

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)

Автореферат
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 — ~~член 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 г. 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 сущностью познавательной работы, как познавательный интерес. Все более важным становится вопрос о том, как расходует каждый человек имеющиеся в его распоряжении непрерывно расширяющиеся средства и свободное время. Надежный способ предупредить заполнение жизни юноши или девушки нежелательным содержанием — заполнить жизнь полноценными высокими стремлениями, интересами, в том числе интересом к знаниям, к процессу познания. Актуальность выработки научно-обоснованных рекомендаций по подготовке учащихся к самостоятельному овладению знаниями, изучению определяющих условий и основных закономерностей формирования личности, склонностей и интересов детей и юношества 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.

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.

Диссертация состоит из введения (изложено выше), ^{теперь} 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 термином «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 самодовлеющая 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 наличным 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 вни-

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. Гурыцкая, 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, существенные фактические данные о результатах работы по воспитанию интересов у учащихся старших классов обычно отсутствуют. Возможность определения результатов 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., Учпедгиз, 1962. Г. И. Щукина. Познавательный интерес как педагогическая проблема. (Автореферат докторской диссертации). Л., 1969.

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 интересов 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 дополнительном изучении и некоторые другие вопросы: о соотношении познавательной самостоятельности и познавательного интереса, о способах вовлечения во внеучебную работу учащихся с недостаточно 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 возможности 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, членится на две частные. Первая из них—изучение основного элемента процесса воспитания интересов. Вторая частная задача—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 интересов, 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 интересов. 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 интересов к определенным учебным предметам (областям знания), ничего, кроме учебников, по этим предметам не читали и вообще ни в какой необязательной деятельности свой интерес не реализовали. Пассивные интересы оказались нестойкими: через полтора-два года 48% юношей и 55% девушек забывают о них. Таким образом, послешкольные перспективы развития личности определяются активными интересами. Но пассивные интересы оказывают 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 предоставлен 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 переводить 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,

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. опережающее 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 неоднократное 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 извне с учетом потребностