,4	170	6,1	111	3,6	42	1,5	
II Б класс ( 31 человек )										
51	1,6	127	4,1	155	5	102	3,3	31	1	

Полученные суммарные данные о развитии интересов дополнялись наблюдениями над индивидуальным развитием интересов. Ввиду ограниченности места, приведем только некоторые из положительных случаев. У отдельных учащихся (их было немного) за медного прогресса в развитии интересов не произошло. Эти случаи по основному экспериментальному классу будут приведены и проанализированы полностью.

Виктор М., один из самых трудных в изучаемом отношении учащихся. Не только не интересовался учением, в частности, гуманитарными предметами (об этом он говорит в первой анкете), но и мешал работать на уроках. Имеется докладная записка преподавателя украинской литературы о систематических попытках М. срывать уроки. При первых опросах о внеклассном чтении отвечал кратко: "Не читал ничего".

В данном случае можно отметить момент, когда произошел сдвиг в отношении к работе (хотя, этот сдвиг, по-видимому, подготавливался постепенно, всей совокупностью факторов). При изучении творчества Маяковского было задано выучить наизусть стихотворение. Задание было обязательным, но был предоставлен выбор и объявлен конкурс, с выбором жюри и т.п. (об этом рассказывалось выше). В условиях добровольности М. никогда раньше не участвовал в конкурсах. В данном случае он темпераментно, выразительно прочитал "Левый марш" и неожиданно для всех занял первое место в классе, в котором были победители не только школьных, но и районных конкурсов чтецов. М. стал посещать факультатив "Советская поэзия", стал читать и даже писать стихи. Он охотно принимал участие во внеклассной работе, обсуждении кинофильмов, "Огоньках", обсуждении "дипломных работ". Мы практиковали "экскурсии на занятия кружка", суть которых заключалась в том, что всем учащимся рекомендовалось по одному разу посетить занятие каждого кружка, чтобы со знанием дела сделать свой выбор. Посетив занятие химического кружка, М. остался позже всех "до вечера не уходя", - говорил он ) <sup>к</sup>ри стал заниматься в нем. При повторном опросе <sup>ю</sup>ном М. заявил об интересе математик<sup>к</sup>, химии, обществоведени<sup>ю</sup>и и поэзии.

В II классе он прочитал, кроме программных, 21 книгу, в том числе 4 тома сочинений Маяковского, сборник "День поэзии 1963 г.", сборники Р. Рождественского, М. Межелайтиса и др. На фотографии (рис. 6) Виктор М. читает на классном "Огоньке", посвященном Дню Советской Армии, поэму "Василий Теркин". После окончания школы М. поступил на подготовительные курсы при металлургическом институте. Было намерение поступить на филологический факультет, и хотя это намерение было переальным, оно говорит о том, что юноша вынес из школы, наряду с техническими, гуманитарные интересы, которые будут им реализованы в той или иной форме. Беседа во время встречи с М. через полгода после окончания школы подтвердила это: проблемы литературы, общественной жизни серьезно интересовали его.

Григорий В. Также один из самых "трудных". В 9 и в начале 10 класса имел четвертные отметки 2 по русской литературе и астрономии. О его отношении к первому из этих предметов говорит следующий весьма забавный эпизод. Выйдя рассказывать наизусть заданное стихотворение Пушкина, В. твердо прочитал на одну строчку больше половины и остановился. "Что же дальше?" - "Все", - "Как все?" - удивился учитель. Обычно ученик, слабо выучивший стихотворение, начинает запинаться; если ему помочь, может еще немного прочитать. Здесь этого не было. "Все, - повторил В. - Я знаю большую часть заданного материала, значит, вы двойку уже не поставите". При первом опросе о прочитанных книгах выяснилось, что за учебный год Григорий добровольно не прочитал ни одной книги. Не участвовал в работе кружков. В свободное время занимался азартной карточной игрой, обыгрывал малышей. Его трудно было вовлечь во внеучебную работу, он не приходил даже на "Огоньки", которые другим понравились с первого раза.

Но интересные уроки по ряду предметов и в неучебные занятия, на которые Григорий все же иногда приходил, произвели на него впечатление. Григорий стал читать. Выбрал тему "домашней" работы - "Советско-китайские отношения" - и стал регулярно читать газеты и политические журналы (не только о Китае).

В специальной контрольной работе, отвеча<sup>н</sup> на вопросы, требовавшие знания международной жизни, разделил первое и второе место по числу названных имен зарубежных государственных деятелей - не только крупных, но и малоизвестных, в том числе губернаторов нескольких штатов Бразилии, в которой не задолго перед тем произошел государственный переворот.

В II классе В. записался на факультатив "Советская поэзия", а затем неожиданно для всех начал писать стихи. Кстати в этом классе еще пять человек на последнем году обучения стали писать стихи (прежде писала одна Алла П.). Как пишет А.В.Благонядина, обычно имеет место противоположное явление: в старших классах "собственная художественная деятельность в значительной мере отстывает на задний план по сравнению с восприятием искусства".<sup>1/</sup>

В. не стал ни поэтом, ни специалистом по международным отношениям. После окончания школы он стал рабочим. Но художественная литература, в частности поэзия и вопросы политической жизни, вошли в его мир.

Ниже приводятся примеры расширения и развития интересов у учащихся, у которых они носили односторонний характер.

Валерий П. В беседе и в письменных ответах в начале эксперимента заявлял об интересе к математике, физике и спорту. Первые

1/ А.В.Благонядина. Некоторые вопросы отношения школьников к искусству. "Вопросу психологии", 1964, № I, стр.152.

интересы были весьма поверхностны. Спортом занимался много. Тренировался в секции бокса, затем пожелал дополнительно поступить в секцию тенниса, для чего нужна была справка из школы. В ответ на замечание о том, что двух секций много, сказал: если ему школа не даст соответствующий документ, перестанет ходить в школу, а обе секции будет ходить. Книг, заявил Валерий, отвечая на вопрос, не читает, некогда; в детстве книг читал много.

Расширение интересов Валерия происходило постепенно, так что выделить какой-то момент перелома трудно. Заинтересовался уроками обществоведения и литературы, на переменах можно было его застать продолжающим беседу по вопросам, которые обсуждались на прошедшем уроке (например, 14.У.63 г. - о "Вишневом саде"). При заключительном опросе (устном и письменном) отметил, что особо интересуется обществоведением (философией) и английским языком. "Вижу в своем поселке много всяких людей! Интерес к человеку вызывает стремление разобраться в них. Ответы ищу в общественных науках". На вопрос: "Какие стороны, составные части этих предметов, какие темы, вопросы особенно интересны?" - ответил, что "неинтересных тем, вопросов при изучении этих наук не может быть".

Эти высказывания подтверждаются объективным проявлением интересов, в частности, списком прочитанных книг. В специальной контрольной работе Валерий глубоко ответил по вопросам международного положения.

Валерий участвовал в массовых олимпиадах по истории, обществоведению и литературе, принес классу много очков, охотно участвовал в политинформациях и внеучебных диспутах. Так, на последней олимпиаде он был капитаном классной команды, добровольно пропустил в связи с этим занятия в спортивной секции. Валерий пять раз

причем видно было, что он специально готовился к этому обсуждению.

Валерий с увлечением работал над годовым сочинением ("дипломной работой") на тему "Что такое счастье". (См. рис. 8). После окончания школы поступил в медицинский институт. Свой выбор объяснил гуманистическими соображениями.

Тамара Я. Хорошо, ровно успевающая ученица. В начале экспериментальной работы проявляла некоторый интерес к астрономии и иностранному языку. За последние два года обучения закрепились второй из этих интересов и развился активный интерес к истории, литературе, искусству и педагогике. За два года Тамара прочитала, кроме программных, 54 книги, в том числе книги по всем названным областям знания. Посещала факультативные занятия по истории изобразительного искусства, работала в историческом кружке, посещала циклы лекций-концертов.

Выбрала для годового исследования тему "Екатеринослав 1913 г. и Днепропетровск 1963 г." и собрала интересный материал. В ответ на вопросы специальной контрольной работы проявила хорошую начитанность и вкус, знание искусства.

Получив в школе специальность воспитателя детского сада, пошла работать по этой специальности и через год поступила в педагогический институт на отделение дошкольного воспитания.

Антонина Л. Интересовалась математикой, занималась спортом; собиралась стать учителем математики. В 10-11 классах появились (объективно проявились и субъективно осознаны) новые интересы: к литературе, истории, геологии и химии. После окончания школы Антонина подала заявление на геологический факультет горного института; не пройдя по конкурсу (в этом институте дается предпочтение юношам), поступила на подготовительное отделение. Есть

фактор, который, казалось бы, прямого отношения к этой области не имеет. Л. выбрала в качестве темы для годового сочинения историю 36 школы (коллективная работа). Весь год она с увлечением работала над темой, которая является исследовательской в прямом смысле этого слова, в отличие от <sup>некоторых</sup> других тем, в которых учащиеся открывают новое для них, но описанное в литературе. "Приступая к работе по созданию истории 36 школы - к работе, которая давно должна была быть проделана, потому что 36 <sup>са</sup> является одной из старейших школ с интереснейшей биографией, мы исходили из того, что школа - это не только здание, но и люди: учителя, ученики. С разными судьбами и характерами пришлось нам встретиться при розыске материалов об истории 36 <sup>си</sup> школы.

Работая над историей школы, мы, естественно, лучше и глубже узнали историю города; а поскольку в жизни школы отражается жизнь общества в целом, наша работа позволила нам глубже разобраться во многих вопросах истории нашей Родины."

Антонина, руководившая этим исследованием, нашла много уникальных материалов (см. прил. 9). На фоне существовавшего ранее интереса к точным наукам и склонности к спорту, приобщению к поисковой краеведческой работе повлияло на развитие интереса к геологии. "Мне нравится много ходить, путешествовать, искать, находить полезные ископаемые", писала она, отвечая на вопросы заключительной анкеты. В устной беседе прямо связывала этот интерес с проведенным <sup>ею</sup> исследованием.

Таким образом, стремясь воспитать интерес к различным областям знания (каждый учитель - к своей области), мы не всегда можем прогнозировать <sup>все</sup> конкретные результаты, направления развития интересов. Стремясь воспитать интерес к гуманитарным предметам, учителя одновременно с достижением этой цели способствовали развитию профес-

У некоторых учеников добиться заметного прогресса не удалось. В основном экспериментальном классе таких было двое.

Юрий Я. - способный, но слабо успевающий ученик. Был увлечен футболом, часто пропускал занятия. Одно время казалось, что Юрий стал больше интересоваться учением, начал немного больше читать, участвовал в некоторых внеучебных мероприятиях. Но существенного сдвига в отношении к учебно-познавательной работе так и не произошло. В выпускном классе за два месяца до экзаменов дважды самовольно уезжал на весенние футбольные тренировки в Донбасс и Ялту. Меры, направленные на упорядочение занятий спортом, не дали результатов. Трудность здесь состояла не в занятии спортом - в классе было много спортсменов, об одном из них, Валерии П., рассказано выше, другой - Леонид О., даже поступил в институт физкультуры, а в чрезмерной увлеченности, по существу, в ранней профессионализации. Развитию такого отношения способствовала неправильная линия спортивного общества, которое требовало от "кандидатов в чемпионы" почти ежедневного посещения секции. Положение осложнялось тем, что у Юрия отец - ветеран футбола. Когда за две недели до последнего школьного урока мы посетили Ю.Я. и он стал просить, чтобы его снова отпустили в поездку, отец стал его осуждать за это легкомыслие, но затем, выйдя с учителем на улицу, присоединился к просьбам сына. Школу Ю. закончил, но заметного развития познавательных интересов не произошло. После окончания школы он стал футболистом.

Нина С. (имя и инициал фамилии изменены). В 8 классе училась в основном на 4. При первом опросе об интересах отметила свой интерес к биологии, но интерес этот был пассивным - Нина ничего не читала.



и вообще ни в какой необязательной деятельности этот интерес не проявился. Нина оказалась единственной ученицей, скептически высказавшейся при заключительном опросе о годовых домашних сочинениях. Не принимала участия в дискуссиях, вспыхивавших на уроках обществоведения, истории, литературы, географии. При посещении на дому выяснилось, что большую часть свободного времени девушка проводит в разговорах на "житейские" темы. Не проявила интереса к профессии воспитателя детского сада, по которой происходило производственное обучение. Когда во время практики воспитатели оставляли детей на попечение учениц, другие девушки были довольны, Нина — нет ("спихнули на нас детей").

Были предприняты попытки вовлечь Нину в активную общественную работу. Она была избрана старостой класса, но заниматься общественной работой не стала. Не стала также посещать факультативных занятий. В специальных контрольных работах проявила очень слабое познание в тех областях, о которых спрашивали. В число руководителей коммунистических и рабочих партий включила Суарно и Неру, а в число дореволюционных русских композиторов — Шостаковича и Бизе. Читала немного, книги подбирала односторонне. Вот полный список книг, прочитанных летом 1963 года: "Рассудите нас, люди", "Одна девушка и тысяча влюбленных", "Когда встречаются двое" ("авторов не помню").

В личной доверительной беседе выяснилась причина сужения, снижения уровня интересов девушки ("Раньше читала много, теперь все безразлично"). У Нины обнаружилось хроническое заболевание, приводящее к окостенению суставов на ступнях ног. Диагноз окончательно не установлен, но есть опасность прогрессирующего развития болезни. Нина — красивая девушка. Под влиянием матери приняла

этой задачи и были направлены все помыслы девушки.

Вообще педагоги и психологи установили, что чувства и дружба полу возникающие у девочек-подростков (а также у девушек), "играют в их психической жизни большую роль и накладывают на все их действия более глубокий отпечаток, чем такие же чувства мальчиков"<sup>1</sup> В данном же случае особое, весьма серьезное обстоятельство способствовало тому, что задача создания семьи оказалась доминирующей, вытеснив другие побуждения. Окончив школу, Нина, действительно, сразу же вышла замуж. У нее родился ребенок. По имеющимся данным, она не работает.

Между обоими описанными случаями, при всем различии, есть сходство, позволяющее высказать некоторые соображения, общие для обоих случаев. И стремление стать профессиональным футболистом, и стремление к замужеству, по мнению юноши и девушки, требовалось скорее физического совершенства, чем умственного. Конечно, не трудно привести примеры, когда футболист отличается разносторонними знаниями, а любовь вызывается не столько физическими, сколько нравственными и интеллектуальными достоинствами. Но этим примером не трудно противопоставить и другие, в которых успех в футболе и в создании семьи не был связан с названными достоинствами. Что касается Я., то, как выяснилось в беседах, он о таких случаях был хорошо осведомлен.<sup>2/</sup> Если намерения Я. были известны, то С. естественно, особой откровенности не проявляла.

---

1/ Ф.А.Щепотьев. О психологических различиях между мальчиком и девочкой - подростками. Тезисы докладов на семинаре преподавателей кафедр педагогики и психологии педагогических институтов Северозападной зоны. Л., 1965, стр. 93-94.

2/ О профессиональных футболистах - недоучках см. "Литературную газету", 3 апреля 1968 г.

В процессе развития познавательных интересов, относящихся даже к далеким областям, развивается их общая основа — любознательность, и, как показал эксперимент, в юности, когда психические свойства еще достаточно подвижны, расширение познавательных интересов вполне осуществимо. Выявилось, что у юности, интересующегося, скажем, физикой, легче вызвать интерес, например, к истории, чем у того, у кого нет никаких познавательных интересов.

Но в обоих описанных случаях неудачи речь шла не о расширении познавательного интереса на другую область знания, а о сильно развившихся склонностях и намерениях, не связанных необходимым образом с углублением в ту или иную область знания. При этом, в отличие от увлечения азартной карточной игрой у Григория В., увлечения <sup>и уем</sup> и С. (профессиональный футбол, создание семьи) не могут рассматриваться как социально нежелательные, что затрудняло их преодоление.

Вопрос о преодолении развившихся непознавательных склонностей и стремлений, препятствующих воспитанию познавательных интересов, вопрос о преждевременной взрослости заслуживает дальнейшего изучения.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ. ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ

1) Сопоставление представлений учащихся о своих интересах с данными о проявлении последних дает возможность количественно разграничить две качественно различные группы интересов - активные и пассивные, при которых учащиеся, хотя и предпочитают отдельные учебные предметы, области знания другим, но ничего, кроме учебников, по этим предметам не читают и вообще ни в какой необязательной деятельности свой интерес не реализуют. Пассивные интересы оказались нестойкими. Но они помогают осуществлять задачи обучения и в определенных условиях становятся основой для развития активных интересов.

2) Исследование показало, что на последнем этапе школьного обучения возможно добиться существенного прогресса в развитии познавательных интересов у тех учащихся, которые пришли в старшие классы с неразвитыми, неустойчивыми интересами и склонностями или с односторонне развитыми познавательными интересами.

3) Основным элементом процесса воспитания познавательных интересов не только на первом этапе, но и на всем его протяжении является возбуждение и поддержание психического состояния познавательной заинтересованности.

4) Состояние познавательной заинтересованности зависит не только от потребности в знании, которая обусловлена прежде всего осознанием значимых противоречий в имеющихся знаниях, но и от значимо-информативной содержательности получаемых сведений, от основанной на опыте оценки возможности удовлетворения (или возникновения с последующим удовлетво-

5) Для повышения значимо-информативной содержательности обучения, наряду с реализацией идей проблемного обучения, повышением значимости изучаемого материала, необходимо стремиться к уменьшению использования в преподавании сообщений, заведомо известных учащимся, к повышению научной и образной убедительности, к уменьшению количества повторений путем более строгого отбора материала, подлежащего закреплению, путем более широкого использования произвольного запоминания. При необходимости повторения оно, по возможности, маскируется, перемежаясь с изучением нового материала. Необходимо придать более творческий характер домашней работе и, на этой основе, - ответам учащихся при устном опросе. Индивидуальный опрос рекомендуется проводить главным образом в тех случаях, когда ответ может быть достаточно содержательным для других учащихся. Для проверки знания фактического материала целесообразно применять более широко различные виды общей и фронтальной проверки, в частности, с использованием технических средств контроля. Определенную помощь могут оказать дополнительные средства заинтересованности, основанные на использовании потребности в соревновании, общественной оценке и т.п.

6) Возникшее состояние заинтересованности обладает некоторой инерцией, позволяющей до определенного предела преодолевать менее интересные моменты работы, сохраняя общее положительное отношение к ней. Наблюдая за отношением учащихся к работе, учитель имеет возможность поддерживать состояние заинтересованности, не стремясь к полному исключению из обучения неинтересного, а только регулируя его количество.

7) Различные этапы процесса воспитания интересов имеют свои особенности. В целом типичная временная структура процесса воспитания познавательных интересов представляется в следующем виде: а) возбуждение потребности в определенном знании, вызывающей переживание неудовлетворенности; б) удовлетворение этой потребности, вызывающее переживание положительных эмоций; в) возбуждение потребности в знании, вызывающей на основе опыта, наряду с переживанием неудовлетворенности, предвкушение предстоящего удовлетворения; г) задержка удовлетворения и предоставление возможности удовлетворить возникшую потребность в знании на основе приемлемой самостоятельной активности; д) удовлетворение потребности в знании с переживанием положительных эмоций, связанных не только с результатами, но и с собственной познавательной активностью. При этом эпизодические состояния познавательной заинтересованности развиваются в активный познавательный интерес — свойство личности, поскольку а) накапливаются знания в определенной области, что создает почву для частого, не зависящего от обучения, возникновения проблемных ситуаций, потребности в новых знаниях; б) учащиеся овладевают способами самостоятельного удовлетворения этой потребности, так что и второе условие возникновения состояния заинтересованности из фактора, создаваемого в каждом случае учителем, становится свойством самого учащегося; в) сочетание специфических переживаний неудовлетворенности — удовлетворения (с доминированием последнего), сопровождающее возникновение проблем и их решение, становится привычным и желанным. Развивается активный познавательный интерес, выражающийся в том, что состояние заинтересо-

ванности возникает часто, легко и привычно, в самых различных ситуациях.

8) Приведенная характеристика процесса воспитания интересов у учащихся юношеского возраста намечает только общую структуру этого процесса. Реально процесс осуществляется в разнообразных модификациях. Все стороны и этапы изучаемого процесса связаны с личными особенностями учащихся. Индивидуальный подход в старших классах затрудняется тем, что учителю приходится работать с большим количеством учащихся, но облегчается тем, что сами учащиеся в определенной степени осознают свои возможности и потребности. Эта особенность используется при предоставлении учащимся, где это возможно, выбора варианты работы.

9) Названные факторы интересности необходимо учитывать и во внеучебной работе, которая, благодаря своим особенностям, является незаменимой составной частью процесса воспитания интересов у учащихся.

ЛИТЕРАТУРА I/

Соз.

1. МАРКС К. и ЭНГЕЛЬС Ф. Немецкая идеология. Второе изд. Т. 3.
2. ЛЕНИН В.И. Рецензия. А. БОГДАНОВ. "Краткий курс экономической науки". Полное собр. соч. Т. 4.
3. ЛЕНИН В.И. О журнале "Свобода". Полное собр. соч. Т. 5.
4. ЛЕНИН В.И. Материализм и эмпириокритицизм. Полное собр. соч. Т. 18.
5. ЛЕНИН В.И. Философские тетради. М., Политиздат, 1969.
6. ЛЕНИН В.И. Рецензия. Н.А. РУБАКИН. "Среди книг". Полное собр. соч. Т. 25.
7. ЛЕНИН В.И. О государстве. Полное собр. соч. Т. 39.
8. ЛЕНИН В.И. Задачи союзов молодежи. Полное собр. соч. Т. 41.
9. Программа Коммунистической партии Советского Союза (Принята XXII съездом КПСС), М., изд. "Правда", 1961.
10. Постановление Центрального Комитета КПСС и Совета Министров СССР от 10 ноября 1966 г. "О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы". "Собрание постановлений Правительства СССР". 1966, № 28.
11. В Центральном Комитете КПСС. Об основных направлениях деятельности Академии педагогических наук СССР. "Советская педагогика", 1969, № 4.
12. АБДУЛАЕВ А.К. Развитие познавательных интересов учащихся первого и второго классов начальной школы (Кандидатская диссертация). М., 1953.
13. АЛЕКСЕЕВ И.С. О связи категории структуры с категориями целого и части. "Вестник Московского университета". Серия УШ, 1963, № 2.

I/ В подстрочных примечаниях к тексту указана вся использованная литература. Для библиографического списка из этой литературы отобраны все монографии и большинство статей о воспитании познавательных интересов, а также некоторые работы, посвященные другим вопросам, связанным с процессом воспитания интересов и методикой его изучения. За исключением произведений классиков марксизма-ленинизма и руководящих партийных документов, литература расположена в порядке славянского и латинского алфавитов, поскольку многие работы относятся одновременно к различным областям знания и главам диссертации. Кроме общепринятых, применено следующее сокращение: "Кандидатская (докторская) диссертация (в случае неясности - с указанием науки)" или "Аннотация кандидатской (докторской) диссертации" вместо "Дис-



14. АЛХАЗИШВИЛИ А.А. О разнородном характере мотивационной основы процесса учения. В кн.: Материалы III Всесоюзного съезда общества психологов СССР. Т. II. М., 1968.
15. АНАНЬЕВ Б.Г. Познавательные потребности и интересы. "Ученые записки ЛГУ", № 265, 1959.
16. АНАНЬИН С.А. Интерес по учению современной психологии и педагогики. Киев, 1915.
17. АНАСТАСИЕВ А. Какое обучение считать хорошим. М., Изд. А.Д. СТУПИНА, 1911.
18. АНОХИН П.К. Новизна как особый раздражитель на примере растормаживания. М.-Л. "Труды физиологических лабораторий им. И.П. ПАВЛОВА", 1941.
19. АРИСТОВА Л. Активность учения школьника. М., "Просвещение", 1968.
20. АРХИПОВ А.П. Зависимость между знаниями учащихся и их учебными интересами. (Кандидатская диссертация). М., 1955.
21. БИРДЛЕТТ Ф. Психика человека в труде и игре. М., изд. АПН РСФСР, 1959.
22. БЕЛИНСКИЙ В.Г. Руководство к всеобщей истории. Полное собр. соч. Т. 6. М., Изд. АН СССР, 1955.
23. БЕЛЯЕВ М.Ф. К вопросу о динамике интереса. "Советская педагогика", 1940, № II-12.
24. БЕЛЯЕВ М.Ф. Основные положения психологии интереса. "Ученые записки Иркутского пед. института". Выпуск 5, 1940.
25. БЕЛЯЕВ М.Ф. Психология интереса (Докторская диссертация). Т. I-III. Иркутск, 1944.
26. БЕЛЯЕВ М.Ф. и ПЕРМЯКОВА В.А. Развитие интереса и героическому у учащихся. "Вопросы психологии", 1959, № 6.
27. БЕЛЯЕВА Н.А. Активизация интереса к учению как одно из средств борьбы с неуспеваемостью (у школьников среднего возраста). (Кандидатская диссертация). М., 1954.
28. БЕРЛАЙН Д. Любознательность и поиск информации. "Вопросы психологии", 1966, № 3.
29. БЕРС А.А. и ФРОЛОВ Б.А. Олимпиада - первый шаг в науку. Новосибирск, 1964.
30. БЕРХИН П.Б. Воспитание интересов и потребностей учащихся

III.

- 5-7 классов (во внеклассной и внешкольной работе с произведениями художественной литературы). (Кандидатская диссертация). М., 1958.
31. БЛАГОНАДЕЖИНА Л.В. Некоторые вопросы отношения школьников к искусству. "Вопросы психологии", 1964, № 4.
32. БЛАГОНАДЕЖИНА Л.В. Связь между учебными интересами школьников и их намерениями относительно будущей профессии. "Известия АПН РСФСР", 1955, вып. 73.
33. ВЛОНСКИЙ П.П. Развитие мышления школьника. Избранные психологические произведения. М., "Просвещение", 1964.
34. БОВНЕВА М.И. Техническая психология. М., "Наука", 1966.
35. БОГОЯВЛЕНСКИЙ Д.И. и МЕНЧИНСКАЯ Н.А. Психология усвоения знаний в школе. М., изд. АПН РСФСР, 1959.
36. БОДАЛЕВ А.А. Попытка изучения "учебных способностей" подростка в связи с его интересами. "Ученые записки ЛГУ", 1960, № 287.
37. БОЖОВИЧ Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. М., "Просвещение", 1968.
38. БОЖОВИЧ Л.И. Познавательные интересы и пути их изучения. "Известия АПН РСФСР", № 73, 1955.
39. БОЖОВИЧ Л.И., МОРОЗОВА Н.Г., СЛАВИНА Л.С. Развитие мотивов учения у советских школьников. "Известия АПН РСФСР", 1951, вып. 36.
40. БОЛДЫРЕВ Н.И. Очерки по методике работы классного руководителя. Изд. Г. М., Учпедгиз, 1962.
41. БОЛДЫРЕВ Н.И. Развитие интереса к природе у детей. М., Учпедгиз, 1940.
42. БОНДАРЕВСКИЙ В.Б. Воспитание интереса к знаниям. Тула, 1968.
43. БОНДАРЕВСКИЙ В.Б. Развитие интересов и склонностей учащихся старших классов к отдельным учебным предметам школьного обучения (в системе учебных занятий). Пермь, 1960.
44. БОРАЗДИНОВ Н.М. Внеклассная работа по географии в средней школе. Л., Учпедгиз, 1958.
45. БОТВИННИКОВ А.Д. Методы исследования в частных дидактиках. М., "Просвещение", 1964.

46. БРУННЕР Дж. Процесс обучения. М., Изд. АПН РСФСР, 1962.
47. БУДАРНЫЙ А.А. Индивидуальный подход в обучении. "Советская педагогика", 1965, № 7.
48. БУДАРНЫЙ А.А. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества. Автореферат кандидатской диссертации. М., 1965.
49. ВОДЗИНСКИЙ Д.И. Воспитание интереса к знаниям у подростка (из опыта работы). М., Учпедгиз, 1963.
50. ВОЗНЕСЕНСКАЯ А.С. Педагогический такт в воспитании познавательных интересов старших школьников. В кн.: "Очерки психологии педагогического такта", т.2, Саратов, 1961.
51. ВОЛОВНИКОВА Г.М. Современная советская литература в старших классах (беседы по внеклассному чтению). "Литература в школе", 1965, № 3.
52. ВОЛОВНИКОВА Г.М. Старшеклассники читают современную литературу. "Советская педагогика", 1967, № 5.
53. ВОРОБЬЕВ Г.В. Методы исследования в области воспитания. "Советская педагогика", 1966, № 10.
54. ВОРОБЬЕВ Г.В. Новые методы педагогических исследований. "Советская педагогика", 1964, № 11.
55. ВОРОБЬЕВ Г.В. Проблема значимости геометрических понятий в процессе их формирования. М., "Ученые записки Московского гос. педагогического института им. В.П.Потемкина". Т. XIX, ч. I, 1958.
56. ВОРОБЬЕВ Г.В. Случайное и необходимое в педагогике. "Советская педагогика", 1968.
57. ВЫГОТСКИЙ Л.С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования. М., Изд. АПН РСФСР, 1956.
58. ВЫГОТСКИЙ Л.С. Развитие высших психических функций. М., изд. АПН РСФСР, 1960.
59. ГЕВОРЖЯН Г.А. Вероятное и достоверное знание. Ереван, изд. АН Арм.ССР, 1965.
60. ГИМУРМАН В.Е. (ред.). Учебно-воспитательная работа в школах-интернатах. М., Изд. АПН РСФСР, 1962.
61. ГОНЧАРОВ Н.К. Вопросы педагогики. М., Изд. АПН РСФСР, 1960.
62. ГОРДОН Л.А. Потребности и интересы. "Советская педагогика", 1939, № 8-9.

62. ГОРДОН Л.А. Психология педагогического интереса. "Радиоская школа", 1940.
63. ГУНОВСКИЙ Г.А. Изучение литературного произведения в школе. М.-Л., 1966.
64. ГУРОВА Р.Г. К вопросу о конкретных социально-педагогических исследованиях. "Советская педагогика", 1966, № 2.
65. ДАВЛЕТШИН М.Г. Формирование технических интересов у учащихся У-УП классов средней школы. (Кандидатская диссертация). Ташкент, 1956.
66. ДАЙРИ Н.Г. Обучение истории в старших классах средней школы. Познавательная активность учащихся и эффективность обучения. М. "Просвещение", 1966.
67. ДАНИЛОВ М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения. "Советская педагогика", 1961, № 8.
68. ДАНИЛОВ М.А. Некоторые методологические вопросы педагогических исследований. "Советская педагогика", 1965, № 10.
69. ДАНИЛОВ М.А. Процесс обучения в советской школе. М., Учпедгиз, 1960.
70. ДЕМЕНТЬЕВА Н.А. Формирование умственных умений и навыков как одна из сторон в развитии самостоятельности мышления учащихся на уроке. В кн.: Общее и политехническое образование. Волгоград, 1967.
71. ДЕМЬКОВ М. Интерес преподавания. "Вестник воспитания", 1890, № 6.
72. ДИСТЕРВЕГ А. Руководство к образованию немецких учителей. Избранные педагогические сочинения. М., Учпедгиз, 1956.
73. ДОЖБАЕВ Л.П. Вопросы психологии понимания учебного текста. Саратов, изд. СГУ, 1965.
74. ДОБРОЛЮБОВ Н.А. Мысли об учреждении открытых женских школ. Полное собр. соч., Т. В., М., Гослитиздат, 1936.
75. ДОБРОЛЮБОВ Н.А. Ученики с медленным пониманием. Полное собр. соч. Т. В., М., Гослитиздат, 1937.
76. ДОБРЯНИН Н.Ф. Интерес и внимание. "Ученые записки" МГПИ им. К. Либкнехта". Серия педагогики. Выпуск II, 1941, № УШ.
77. ДОБРЯНИН Н.Ф. О воспитании интереса. "Педагогическое образование", 1936, № 6.

78. ДОБРЫНИН Н.Ф. Проблема внимания и принцип значимости в психологии. В кн.: Материалы III-го Всесоюзного съезда психологов СССР". Т. I, М., 1968.
79. ДОБРЫНИН Н.Ф. Проблема значимости в психологии. В кн.: Материалы совещания по психологии. М., изд. АПН РСФСР, 1957.
80. ДОБРЫНИН Н.Ф. Проблема усвоения школьниками значимости учебного материала. "Ученые записки Московского педagogического института им. В.П. Котемкина". Т. XIX. Каф. психологии. Вып. 4, ч. I, 1958.
81. ЕСИПОВ Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. М., Учпедгиз, 1961.
82. ЗАНКОВ Л.В. Дидактика и жизнь. М., "Просвещение", 1968.
83. ЗАНКОВ Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. М., Учпедгиз, 1960.
84. ЗАНКОВ Л.В. О предмете и методах дидактических исследований. М., Изд. АПН РСФСР, 1962.
85. ЗЕМАН И. Познание и информация. М., "Прогресс", 1966.
86. ЗИНЧЕНКО П.М. Непроизвольное запоминание. М., изд. АПН РСФСР, 1961.
87. ЗДРАВОМЫСЛОВ А. Проблема интереса в социопсихической теории. Л., изд. ЛГУ, 1964.
88. ЗЛАТОГОРСКАЯ Р.Л. Привитие учащимся интереса к изучению иностранного языка. М., Учпедгиз, 1959.
89. ИВАННИКОВ В.А. Особенности вероятностного прогноза у человека. В кн.: Материалы III-го Всесоюзного съезда общества психологов СССР. Том III, вып. I. М., 1968.
90. ИВАНОВ В.Г. Особенности интересов учащихся подростков. В кн.: Проблемы возрастной психологии (средний школьный возраст). Л., 1960.
91. ИВАНОВ В.Г. Развитие и воспитание познавательных интересов старших школьников. М., изд. ЛГУ, 1953.
92. ИВАНОВ В.С. Формирование учебных интересов у школьников первого класса. "Ученые записки Омского пединститута", 1963, вып. I9.

93. ИВАЩЕНКО А.Г. Общественная направленность интересов советского школьника-подростка. (Кандидатская диссертация). М., 1961.
94. ИЛЬИН В.С. Производительный труд как средство развития стремлений школьников к учению. Автореферат кандидатской диссертации. М., 1963.
95. ИЛЬИНА Т.А. О педагогических основах программированного обучения. "Советская педагогика", 1963, № 8.
96. ИКОННИКОВ С.Н. Использование игр, упражнений для развития интереса учащихся к урокам русского языка. В кн.: Воспитание интереса к урокам русского языка у учащихся V-VIII классов. М., "Просвещение", 1965.
97. КАБАНОВА-МЕЛЛЕР Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М., "Просвещение", 1968.
98. Как подготовить интересный урок иностранного языка. М., Изд. ВПШ и АОН, 1963.
99. КАЛМЫКОВА З.И. Методы научного исследования в психологии обучения. "Советская педагогика", 1966, № 1.
100. КАПТЕРЕВ П. Об интересе обучения. "Педагогический сборник", 1916, кн. 592.
101. КВИНТИЛИАН Марк Фабий. Двенадцать книг риторических наставлений. СПб., 1834.
102. КОВАЛЕВ А.Г. Психология личности. "Просвещение", М., 1965.
103. КОЛБАНОВСКИЙ В.Н. О личности как предмете психологической науки. "Вопросы психологии", 1956, № 3.
104. КОЛБАНОВСКИЙ В.Н. Роль потребностей в формировании личности. В кн.: Формирование духовных потребностей школьников. Новосибирск, 1966.
105. КОМЕНСКИЙ Я.А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения. М., Учпедгиз, 1955.
106. КОРОЛЕВ Ф.Ф. и ГМУРМАН В.Е. (ред.). Общие основы педагогики. М., "Просвещение", 1967.
107. КОРОЛЕВ Ф.Ф., КОРНЕЙЧИК Т.Д., РАВКИН З.И. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1921-1931. М., Изд. АНН РСФСР, 1961.
108. КРАЕВСКИЙ В.В. и МИРОЛЮБОВ А.А. Воспитание учащихся в процессе обучения. "Иностранные языки в школе", 1961, № 6.

109. КРУПСКАЯ Н.К. Задачи школы I ступени. Педагогические сочинения в десяти томах. Т.3. М., Изд. АПН РСФСР, 1959.
110. КРУПСКАЯ Н.К. Заметка о коммунистическом воспитании. Педагогические сочинения в десяти томах. Т.3. М., Изд. АПН РСФСР, 1959.
111. КРУТЕЦКИЙ В.А. Изучение учащихся и индивидуальный подход к ним в процессе учебно-воспитательной работы. "Известия АПН РСФСР". Выпуск 123, 1962.
112. КРУТЕЦКИЙ В.А. Интерес. "Педагогическая энциклопедия", Т.2, М., "Советская энциклопедия", 1965.
113. КРУТЕЦКИЙ В.А. и ЛУКИН Н.С. Очерки психологии старшего школьника. М., Учпедгиз, 1963.
114. КУДРЯВЦЕВ Г.В. О проблемном обучении как способе умственного развития. В кн.: Обучение и развитие. М., "Просвещение", 1966.
115. КУДРЯШОВ Н.И. К методике урока литературы. В кн.: Уроки литературы в старших классах. М., Изд. АПН РСФСР, 1958.
116. ЛЕВИН А. Воспитание интереса. "Народное образование". 1966, № 1.
117. ЛЕВИН А.А. Использование электрифицированного наглядного пособия для закрепления знаний по русскому языку. "Русский язык в школе", 1962, № 5.
118. ЛЕВИН А.А. Массовые олимпиады и конкурсы как средство воспитания познавательных интересов. "Советская педагогика". 1965, № 3.
119. ЛЕВИН А.А. О динамике развития познавательных интересов учащихся старших классов. В кн.: Психологические проблемы юности. Ученые записки ИГПИ им. В.И. Ленина, № 331, 1969 (отсюда)
120. ЛЕВИН А.А. Об основных факторах поддержания состояния познавательной заинтересованности у учащихся. Материалы совещания по дидактике в АПН СССР. М., "Просвещение", 1969 (в печати)
121. ЛЕВИН А.А. Описание изобретения к авторскому свидетельству 174010. Электросветовое учебно-наглядное пособие для закрепления и проверки знаний. М., изд. Центр. НИИ патентной информации, 1965.
122. ЛЕВИТОВ Н.Д. О психических состояниях человека. М., "Просвещение", 1964.

## IX.

123. ЛЕВИТОВ Н.Д. Профессиональные и учебные интересы восьмилассников. В кн.: Способности и интересы. М., изд. АПН РСФСР, 1962.
124. ЛЕМБЕРГ Р.Г. Дидактические очерки. Изд. 2-ое. Алма-Ата, 1964.
125. ЛЕОНТЬЕВ А.Н. Потребности, мотивы и сознание. В кн.: XIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 13. М., 1966.
126. ЛЕОНТЬЕВ А.Н. Проблемы развития психики. М., "Мысль", 1965.
127. ЛЕОНТЬЕВ А.Н. и КРИНЧИК Е.П. Некоторые особенности процесса переработки информации. В кн.: "Кибернетика, мышление, жизнь", М., "Мысль", 1964.
128. ЛЕРНЕР И.Я. Изучение истории СССР в IX классе (вопросы активизации познавательной деятельности учащихся). М., изд. АПН РСФСР, 1963.
129. ЛЕРНЕР И.Я. Познавательные задачи в обучении истории. М., "Просвещение", 1968.
130. ЛУНАЧАРСКИЙ А.В. От государственной комиссии по просвещению. Основные принципы единой трудовой школы. В кн.: А.В. ЛУНАЧАРСКИЙ. О народном образовании. М., Изд. АПН РСФСР, 1958.
131. МАКАРЕНКО А.С. Проблемы школьного советского воспитания. Собр. соч. в семи томах. Т.У. М., изд. АПН РСФСР, 1958.
132. МАКАРЕНКО А.С. Семья и воспитание детей. Собр. соч. в семи томах. т. IV, М., Изд. АПН РСФСР, 1958.
133. МАЛЬКОВА Э.А. В школах США. М., "Просвещение", 1964.
134. МЕЛЬНИКОВ М.А. О занятиях по выбору. "Советская педагогика", 1967, № 4.
135. МЕНЧИНСКАЯ Н.А. Психологические вопросы развивающего обучения и новые программы. "Советская педагогика", 1968, № 6.
136. МИРОЛЮБОВ А.А., РАХМАНОВ И.В., ЦЕТЛИН В.С. (ред.). Общая методика обучения иностранным языкам. М., "Просвещение", 1967.
137. МОЛЬ А. Теория информации и эстетическое восприятие. М., "Мир", 1966.



136. МОРОЗОВ Н.Ф. Воспитательно и развивающее учебные интересы у детей младшего школьного возраста. "Известия АН СССР", 1955, вып. 73.
137. МОРОЗОВА Н.Г. Воспитательно познавательные интересы у детей в семье. М., Изд. АН СССР, 1961.
140. МОРОЗОВА Н.Г. Психологические условия возникновения и развития интереса детей в процессе чтения научно-популярной литературы. "Известия АН СССР", 1955, вып. 73.
141. МОРОЗОВА Н.Г. Формирование интересов у детей в условиях нормального и аномального развития. (Докторская диссертация по специальной психологии). М., 1967.
142. МОРОЗОВА Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей (сравнительно с нормой). М., "Просвещение", 1969.
143. ПИСИЦЕВ В.И. Проблема потребностей в системе психологии. Л., "Ученые записки ЛГУ", № 244, 1957.
144. ПАЗАРОВ И.Ф. О воспитании у подростка интереса к учению и труду. "Советская педагогика", 1962, № 6.
145. ПАЛКИНА А. Интерес к уроку у учителя и ученика. "Воспитание и обучение", 1961, № 1.
146. ПАРОВЫХОВА Т.В. Познавательные задачи в обучении русскому языку. "Просвещение", М., 1968.
147. ПЕВСКИЙ И.А. Склонности учащихся, их изучение и развитие в процессе обучения (на примере преподавания биологии и химии в 8-летней школе). (Научно-педагогическая диссертация). М., 1964.
148. ПОВЛИКОВА Л.Я. и КУРАКИН А.Г. Путь к творчеству. М., "Просвещение", 1966.
149. Общественное в школе (из опыта работы учителей). Туло, 1966.
150. СВИДИНОВ Н.Ф. Категория структуры в науках о природе. В кн.: Структура и формы материи. "Наука", 1967.
151. СГОРОДИНЦОВ И.Т. Основные проблемы и методы научения эффективности урока по основам науки в школе. М., ИГПИ, 1961.
152. СГОРОДИНЦОВ И.Т. Связь научных основ наук с жизнью, с практикой коммунистического строительства в системе урока. "Ученые записки ИГПИ им. В.И. Ленина", № 202, 1963.
153. СГОРОДИНЦОВ И.Т. и АКИТОВА Л.И. Вопросы эффективности уро-

154. ОЖОПЬ В. Основы проблемного обучения. М., "Просвещение", 1968.
155. Основы дидактики. Под ред. ЕСИПОВА В.П. М., "Просвещение", 1967.
156. ПАВЛОВ И.Н. Лекции о работе больших полушарий головного мозга. Полное собр.соч. Т. IX, М.-Л., Изд. АН СССР, 1951.
157. ПАНФИЛОВА Г.С. Развитие самостоятельности школьников во внеклассной работе. М., "Просвещение", 1964.
158. ПЕРОВСКИЙ Е.И. Методическое построение и язык учебника для средней школы (общие требования). "Известия АПН РСФСР", вып. 69, 1955.
159. ПЕРОВСКИЙ Е.И. Проверка знаний учащихся в средней школе. М., изд. АПН РСФСР, 1960.
160. ПЕСТАЛОЦЦИ И.-Г. Вечерний час отшельника. Избранные педагогические произведения в трех томах. Т. I. М., Изд. АПН РСФСР, 1961.
161. ПЕСТАЛОЦЦИ И.-Г. Дневник ПЕСТАЛОЦЦИ о воспитании его сына. Избранные педагогические произведения в трех томах. Т. I. М., Изд. АПН РСФСР, 1961.
162. ПЕСТАЛОЦЦИ И.-Г. Ответы на девять вопросов ГЕРБАРТА. Избранные педагогические произведения в трех томах. Т. 2, М., Изд. АПН РСФСР, 1963.
163. ПЕТРОВСКИЙ А.В. Еще раз о психических состояниях. "Вопросы психологии", 1966, № 1.
164. ПЕТРОВСКИЙ А.В. Интерес (в психологии). "Философская энциклопедия". М., "Советская энциклопедия", 1962.
165. ПЕТРОВСКИЙ А.В. История советской психологии. Формирование основ психологической науки. М., "Просвещение", 1967.
166. ПЛЕХАНОВ А.В. Формирование потребности в знаниях у учащихся восьмилетней школы. (Кандидатская диссертация). М., 1964.
167. ПИРЬОВ Г.Д. Педагогическая психология. София, "Наука и искусство", 1962.
168. ПИСАРЕВ Д.И. ЛЬЮИС и ГЕНСЛИ. Избранные педагогические высказывания. М., Учпедгиз, 1938.
169. ПИСАРЕВ Д.И. Педагогические софизмы. Избранные педагогические сочинения. М., Изд. АПН РСФСР, 1951.
170. ПИСАРЕВ Д.И. Промачи нерелой мысли. Избранные педагогические сочинения. М., Изд. АПН РСФСР, 1951.
171. ПИСАРЕВ Д.И. Школа и мир. Избранные педагогические со-

172. ПОДБЕРЕЗИН И.М. К вопросу о познавательных интересах и их изучении. "Ученые записки Северо-Осетинского гос. пединститута им. К. Хетагурова, т. XXI, вып. 2, 1956.
173. ПУШКАРЕВА М.Д. Изучение читательских интересов учащихся УИ-IX-х классов. В кн.: "Преподавание литературы в УИ кл.", М., изд. АПН РСФСР, 1958.
174. РАВКИН З. Надо ли золотить шило? "Народное образование", 1962, № 1.
175. РАЗМЫСЛОВ П.И. Формирование интересов у младших школьников. "Начальная школа", 1956, № 6.
176. РАЙСКИЙ Б.Ф. Некоторые пути повышения успеваемости учащихся. Красноярск, 1950.
177. РАМОНОВА К. О психологических особенностях любознательности детей дошкольного возраста. Орджоникидзе, 1961.
178. РАЯЦКАС В.И. Воспитание положительного отношения учащихся старших классов к предметам гуманитарного цикла (в литовской общеобразовательной средней школе). Кандидатская диссертация. Л., 1963.
179. РОМАНОВСКАЯ З.И. Деятельность учащихся на уроке и ее оценка. "Советская педагогика", 1962, № 10.
180. РУССО Ж.-Ж. Эмиль или о воспитании. СПб, изд. газеты "Школа и жизнь", 1913.
181. РЫБАЛКО В.Ф. К вопросу об особенностях интересов и потребностей у детей в дошкольном возрасте. Л., "Ученые записки ЛГУ", № 265, 1959.
182. РЫБНИКОВ Н. Интересы современного школьника. М.-Л., ГИЗ, 1926.
183. САМАРИН Ю.А. К вопросу о проявлении и соотношении способностей и интересов в школьном возрасте. В кн.: "Склонности и способности", Л., изд. ЛГУ, 1962.
184. СВИДЕНКОВА Н.С. Внеклассная работа по литературе. М., Учпедгиз, 1963.
185. СЕРЕДА К.Г. Место и значение произвольной памяти в обучении. В кн.: "XIII Международный психологический конгресс" Тезисы сообщений, т. II, М., 1966.
186. СИМОНОВ П.В. Что такое эмоция? М., "Наука", 1966.
187. СИПЕЛЬНИКОВА И.Д. Возбуждение познавательных интересов и управление ими в преподавании зоологии. (Автореферат кандидатской диссертации).

- диссертации). Л., 1965.
188. СКАТКИН М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся. "Народное образование". 1966, № 1 (приложение).
189. СКАТКИН М.Н. Изучение и обобщение опыта школ и учителей. М., Учпедгиз, 1952.
190. СКАТКИН М.Н. Созидательный педагогический эксперимент — метод научного педагогического исследования. Доклады АПН РСФСР, 1960, № 6.
191. СЛАВИНА Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. М., Изд. АПН РСФСР, 1958.
192. СМИРНОВ А.А. Проблемы психологии памяти. М., "Просвещение", 1966.
193. СОКОЛОВ Е.Н. Нейронные механизмы ориентировочного рефлекса. В кн.: ХУШ Международный психологический конгресс. Симпозиум 5. М., 1966.
194. СОНИН Д. Всегда помнить об индивидуальных особенностях учеников. "Народное образование", 1960, № 5.
195. СТРАХОВ И.В. Воспитание внимания у школьников. М., Учпедгиз, 1958.
196. СТРАХОВ И.В. Психология педагогического такта. Саратов, 1966.
197. СТУДЕНЦОВ Н.Н. Занимательные географические задачи и вопросы. Изд. третье. М., Учпедгиз, 1956.
198. СТУДЕНЦОВ Н.Н. Теоретические основы школьного страноведения (Автореферат докторской диссертации). Л., 1965.
199. СУХОМЛИНСКИЙ В. Интерес к учению — важный стимул учебной деятельности учащихся. "Советская педагогика", 1952, № 4.
200. СУХОТИН А.К. Глоссеологический анализ емкости знания. Томск, Изд. Томского университета, 1968.
201. ТОЛСТОЙ Л.Н. Общие замечания для учителя. Педагогические сочинения. М., Учпедгиз, 1953.
202. ТОЛСТОЙ Л.Н. О народном образовании. Педагогические сочинения. М., Учпедгиз, 1953.
203. ТРИГЕР Р.Д. Условия возникновения интереса к научному содержанию познавательной сказки у старших дошкольников. М., "Известия АПН РСФСР". 1955, вып. 73.
204. УРСУЛ А.Д. Природа информации. Философский очерк. М., Политиздат, 1968.

- 205 (опущено)
206. УШИНСКИЙ К.Д. Предисловие к I-му изд. "Детского мира", т.5, М.-Л., Изд.АПИ РСФСР, 1949.
207. УШИНСКИЙ К.Д. Родное слово. Книга для учащихся. Собр.соч. т.6, М.-Л., Изд.АПИ РСФСР, 1949.
208. УШИНСКИЙ К.Д. Сжатый учебник педагогики. Собр.соч. т.Х, М.-Л., Изд.АПИ РСФСР, 1950.
209. УШИНСКИЙ К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Собр.соч. т.8, М.-Л., Изд.АПИ РСФСР, 1950.
210. ФЕЙТЕНБЕРГ И.М. Вероятностное прогнозирование и преднастройка к действию. В кн.: XIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 2. М., 1966.
211. ФИЛЬКОВ Ю.С. Воспитание познавательных интересов подростков во внеклассной работе. В кн.: Проблемы возрастной психологии (средний школьный возраст). Л., 1960.
212. Формирование духовных потребностей школьников. Под ред. ШАРОВА Ю.В. и ШТЕЙНБЕРГА А.А. Новосибирск, 1966 (1967).
213. Формирование познавательных интересов школьников. Отв.ред. ШУКИНА Г.И. "Ученые записки ЛГУ им. А.И.ГЕРЦЕНА". т.392, 1968.
214. ФРАДКИНА Ф.И. Роль игры в формировании учебных интересов школьников. "Известия АПИ РСФСР", 1955, вып. 73.
215. ХАРКЕВИЧ А.А. О ценности информации. В кн.: Проблемы кибернетики. Вып. 4, М., Физматгиз, 1960.
216. ХМЕЛЬ Н.Д. Работа по формированию интересов и устремления к педагогической деятельности у учащихся старших классов. В кн.: Сборник статей аспирантов и соискателей. Алма-Ата, 1963.
217. ХМЕЛЬ Н.Д. Формирование культурных навыков учащихся старших классов. В кн.: "Сборник статей аспирантов и соискателей" Алма-Ата, 1962.
218. ХОДОРОВСКАЯ З.А. Формирование общественных интересов подростков. "Советская педагогика", 1969, № 4.
219. ХОМУТОВ М.А. Особенности познавательных интересов школьников, связанных с выбором профессии. "Вопросы психологии", 1958, № 1.
220. ЦВЕТКОВ И.И. Интерес и динамика его развития у учащегося. "Ученые записки Ярославского пединститута", 1944, вып. I.

221. ЧЕРНЫШ В.Н. Информационные процессы в обществе. М., "Наука", 1968.
222. ЧЕРНЫШЕВСКИЙ Н.Г. Очерк научных понятий по некоторым вопросам всеобщей истории. Полное собр. соч. т.Х. М., Гослитиздат, 1951.
223. ЧО ЧУН СИЛЬ. Психологические особенности учебных интересов у детей младшего школьного возраста. (Кандидатская диссертация). М., 1956.
224. ЧУБУКОВ В.П. Педагогический такт в воспитании старших школьников. В кн.: Очерки психологии педагогического такта. т.2, Саратов, 1961.
225. ШАПОШНИКОВА Л.Б. Каждому - глубокие знания. "Школа-интернат", 1965, № 2.
226. ШАРОВ Ю.В. Духовные потребности старших школьников. "Советская педагогика", 1965, № 8.
227. ШАЦКИЙ С.Т. Повышение качества урока. Педагогические сочинения. т.4, М., "Просвещение", 1965.
228. ШЕНШЕВ Л.В. Об одном приеме возбуждения познавательного интереса. "Новые исследования в педагогических науках", вып. 138, 1965.
229. ШКОЛЬНИК Г.И. Осознание учащимися значимости изучаемого учебного материала для формирования их взглядов и убеждений. В кн.: Общее и политехническое образование. Волгоград, 1967.
230. ШРЕЙДЕР В.А. О семантических аспектах теории информации. В кн.: Информация и кибернетика. М., "Советское радио", 1967.
231. ШУКИНА Г.И. О формировании и изучении познавательных интересов школьников. "Советская педагогика", 1966, № 9.
232. ШУКИНА Г.И. Опыт экспериментального изучения познавательных интересов подростка. Л., "Ученые записки ЛГУ им. Герцена", 1966, № 297.
233. ШУКИНА Г.И. Познавательный интерес как педагогическая проблема (Автореферат докторской диссертации). Л., 1969.
234. ШУКИНА Г.И. Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения (в восьмилетней школе). М., Учпедгиз, 1962.
235. ЭМИХ Ф.К. Использование технических средств в преподавании иностранных языков в средней школе. В кн.: Учителя немецко-

- го языка о своей работе. Вып. 4. М., Учподгиз, 1962.
236. ЭСАУЛОВ А.Ф. О формировании профессиональных интересов старших школьников. Л., "Ученые записки ЛГУ", 1956, № 214.
237. ЯКОВСОН П.М. Психология чувств. М., Изд. АПН РСФСР, 1958.
238. ЯКОВСОН С.Г. Условия возникновения интереса и рассказам познавательного характера у младших школьников. (Кандидатская диссертация). М., 1955.
239. Attneave<sup>F</sup>. Applications of information theory to psychology: a summary of basic concepts, methods, and results. N.Y., Holt, 1959.
240. R.F. Berdis<sup>R.F</sup>. Aptitude, Achievement, Interest, and Personality tests: a longitudinal comparison. J. of Applied Psychology. W., v.39, 1955, N 2.
241. Brayfield A.H., and Marsh.M.M. Aptitudes, Interests, and Personality; Characteristics of Farmers. J. of Applied Psychology. W., v.41, 1957, N2.
242. Claparède Ed. Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Onzième édition. Librairie Kundig. Genève, 1926. p.17.
243. A comprehensive dictionary of psychological... Terms. A guide to usage by Horace B. English. New York. London, Toronto. Longmans, Green and C<sup>o</sup>, 1959, p. 27.
244. Cousinet R. L'intérêt. Presses d'Île de France, Paris, p.12
245. Dorsch F. Psychologisches Wörterbuch, 7-e Auflage, Hamburg-Bern. Gemeinschaftsverlag Richard Meiner-Hans Huber, 1963.
246. Drever J. A Dictionary of psychology. Baltimore, Penguin books, 1963.
247. Dressel P.L. Interests - stable or instable. J. of Educational Research, Madison Wisconsin, 1954, v.XLVII, N 2.
248. Encyclopédie pratique de l'éducation en France. Société d'édition de dictionnaires et encyclopédies. P., 1960, n. 134.

249. Fraisse P. Incertitude du stimulus et incertitude de la réponse dans la reconnaissance perceptive. XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 17, М., 1966.
250. Galanter E. The direct measurement of utility and subjective probability. Amer. J. Psychol. 1962, v.75, n. 2.
251. Gorałowska K. Problem różnicującego wpływu środowisk terytorialno-społecznych na treści zainteresowań dzieci. - "Zainteresowania uczniów. Cz. 2. P. 2. W. szkolnych, Warszawa, 1961.
252. Gurycka A. O systemie bodźców nad aktualnym stanem oraz rolę czynników warunkujących rozwój zainteresowań uczniów wczesnych klas szkoły podstawowej. - "Zainteresowania uczniów". Część II, Państw. zakłady wydawnictw szkolnych, Warszawa, 1964, str. 7-8.
253. Harriman Ph.D. The New dictionary of psychology, New York, Philosophical library, 1958.
254. Helmann, W. Wörterbuch der Psychologie, 2 aufg. Stuttgart, Alfred Kröner V., 1962, s. 236.
255. Hofstätter P.R. Psychologie, Frankfurt am Main. Fischer Bucherei, 1957, s. 179.
256. Imielski A. Rozwoj zainteresowań historycznych. "Zainteresowania uczniów. Cz. I. Państw. zakł. - Wyd. szkolnych, Warszawa, 1961.
257. Jury K. Wörterbuch der Psychologie und ihren Grenzgebiete, 2 aufg. Basel (Stuttgart, Benno Schwabe und Co. V., 1958, s. 139.
258. Kozielski. The mechanism of self - confirmation of hypothesis in a probabilistic situation. - "XIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 25", М., 1966.
259. Le Ny J., P. de Montrelier G., Oléron C. - et Florès P. Traité de psychologie expérimentale. Presses universitaires de France. P., 1964, p. IV-107.
260. Lunk G. Das Interesse. II Band. V. Kinkhardt V., Leipzig, 1927, s. 278-279.



XVIII.

261. McArthur Ch., and Stevens L.B. The Validation of expressed interests as Compared With inventoried interest. A fourteen year follow-up. J. of Applied Psychology. W.V. 39, 1955.N3.
262. Oléron P. Les activités intellectuelles. Paris, Presses universitaires de France. 1964, p. 106.
263. Piéron H. Vocabulaire de la psychologie, 3-e éd., Paris, Presses universitaires de France, 1963, p. 203.
264. Pieter J. Słownik psychologiczny. Zaciąg narodowy im. Ossolińskich-Wyd., <sup>Warszawa</sup> Wrocław-Kraków, 1963, str. 341.
265. Radwilowicz R. O zaciekawieniu uczniów sztucznymi satelitami.- "Zainteresowania uczniów. Cz.I. Państw. zaciąg. wyd. szkolnych. Warszawa. 1961.
266. Radwilowicz R. O zależności zainteresowań od płci.- "Zainteresowania uczniów. Cz.II, Państw. Zaciąg. Wyd. szkolnych. Warszawa, 1961.
267. Supper D.E. La psychologie de l'intérêt. Presses universitaires de France. Paris, 1964.
268. Wesley S.M., Corey D.Q., and Stevart B.M. The intra-individual relationship between interest and ability. Journal of Applied Psychology. Washington, 1950, v.34.



Научно-исследовательский институт теории и истории педагогики  
Академии педагогических наук СССР

---

А. А. ЛЕВИН

**ПРОЦЕСС ВОСПИТАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ  
ИНТЕРЕСОВ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ**  
(на материале учебных предметов гуманитарного цикла)  
(730 — теория педагогики)

Автореферат  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Москва — 1969

Научно-исследовательский институт теории и истории педагогики  
Академии педагогических наук СССР

А. А. ЛЕВИН

ПРОЦЕСС ВОСПИТАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ  
ИНТЕРЕСОВ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ  
(на материале учебных предметов гуманитарного цикла)  
(730 — теория педагогики)

Автор реферат  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Москва — 1969

Работа выполнена в НИИ теории и истории педагогики АПН СССР и Саратовском государственном педагогическом институте.

Научный руководитель — профессор, доктор педагогических наук

**Е. И. Перовский.**

Официальные оппоненты — ~~учлен-корреспондент Академии педагогических наук СССР~~, профессор, доктор педагогических наук (по психологии) Н. Ф. Добрынин и кандидат педагогических наук Л. Б. Шапошникова.

Ведущее учебное заведение — Волгоградский государственный педагогический институт, кафедра педагогики.

Автореферат разослан 18 октября 1969 года.

Защита состоится « » 19 т. на заседании Ученого Совета НИИ теории и истории педагогики АПН СССР (Москва-Центр, ул. Макаренко, д. 5/16, актовый зал).

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке института.

Ученый секретарь (С. Ф. Егоров).

Перед советской школой стоит задача большой важности — осуществить переход к всеобщему среднему образованию. Успешное выполнение этой задачи требует решения ряда сложных теоретических вопросов, в том числе вопроса о том, как воспитать у всей массы учащихся старших классов интерес к учению; стремление к овладению знаниями.

Вместе с тем в настоящее время намного ярче, чем прежде, вырисовывается значение познавательного интереса: не только как средства обучения, но и как одной из основных целей учебно-воспитательной работы. В условиях быстрого роста объема знаний, накапливаемых, используемых в различных областях, требуется, чтобы человек постоянно расширял и обновлял свои знания, а для этого нужно, чтобы у него были достаточно развиты мотивы самообразования; в том числе такой ценный, связанный непосредственно с самой деятельностью познавательной работы; как познавательный интерес. Все более важным становится вопрос о том, как расходуется каждый человек имеющиеся в его распоряжении непрерывно расширяющиеся средства и свободное время. Наиболее способ предупредить заположение жизни юноши или девушки нежелательным содержанием — заполнить жизнь полноценными, высокими стремлениями, интересами; в том числе интересом к знаниям; к процессу познания. Актуальность, выработка научного обоснованных рекомендаций по подготовке учащихся к самостоятельному овладению знаниями; изучению определяющих условий и основных закономерностей формирования личности, склонностей и интересов детей и юношей; указана в постановлении ЦК КПСС «Об основных направлениях деятельности Академии педагогических наук СССР».

Наряду с интересом к естественно-математическим наукам, важное значение имеет интерес к общественным наукам; литературе и искусству прежде всего потому, что без интереса к этим областям знания трудно решать задачи идейного, нравственного, эстетического воспитания учащихся и взрослых людей, окончивших школу.

Такими основными факторами, определяющие актуальность задачи воспитания познавательных интересов, в том числе

мание к этой проблеме в послевоенный период. Значительный вклад в ее разработку внесли психологи Б. Г. Ананьев, М. Ф. Беляев, А. А. Бодалев, Л. И. Божович, Н. Ф. Добрынин, В. Г. Иванов, В. Н. Колбановский, В. А. Крутецкий, Н. Д. Левитов, А. Н. Леонтьев, Н. Г. Морозова, И. А. Невский, А. В. Петровский, Ю. А. Самарин и др.; педагоги В. Б. Бондаревский, В. С. Ильин, Ю. В. Шаров, Г. И. Щукина и др. В изучении данной проблемы используются исследования по смежным вопросам педагогики и психологии. Большую работу по изучению психолого-педагогических проблем, связанных с интересами учащихся, проводят ученые в других социалистических странах, особенно в Польше (Н. Ган-Ильевич, К. Гожковская, А. Гурьшкая, А. Имельский, Р. Радвилевич и др.), в США и странах Западной Европы преобладают констатирующие обследования интересов и профессиональных склонностей.

В третьем разделе говорится о нерешенных, недостаточно изученных вопросах. Основная часть исследований, в которых применен возрастной подход, в том числе фундаментальные исследования Н. Г. Морозовой и Г. И. Щукиной,\* посвящены воспитанию познавательных интересов у учащихся восьмилетней школы. Вопросы, об актуальности которых говорилось выше — возможно ли добиться существенного прогресса в развитии познавательных интересов у юношей и девушек на последнем этапе школьного обучения, и если возможно, то каким образом — еще не решены. В тех немногих случаях, когда говорится об экспериментальной проверке выводов и рекомендаций, существующие фактические данные о результатах работы по воспитанию интересов у учащихся старших классов обычно отсутствуют. Возможность определения результатов работы по воспитанию интересов у учащихся старших классов зависит от наличия критериев. Если при массовом обследовании интересов трудно применить комплекс разнообразных взаимодополняющих средств диагностики интересов, то для нужд экспериментальной работы необходим именно комплекс таких средств, ввиду их неоднозначного характера. В психолого-педагогической литературе накоплено большое количество рекомендаций о средствах воспитания

\*) Н. Г. Морозова. Формирование интересов у детей в условиях нормального и аномального развития. (Докторская диссертация по специальной психологии). М., 1967. Н. Г. Морозова. Формирование познавательных интересов у аномальных детей (сравнительно с нормой). М. «Просвещение», 1969. Г. И. Щукина. Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения (в восьмилетней школе). М., Ученгиз, 1962. Г. И. Щукина. Познавательный интерес как педагогическая проблема. (Автореферат докторской диссертации). Л., 1969.

интересов к учебным предметам гуманитарного цикла, учащиеся средней школы на современном этапе развития советского общества.

Диссертация состоит из введения (изложено выше), трех глав, заключения и библиографии.

Глава I. Обзор литературы. В первом разделе этой главы рассматривается понятие «познавательный интерес» в современной психологии с тем, чтобы уточнить, в каком значении это понятие будет употребляться в данной работе. М. Ф. Беляев, автор докторской диссертации «Психология интереса», продолжая работать над понятием, в последней из опубликованных работ определил познавательный интерес как эмоционально-насыщенную устремленность к знанию. Приняв за основу это определение, содержащее указания на существенные признаки определяемого понятия, необходимо было учесть некоторые другие существенные особенности познавательного интереса, получившие наибольшее признание, но не включенные в данное определение, прежде всего направленность, «бескорыстие», наличие качественно различных ступеней в развитии интереса. С учетом сказанного, в данной работе термин «активный познавательный интерес» обозначается эмоционально-насыщенное, до некоторой степени самодовлеющее стремление к познанию какой-нибудь области действительности. Под пассивным интересом понимается эмоционально-насыщенная, до некоторой степени самостоятельная готовность к получению знаний о какой-нибудь области действительности.

Второй раздел первой главы представляет собой краткий обзор истории вопросов воспитания и педагогического использования познавательных интересов. Прослеживаются три основные тенденции. Первая выражалась в большем или меньшем пренебрежении к интересам учащихся. Вторая — в требовании учитывать интересы. Эта линия в некоторых педоцентристских теориях, особенно в США, доходила до стремления приспособить все обучение к различным интересам учащихся. Третья тенденция — воспитание интереса к тем знаниям, которые по объективным причинам должны быть усвоены учащимися. Критически используя работы предшественников — Квинтилиана, Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.-Г. Песталоцци, И.-Ф. Гербарта, А. Дистервега, В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, Д. И. Писарева, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, К. Ф. Каптерева, А. Анастасиева, В. П. Вахтерова и др., советская школа и педагогическая теория с первых своих шагов придавали большое значение интересам учащихся. Особенно усилилось внимание

интереса. С теоретической и практической точек зрения крайне важно знать, какие из рекомендуемых средств являются необходимыми, какие — взаимозаменяемыми, какие соотносятся как общее и особенное. Процесс воспитания интереса целесообразно изучать в единстве учебной и внеучебной работы, в единстве педагогического и психологического аспектов. Много неясного в вопросе о соотношении познавательного интереса (свойства личности) и психического состояния познавательной заинтересованности. Не изучены и факторы поддержания этого состояния. Нуждаются в дополнителном изучении и некоторые другие вопросы: о соотношении познавательной самостоятельности и познавательного интереса, о способах вовлечения во внеучебную работу учащихся с недостаточной развитыми познавательными интересами и др.

Глава II. Задачи и методика исследования. Основные результаты констатирующей части исследования. Исходя из изложенного, в первом разделе второй главы формулируются следующие основные задачи исследования. 1 (вспомогательная). Изучить интересы учащихся старших классов и динамику их развития. 2. Изучить возможность воспитания познавательных интересов на последнем этапе школьного обучения — прежде всего у тех учащихся, которые окончили восьмилетнюю школу с неразвитыми или односторонне развитыми интересами. 3. Изучить основные факторы и этапы процесса воспитания познавательных интересов у учащихся старших классов. Третья задача, в свою очередь, делится на две части. Первая из них — изучение основного элемента процесса воспитания интереса. Вторая часть задачи — изучение особенностей, места и роли различных этапов рассматриваемого процесса.

Методика и основные результаты констатирующей части исследования излагаются во втором разделе. Кроме анализа литературы и личного опыта, было проведено изучение работы учителей по воспитанию интереса, а также опыта радио, телевидения, кино, которые, решая образовательно-воспитательные задачи в условиях полной добровольности просмотра и прослушивания программ, стремятся повысить их интересность. Были изучены интересы учащихся старших классов, динамика развития интереса. Методика этого изучения была построена на основе сопоставления представлений учащихся о своих интересах с данными о проявлении последних. Это дало возможность количественно разграничить две качественно-различные группы интересов — пассивные и активные. Общее число обследованных — 1222 чел.

Выявилось, что 50% юношей и 54% девушек, говорящих о наличии у них интереса к определенным учебным предметам (областям знания), ничего, кроме учебника, по этим предметам не читали и вообще ни в какой обязательной деятельности свой интерес не реализовали. Пассивные интересы оказались нестойкими: через полтора — два года 48% юношей и 55% девушек забывают о них. Таким образом, последние имеют перспективу развития личности определяются активными интересами. Но пассивные интересы оказываются непосредственную помощь в период обучения и в определенных условиях становятся основой для развития активных интересов. Последние в 3, 4 раза чаще вырастают из пассивных интересов, чем при отсутствии всякого интереса к предмету. К окончанию школы, по полученным данным, только 14% юношей и девушек проявляют активные разносторонние познавательные интересы, 8% юношей и 11% девушек — активные односторонне-гуманитарные, 26% юношей и 19% девушек — активные естественно-математические интересы. 37% учащихся (в среднем) заканчивают школу с пассивными интересами. Данные об отдельных группах учащихся, находящихся в более благоприятных, по сравнению с общим уровнем, условиях обучения и развития, говорят о том, что интересы учащихся могут развиваться более эффективно.

Основным результатом констатирующего исследования была излагаемая в третьем разделе второй главы (в автореферате приводятся только основные положения) рабочая гипотеза о структуре процесса воспитания познавательных интересов. Текст с изложением гипотезы был представлен в распоряжение учителей — участников экспериментальной работы. В качестве исходного пункта гипотезы первоначально было принято сформулированное Н. Д. Левитовым общетеоретическое положение о том, что воспитание определенного свойства личности начинается с возбуждения соответствующего психического состояния, а затем необходимо перевести временное состояние в свойство личности. Это положение гипотезы оказалось полезным, так как в соответствии с ним нужно было выяснить, как возбуждать и поддерживать состояние заинтересованности. Но в ходе исследования оказалось необходимым данное положение уточнить (об этом ниже).

В основе состояния познавательной заинтересованности лежит потребность в знании. Имеются основания предполагать, что для возникновения и сохранения этого состояния данной потребности недостаточно. О неравнозначности потребности в знании и состояния заинтересованности говорит,

зультатов. Кроме естественного эксперимента, проводились лабораторные экспериментальные занятия с группой учащихся и с отдельными учащимися.

Длительный эксперимент проходил тремя этапами. На первом был проведен основной двухлетний эксперимент в средней школе № 36 г. Днепропетровска. Особенность данной школы заключалась в том, что она набирала учащихся сразу в 9-й класс из всех школ города (школа 2-й ступени). Благодаря этому несколько уменьшилось влияние на ход эксперимента специфических особенностей предшествующего обучения. На втором этапе к работе была привлечена группа учителей школ Ленинского и Кировского районов г. Днепропетровска, средних школ № 59, 118, 330, 401 Москвы, Новомосковского района Днепропетровской области.

Третий этап проверки полученных выводов связан с их внедрением в практику. После публикации полученных результатов был прочитан ряд лекций, а затем проведены научно-практические конференции, на которых учителя г. Маркса, Марковского и Лысогорского районов Саратовской области, Приволжской железной дороги и ряда школ г. Саратова доложили о результатах работы по воспитанию познавательных интересов. Кроме того, к проверке выводов и рекомендаций исследования в процессе их практического использования привлекаются учителя — заочники Саратовского педагогического института.

**Глава III. Поддержание состояния познавательной заинтересованности.** В первом разделе этой главы излагаются ход и результаты изучения значимо-информативной эффективности познавательной работы как основного, обобщенного фактора ее интересности. Вопрос о том, что представляет собой потребность в знании — первое условие состояния заинтересованности — привлекает внимание педагогов и психологов. В связи с этим основное место в данном разделе уделено изучению второго специфического фактора \*) поддержания состояния заинтересованности — возможности удовлетворять потребность в знании. Прежде всего был проведен лабораторный эксперимент, методика которого состояла в последовательном предъявлении группе учащихся 10-х классов серии таких адаптированных книг на английском языке, которые в русском переводе охотно читаются ими. Процентное содержание новых слов в книгах, определявшееся для каждого

\*) Соблюдение специфических, общих требований к учителю и учебному процессу подразумевается.

в частности, сопоставление их эмоциональных компонентов. Потребность не всегда связана с переживанием положительных эмоций, которые являются необходимым компонентом состояния заинтересованности. Вторым инвариантным условием, которое вместе с потребностью обеспечивает поддержание состояния заинтересованности, включающего переживание положительных эмоций, является начавшееся удовлетворение и (или) основанное на опыте или других надежных данных предвкушение возможности удовлетворить потребность из данного источника. Потребность, представленная в долговременной памяти, может осознаваться, актуализироваться после реальной или мысленной встречи с соответствующим источником информации. Предвкушение, т. е. ожидающее переживание удовлетворения потребности в определенном знании, может иметь место до появления самой потребности; в этом случае предвкушается появление потребности и ее удовлетворение.

Неоднократное, а в некоторых случаях и достаточно сильное однократное переживание состояния заинтересованности вызывает более или менее длительную эмоционально-насыщенную готовность к получению информации из данного источника — пассивный интерес. Сущность перехода от пассивного этапа развития интереса к активному состоит в том, что условия возникновения состояния заинтересованности, создаваемые учителем вне с учетом потребности и других особенностей учащихся, начинают возникать все более независимо от деятельности учителя. Основой для частого возникновения потребности в знании является развитие системы знаний с неизбежными противоречиями, проблемами. Для того, чтобы и второе условие — возможность удовлетворения этой потребности — стало свойственным самому учащемуся, необходимо развить способность решать возникающие проблемы. Исходя из этого, должно определяться место познавательной самостоятельности в структуре процесса воспитания интересов (см. «Общие основы педагогики», стр. 137—138).

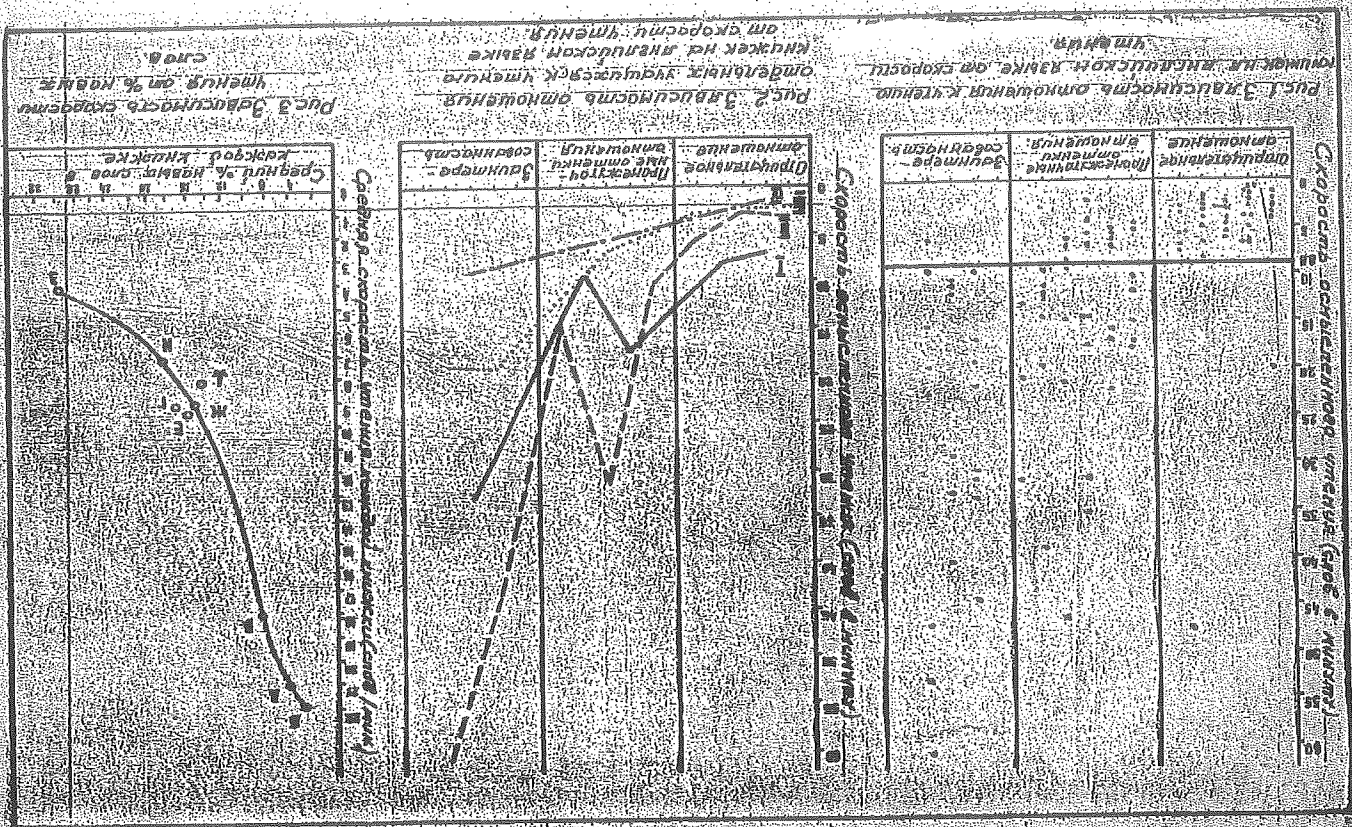
В четвертом разделе дается общая характеристика методики экспериментального исследования. Оно состояло из частных экспериментов, имевших целью проверить эффективность отдельных недостаточно изученных факторов (средств) возбуждения состояния заинтересованности, и общего длительного эксперимента по воспитанию интересов. Частные эксперименты в естественных условиях обучения проводились по методике перекрестного изучения (Л. В. Занков). Применялся экспериментальный прием внесения изменений в ходе начавшегося урока, с соответствующим учетом ре-



участника эксперимента, было различным в связи с этим различалась и скорость осмысленного чтения. Каждая книга читалась в течение 20 минут в сходных условиях, после чего регистрировалась количество прочитанного текста, отношение к чтению и возможность его продолжения. После ознакомления учащийся со всей серией книги релаксировался ими в названных отношениях.

Выявилось (см. рис. 1-5), что при наличии в тексте в среднем  $2,7 \pm 2,5\%$  новых слов книги на английском языке вызывает заинтересованность (при условии значимости текста). Скорость осмысленного чтения при этом составляла в среднем 26 слов в минуту при индивидуальном колебании, выраженных средним квадратичным отклонением  $\pm 15$ . Книги, в которых содержится 14% и больше новых слов, в связи с чем скорость чтения оказалась ниже 9 слов в минуту, вызывают явно отрицательное отношение даже при значимом тексте. Полученные количественные данные, кроме своего основного назначения, в рамках исследования, могут быть, как нам представляется, использованы при составлении (адаптации) книг у учебников на иностранных языках.

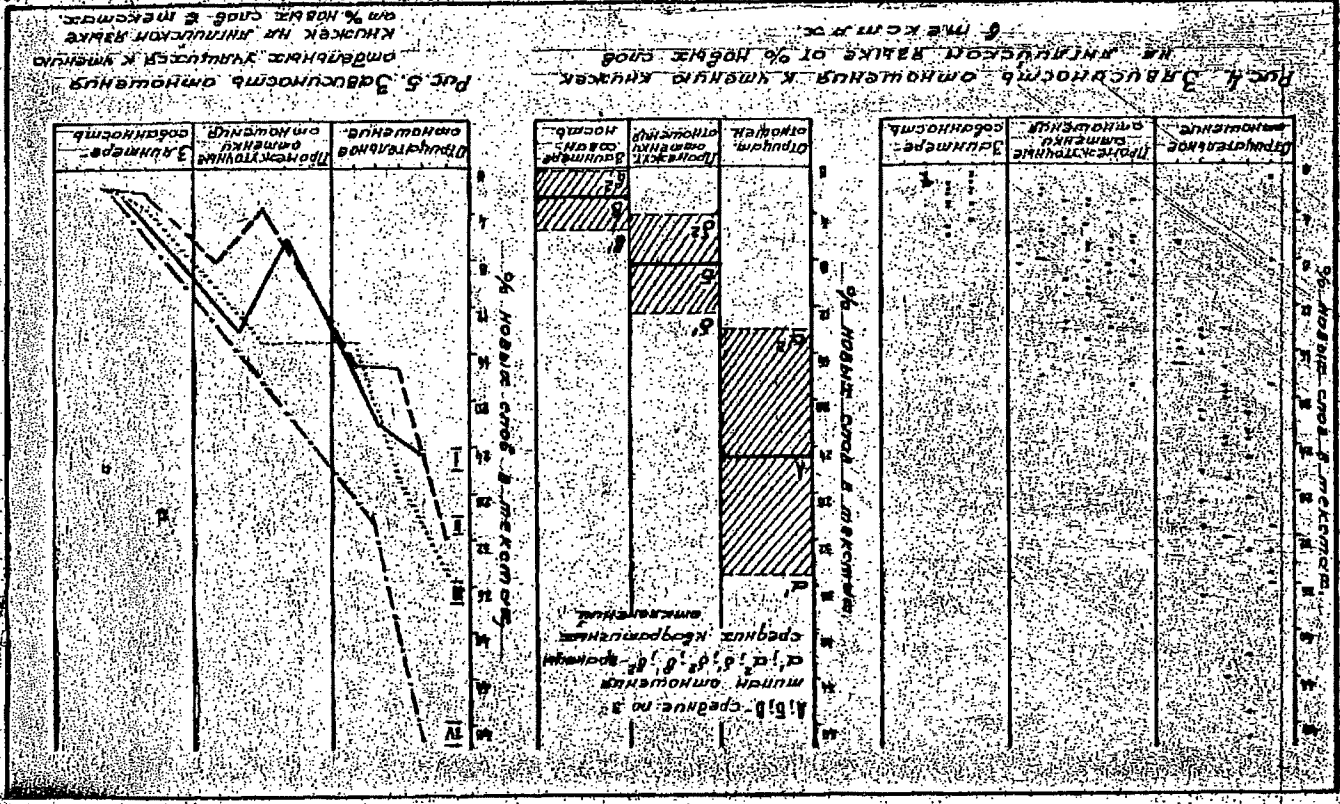
Таким образом, предположение о том, что, кроме потребности в знаниях, для возникновения состояния заинтересованности необходимо представлять себе возможность удовлетворения в данный момент, нацеленная на удовлетворение из данного источника, подтверждается со следующим уточнением. Для поддержания состояния заинтересованности необходима надежда на удовлетворение потребности с приемлемой затратой времени и сил. Эта надежда основывается на опыте, на оценке, обычно интуитивной, возможностей данного (или аналогичного) источника информации. Оценка определяется соотношением полученной значимой информации, являющейся мотивом познавательной работы, с одной стороны, и с другой стороны, различных «затржек», в том числе и необходимых, но не являющихся мотивом работы (отыскание в словаре значений новых слов в описанном эксперименте). Эксперимент показал, что, наряду с состоянием заинтересованности и незаинтересованности, необходимо учитывать третий вид отношения — эмоционально-отрицательное отношение к познавательной работе, появляющееся в результате неблагоприятного соотношения полезного эффекта и затрат времени и сил и являющегося более тяжелым случаем, чем незаинтересованность. Как и заинтересованность, эмоционально-отрицательное отношение к познавательной работе может стать свойством личности. Поскольку мотивом познавательной работы является получение значимой информации, к



«издержкам», снижающим интересность обучения, относятся и такие элементы работы, в которых вообще очень мало информации; частично эти элементы необходимы по дидактическому характеру. Как показано наблюдением, в ходе которого характер проводимой работы соотносится с отношением к ней учащихся, такие элементы в обучении нередко преобладают. В процессе опроса, закрепления, домашней работы, повторения, а по некоторым гуманитарным предметам — и при объяснении нового материала учащиеся плуруют от учителя, других учащихся и из книг много сообщений о том, что им заранее известно. Информативная содержательность сообщений зависит от соотношения апрорной (по отношению к данному сообщению) и апостериорной (после общения) вероятности (правдоподобности, определенности) того, о чем сообщается. Поэтому в старших классах, ввиду развития критичности мышления учащихся, к неакойформативным элементам обучения относятся и недостаточно доказываемые утверждения, которых немало в материале некоторых учебных предметов.

Один из выводов, полученный в результате изучения, заключается в том, что отношение к источнику информации не меняется с каждым воспринимаемым высказыванием, а складывается как целостная оценка определенного этапа учебно-познавательной работы. Возникающее состояние заинтересованности обладает некоторой инерцией, позволяющей до определенного предела преодолевать менее интересные моменты работы, сохраняя общее положительное отношение к ней. Это обстоятельство позволяет поддерживать систематичность и терпимость, не жертвуя требованиями систематичности и прочности знаний, включая в обучение с соблюдением меры и повторение известное, и изучение того, что представляется учащимся нейтральным. Количественная мера соотношения полезного эффекта и «издержек», подобная полученной в эксперименте. Для большинства ситуаций обучения отсутствует то, наблюдая за отношением учащихся к работе, учитель имеет возможность поддерживать общее состояние заинтересованности, не стремясь полностью исключить из обучения нейтральное, а только регулируя его количество.

Во втором разделе, главным образом, на основе эксперимента, а также наблюдений над работой учителей, показаны пути повышения интересности всех звеньев обучения, вытекающие из изложенных выше данных. В процессе экспериментальной работы вносились двойные изменения: 1) создавалась потребность в изучаемом материале и 2) уменьшался удельный вес «издержек» — элементов работы с низкой зна-



чимо-информативной содержательностью. При решении первой задачи использованы идеи о роли противоречия в обучении (М. А. Данилов, Г. С. Костюк и др.), о проблемном обучении (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, Н. Г. Дайри, В. Оконь и др.), о влиянии значимости (Н. Ф. Добрынин и Г. В. Воробьев и др.), о роли практики (И. Т. Огородников, Б. Ф. Райский и др.) и некоторые другие. Вторая задача решалась путем частичного исключения из преподавания материала, заведомо известного учащимся, повышения научной и образной убедительности. Уменьшено количество повторений благодаря более строгому отбору материала, подлежащего закреплению и более широко использованию непроходимого запоминания «с первого предъявления». При необходимости повторения оно по возможности, маскировалось и перемежалось с изучением нового материала, как рекомендовал еще К. Д. Ушинский. Более творческий характер был придан домашним заданиям и — на этой основе — ответам учащихся при устном опросе. Индивидуальный опрос применялся, главным образом, в тех случаях, когда ответ мог быть достаточно содержательным для других учащихся. Чтобы проверить знание фактического материала, широко применялись различные виды письменной и устной, общей или фронтальной проверки, в частности, с помощью сконструированного нами прибора. Эксперимент подтвердил возможность уверенно возбуждать и поддерживать состояние заинтересованности на основе сознательного учета названных факторов, повышающих потребность в знаниях и значимо-информативную содержательность всех звеньев учебного процесса.

Глава IV. Процесс воспитания познавательных интересов у учащихся старших классов как целое. В ходе исследования стало ясно, что возбуждение и поддержание состояния заинтересованности — не особенность первого этапа процесса воспитания интереса, а требование, которое необходимо соблюдать на всем протяжении этого процесса, вплоть до того момента, когда у учащихся закрепится воспитываемое свойство. Невозможно воспитать интерес, если где-то в середине процесса воспитания отказать от заботы об интересности уроков и внеурочной работы. Таким образом, рассмотренное в предыдущей главе повышение интересности обучения является специфическим структурным элементом всего процесса.

Вместе с тем существуют особенности, характерные для различных этапов и форм работы. Слово «этап» понимается здесь не в возрастном смысле (поскольку наше исследование посвящено одному возрасту). Этап работы по воспитанию

интереса к определенной области знаний у определенной группы учащихся зависит от достигнутого уровня развития этого интереса. Изучение позволило выявить четыре качественно своеобразных уровня отношения к определенному учебному предмету, области знания, эмоционально-отрицательное отношение, безразличное отношение, пассивный интерес и активный интерес. Работа учителей — участников экспериментов, разумеется, далеко не всегда начиналась в условиях первого (нижнего) уровня отношения учащихся к предмету. Исходным чаще был второй, а иногда даже третий уровень. В случаях, когда воспитание интереса начинается при наличии у учащихся первого или второго уровня отношения к учебному предмету (эмоционально-отрицательного отношения или безразличия), возбуждать и поддерживать состояние заинтересованности не только важно, но и весьма сложно.

Как показало исследование, нежелание выполнять предлагаемую работу часто вызывается не столько неприемлемостью целей, сколько неприемлемостью усилий, затрат времени, которых требует данная работа. Это обстоятельство позволяет во многих случаях устранять отрицательное отношение к работе, уменьшая ее трудоемкость, сокращая время, которое должен затратить ученик.

В связи с рассматриваемым вопросом необходимо отметить, что встречающиеся в литературе безусловное противопоставление проблемного и сообщающего обучения недогнато точно учитывает наличие в проблемном обучении двух ступеней, двух элементов: создания проблемной ситуации и ее разрешения. Второй элемент может осуществляться как с помощью объяснения материала учителем или автором учебной книги (в различных разновидностях объяснения), так и путем организации более или менее самостоятельной исследовательской, поисковой работы учащихся. В первом случае проблемное обучение не противостоит сообщающему, а объединяется с ним. В экспериментальной работе с учащимися, которые безразлично, а тем более отрицательно относились к данному учебному предмету или обучению вообще и поэтому им еще не были готовы к серьезным самостоятельным усилиям исследовательского характера, широко использовалось проблемно-сообщающее обучение, при котором переживание своеобразного познавательного беспокойства длится недолго, вскоре сменяясь переживанием удовлетворения. На этих первых этапах работы в высокой степени важно повышать практическую значимость изучаемого материала. Если у учащихся все же не было достаточной потребности в предлагаемых знаниях, использовались дополнительные средства заинтересовывания. К ним относятся объединение «общей инфор-

мации» с «учебной информацией» (эти понятия введены В. М. Блиновым и В. В. Краевским); использование потребности в высокой оценке и самооценке своей деятельности (деятельность этого дополнительного средства показана на примере работы с т. н. «переростками» — второгодниками и третьегодниками), использование заинтересованности, юмора, соревнования, технических средств и др. Дополнительные средства помогают включить всех учащихся в познавательную работу, но подерживать состояние подлинной познавательной заинтересованности удается лишь при достаточной значимо-информативной содержательности работы. Как правило, такая работа приводит к развитию учащихся, по меньшей мере, пассивного интереса к предмету.

Как отмечалось при изложении гипотезы, для повышения пассивного интереса до уровня активного, проявляющегося не только в специально создаваемых условиях, но и в самых различных ситуациях, необходимо, чтобы условия, от которых зависит возникновение состояния заинтересованности, стали в значительной степени свойствами самих учащихся. Эксперимент подтвердил, что развитие системы знаний, если их приобретение характеризовалось положительной эмоциональной окраской, создает основу частого, привычного возникновения проблем и, следовательно, потребности в новых знаниях — первого условия познавательной заинтересованности.

Второе условие возникновения этого состояния — удовлетворение, надежда на возможность удовлетворения потребности в знании, предвкушение удовлетворения также должно было превратиться из условия, создаваемого в каждом случае учителем или другим источником информации, в условие, зависящее от собственного общего умения учащегося находить решение проблем, относящихся к данной области знания. Для развития этого умения необходимо было строить обучение на данном этапе работы таким образом, чтобы возникающая потребность в знании не получила немедленного удовлетворения в виде готовой информации. Создав эту задержку, учитель организовал самостоятельную познавательную работу учащихся, позволявшую им прийти к решению проблемы. Значение активной самостоятельной работы учащихся для развития познавательного интереса общепризнано. Задача стояла прежде всего в том, чтобы уточнить место этого фактора в структуре процесса воспитания интереса.

Учащиеся должны получить удовлетворение от приобретения сведений, снимающих какую-то проблему, и только на 14

этой основе появляется возможность пойти дальше: создав проблемную ситуацию, задержав уже знакомое, ожидаемое, желаемое переживание удовлетворения, указать приемлемый, для начала не слишком сложный путь решения проблемы. Самостоятельное преодоление трудностей, которое раньше было бы неприемлемым, теперь принимается как допустимое «задержки». Позднее преодоление трудностей как допустимое самоудовольствие ценно — проясняет то, что А. Н. Леонтьев назвал «своим мотивом на цель».

В ходе экспериментальной работы необходимо было решить много частных дидактических задач. В частности, необходимо было преодолеть такое распространное зло, поистине лишающее учителя возможности воспитывать познавательную самостоятельность в работе над сочинениями, как списывание этих сочинений с готовых образцов. Ученики пользуются «шпаргалками» из-за того, что не уверены в своей способности написать сочинение самостоятельно с приемлемой затратой времени и сил. Они надеются обойти это затруднение испытанным многими поколениями учащихся способом. Необходимо было устранить одновременно обе эти причины. Формулировкой тем сочинений и соответствующей организационной работы, благожелательным отношением к самостоятельным, хотя и несовершенным попыткам учеников писать сочинения при одновременной нетерпимости к любым формам длагиата, систематическим наращением сложности сочинению с постепенным наращиванием сложности создавали такую обстановку, когда «легкий путь» перестал быть легким, а трудный стал посильным. «Исдержки», то есть затраты труда и времени, на каждом этапе работы не превышали приемлемого максимума. Последовательное осуществление этой работы привело к исчезновению «шпаргалки». Когда во время проведения сочинения в одном из экспериментальных классов учитель был по ерочному делу вызван из класса, оснований для беспокойства уже не было. Старосте было поручено собрать в конце урока работы и принести в учительскую. Среди 27 сочинений не оказалось ни одного списанного.

Овладение умением самостоятельно добывать необходимые знания приводит к развитию склонности к самой деятельной познанию. Эта склонность входит как составной элемент в активный познавательный интерес. Сопровождаемый эмоциями неудовлетворенности — удовлетворения (при преобладании последнего), процесс познания становится не только средством получения нужных сведений, но и особой потребностью.

Во втором разделе четвертой главы рассматриваются те, которые возможности индивидуализации в ходе воспитания интересов. В старших классах, в которых учителя работают подчас с двумя сотнями учеников, и видят их только на два-три часа, а то и на одном уроке в неделю, крайне трудно или даже невозможно осуществить обширную программу изучения индивидуальных особенностей всех учащихся (об этом писал А. А. Бударный). Но в тех же классах есть и преимущество. Оно состоит в том, что сами юноши и девушки в состоянии в определенной мере осознать свои потребности и возможности. Следовательно, один из путей индивидуализации (разумеется, не единственный) — это предоставить учащимся выбор варианта работы в тех случаях, когда это возможно. Чтобы проверить влияние выбора на отношение учеников к работе, мы осуществили в двух эксперимент. При изучении творчества Маяковского в двух выпускных классах ученикам было предложено прочитать дома несколько стихотворений и при желании выучить часть или полностью «Товарищу Негте, пароходу и целому веку». В двух других классах было дано задание прочитать те же стихотворения и при желании выучить любое из них. Затем эксперимент был повторен с другой группой стихотворений в перекрестно измененном виде (контрольные классы стали экспериментальными). Число учащихся, добровольно выучивших стихотворение при наличии выбора, составило в четырех классах 4, 11, 16, 26, при отсутствии выбора в тех же классах — 0, 2, 1, 2.

Выпускники экспериментальных классов 36-й школы писали годовые домашние сочинения по одному из гуманитарных предметов, выбирая тему из предложенных 42 тем. Все темы носили более или менее выраженный исследовательский характер. Ученики знали, что в конце учебного года они будут защищать свои сочинения. Затем в аналогичная работа была организована нами в трех школах Москвы: № 118 (учитель Б. В. Седов), № 59 (учитель Е. Л. Шиманович) и № 401 (З. А. Рахова). Опыт оказался успешным. Подвляющее большинство учащихся с увлечением занималось избранными темами. Уровень работ был несравненно выше обычных сочинений. Увлечательно и с большой пользой для учащихся прошла защита.

На основе количественных данных, полученных в ходе описанного выше лабораторного эксперимента, была организована работа по индивидуализации внеклассного чтения на иностранных языках с учетом лексического запаса учащихся, который нетрудно определить. Предложенный эксперимент

осуществили преподаватели английского языка Н. А. Карлова из Подгороднянской школы Ново-Московского района Днепровской области и Н. Я. Керлер из 330-й московской школы. Выяснилось, что при такой организации работы ученики читали в три с лишним раза больше, чем в контрольных классах. Многие слабые ученики впервые открыли, что книгу на английском языке можно читать без мучений, что это действительно книга для внеклассного чтения, а не еще один учебник. Чтобы выяснить, компенсирует ли большее количество прочитанной меньшей насыщенности текстов новой лексикой, в Подгороднянской школе был определен прирост запаса слов у учащихся. В экспериментальном классе он оказался на 63% больше, чем в контрольном. Наряду с различными видами индивидуализации на основе выбора, в диссертации описываются и другие виды индивидуальной работы с учащимися: проверка сочинений в библиотеке и др. Возможности индивидуализации в обучении во многом зависят от системы стимулирования. В связи с предстоявшей разработкой нового Положения о награждении выпускников диссертант выступил со статьей по этому вопросу («Медаль или грамота?», «Учительская газета», 1966, № 146).

Третий раздел посвящен вопросу об использовании внеучебной работы в процессе воспитания познавательных интересов. Проведенное изучение истории развития интересов учащихся, отличающихся активными познавательными интересами (участников областных и республиканских олимпиад, учащихся специализированных школ-интернатов при Московском и Киевском университетах в том числе) показало, что первоначальным толчком, после которого эти юноши и девушки стали осознавать наличие определенных интересов, некоторые из них обязаны обучению, другие — различным внеучебным факторам, но дальнейшее развитие интереса всегда было связано с организованной или самостоятельной внеучебной работой. Поскольку внеучебная работа добровольна, в нее обычно включаются те, у кого уже развит интерес к данной области знания. Чтобы использовать больше возможностей внеучебной работы для воспитания интересов у тех, у кого они развиты недостаточно, мы, пользуясь правом на экспериментирование, предоставленное Министерством просвещения УССР и Мосгором, в 1962 г. ввели «предмет по выбору» (описано в «Народном образовании», 1966, № 1). Аналогичные эксперименты проводились и в других местах: в настоящее время факультативные занятия введены повсеместно. Эту форму работы, в ее различных разновидностях,

можно считать переходной между учебной и внеучебной. Она позволяет привлечь к работе и тех, у кого имеется пассивный интерес, достаточный для предпочтения одного предмета другому при необходимости выбора, но недостаточный для того, чтобы участвовать в занятиях какого-нибудь кружка, если они совершенно добровольны. Форма «предмета по выбору» дает возможность использовать минимальный пассивный интерес с тем, чтобы поднять его до уровня активного.

Использованы другие виды внеучебной работы, в частности, олимпиады, которые на практике получили одностороннее развитие в сторону решения задачи «искать таланты». Мы провели экспериментальное изучение возможности использования данной формы внеучебной работы в качестве одного из средств воспитания интереса к гуманитарным областям знания, с использованием для преодоления отмеченных трудностей коллективно-индивидуального построения олимпиад. Слабый ученик, который не может рассчитывать на индивидуальную победу, знал, что при коллективном зачете он внесет свой вклад в общее дело, даже если сможет ответить только на один нетрудный вопрос. В диссертации и опубликованной статье приводятся данные об эффективности таких олимпиад.

Психолого-педагогические факторы интересности были учтены и в работе по усовершенствованию классного руководства, в частности, в проведении политико-воспитательной работы. Поскольку интерес к гуманитарным областям знания тесно связан с общественной активностью, были приняты меры, чтобы вовлечь всех учащихся в активную общественную работу.

В четвертом разделе излагаются фактические результаты экспериментальной работы и, на этой основе, рассматривается вопрос о возможности воспитания познавательных интересов у учащихся старших классов. Собственные высказывания учащихся об их интересах сопоставлены с разнообразными данными о проявлении последних. Учтена динамика внеклассного чтения, наличие и использование непрограммных знаний, приобретенных по собственной инициативе, распределение свободного времени, выраженное при анкетном опросе отношение к предложению писать годовые домашние работы исследовательского характера, отзывы учителей, наблюдения за отношением учащихся к работе, к возможности ее продолжения и окончания и др. Некоторые из этих материалов см. в таблицах. Полученные данные оценены в сопоставлении с аналогичными сведениями об учащихся сильного по успеваемости контрольного класса и

с более широким фоном — результатами массового обследования интересов (основные результаты приведены выше). В основном экспериментальном классе количество учащихся, проявляющих активные интересы, выросло за два года с 36% до 85% (среди девочек еще выше — с 27% до 90%); в контрольном — с 30% до 37,5% (у девочек — с 28% до 30%). Приводятся данные по другим экспериментальным классам и материалы монографического изучения развития интересов у отдельных учащихся. Анализируются отдельные неудачи: у двух учащихся основного экспериментального класса не удалось добиться существенного прогресса в развитии познавательных интересов, хотя школу они закончили. У этих учащихся при отсутствии познавательных интересов (что имело место и в других случаях, принесших успех), до начала эксперимента достигли высокого уровня развития некоторые непедагогические стремления. Вопрос о воспитании (точнее, о перевоспитании) системы интересов и склонностей у таких учащихся заслуживает дальнейшего изучения.

Проявление интереса к литературе в выпускных экзаменационных сочинениях

Класс (код-во уч-ся)	Использование непрограммных знаний		Анализ эпизодов, не разбиравшихся в классе		Высказывание новых мыслей		Своеобразные моменты стиля		Выражение личного отношения	
	на 1 слу-чаев	на 1 уч-ника	на 1 слу-чаев	на 1 уч-ника	на 1 слу-чаев	на 1 уч-ника	на 1 слу-чаев	на 1 уч-ника	на 1 слу-чаев	на 1 уч-ника
Экспер. кл.(32)	62	2	189	6	268	8	218	7	102	3
Контр. кл.(37)	8	0	89	2	80	2	37	1	13	0

Результаты письменной проверки некоторых непрограммных знаний о политической жизни, литературе и искусстве. (Показатель 1 — % к числу опрошенных, остальные — число названных учениками объектов опроса на 1 опрошенного в среднем)

Показатели (в скобках — второй вариант)	Все учащиеся		Девушки		Юноши	
	эксп. класс	контр. класс	эксп. класс	контр. класс	эксп. класс	контр. класс
а) хорошее	86	37	76	21	100	75

Знакомство с актуальными событиями политической жизни.

а) хорошее

86 37 76 21 100 75

	0	7	0	12	0	0
б) поверхностное	14	56	24	67	0	25
в) незнание	9	3,9	6,8	3,1	12,5	5,7
Главы государства или правительств (руководители компартий)	3,3	0,9	2,4	0,4	4,7	2,1
Зарубежные газеты	6,2	2,6	7,5	4	9,2	1,4
(политические партии)	11,1	2,6	10,9	4,8	11,3	0,4
Советские писатели, не изучавшие в школе (зарубежные писатели)	4,7	0,5	4,6	0,5	4,9	0,5
и их произведения	2,6	0,4	2,4	0,8	3	0,5
Западно-европейские (русские) художники	5,1	1,7	5,2	2,1	4,9	0,9
и их произведения	3,9	1,5	4,2	2,1	3,5	0,1
Советские (русские) революционеры						
и их произведения						

Результаты анонимного опроса о желании писать годовые домашние работы исследовательского характера, %

Класс	Положительное отношение	Отрицательное отношение	Воздержались
Экспериментальный	90	5	5
Контрольный	13	83	4

В заключении формулируются следующие выводы и рекомендации:

Сопоставление представлений учащихся о своих интересах с данными о проявлении последних дало возможность количественно разграничить две качественно различные группы интересов — активные и пассивные, при которых учащиеся, хотя и предпочитают отдельные предметы, области знания другим, но ничего, кроме учебных пред-метов, по этим предметам не читают и вообще ни в какой необязательной деятельности свой интерес не реализуют. Пассивные интересы оказались нестойкими. Но они помогают осуществлять задачи обучения и в определенных условиях становятся основой для развития активных интересов.

Исследование показало, что на последнем этапе школьного обучения возможно добиться существенного прогресса в развитии познавательных интересов у тех учащихся, которые пришли в старшие классы с неразвитыми, неустойчивыми интересами и склонностями или с односторонне развитыми познавательными интересами.

Основным элементом процесса воспитания познавательных интересов не только на первом этапе, но и на всем его протяжении является возбуждение и поддержание психического состояния познавательной заинтересованности.

Состояние познавательной заинтересованности зависит не только от потребности в знании, которая обусловлена прежде всего осознанием значимых противоречий в имеющихся знаниях, но и от значимо-информативной содержательности получаемых сведений, от основанной на опыте оценки возможности удовлетворения (или возникновения последующим удовлетворением) потребности в знаниях с приемлемой затратой времени и сил.

Для повышения значимо-информативной содержательности обучения, наряду с реализацией идей проблемного обучения, повышением значимости изучаемого материала, необходимо стремиться к уменьшению использования в преподавании сообщений, заведомо известных учащимся, к повышению научной и образной убедительности, к уменьшению количества повторений путем более строгого отбора материала, подлежащего закреплению, путем более широкого использования непроизвольного запоминания. При необходимости повторения оно, по возможности, маскируется, перемежаясь с изучением нового материала. Необходимо придать более творческий характер домашней работе и, на этой основе, — рекомендовать проводить главным образом в тех случаях, когда ответ может быть достаточно содержательным для других учащихся. Для проверки знания фактического материала целесообразно применять более широко различные виды обшей и фронтальной проверки, в частности, с использованием технических средств контроля. Определенную помощь могут оказать дополнительные средства заинтересовывания, основанные на использовании потребности в соревновании, общественной оценке и т. п.

Возникшее состояние заинтересованности обладает определенной инерцией, позволяющей до определенного предела преодолевать менее интересные моменты работы, сохраняя общее положительное отношение к ней. Наблюдая за отношением учащихся к работе, учитель имеет возможность поддерживать состояние заинтересованности, не стремясь к полному исключению из обучения неинтересного, а только регулируя его количество.

Различные этапы процесса воспитания интересов имеют свои особенности. В целом типичная временная структура процесса воспитания познавательных интересов представляется в следующем виде: а) возбуждение потребности в определенном знании, вызывающей переживание неудовлетворенности; б) удовлетворение этой потребности, вызывающее переживание положительных эмоций; в) возбуждение

потребности в знании, вытекающей на основе опыта, наряду с переживанием неудовлетворенности, предвкушение предстоящего удовлетворения; г) задержка удовлетворения и предоставление возможности удовлетворить возникшую потребность в знании на основе приемлемой самостоятельной активности; д) удовлетворение потребности в знании с переживанием положительных эмоций, связанных не только с результатами, но и с собственной познавательной активностью; е) эрозия элизидивачек; состояние познавательной заинтересованности развивается в активный познавательный интерес — свойство личности, поскольку а) накапливаются знания в определенной области, что создает почву для частого, не зависящего от обучения, возникновения проблемных ситуаций, потребности в новых знаниях; б) учащиеся овладевают способами самостоятельного удовлетворения этой потребности, так что и второе условие возникновения состояния заинтересованности из фактора, создаваемого в каждом случае учителем, становится свойством самого учащегося; в) сочетание специфических переживаний неудовлетворенности — удовлетворения (с преобладанием последнего), сопровождаемое возникновением проблем и их решение, становится привычным и желанным; развивается активный познавательный интерес, выражающийся в том, что состояние заинтересованности возникает часто, легко и привычно, в самых различных ситуациях.

Приведенная характеристика процесса воспитания, интересов у учащихся юношеского возраста намечает только общую структуру этого процесса. Реально процесс осуществляется в разнообразных модификациях. Все стороны этапны изучаемого процесса связаны с личными особенностями учащихся. Индивидуальный подход в старших классах затрудняется тем, что учителю приходится работать с большим количеством учащихся, но облегчается тем, что сами учащиеся в определенной степени осознают свои возможности и потребности. Эта особенность используется при представлении учащимся, где это возможно, выбора варианта работы.

Названные факторы интересности необходимо учитывать и во внеучебной работе, которая, благодаря своим особенностям, является незаменимой составной частью процесса воспитания интересов у учащихся.

Основное содержание диссертации изложено автором в следующих работах:

1. Использование электрифицированного наглядного пособия для закрепления знаний по русскому языку. «Русский язык в школе», 1962, № 5.
2. Массовые олимпиады и конкурсы как средство воспитания познавательных интересов «Советская педагогика», 1965, № 3.
3. Авторское свидетельство № 174010. «Бюллетень изобретений и товарных знаков», 1965, № 16.
4. Воспитание интереса «Народное образование», 1966, № 1.
5. О динамике развития познавательных интересов учащихся старших классов. «Психологические проблемы юности. Ученые записки Московского государственного педагогического института имени В. И. Ленина», 1969, № 331.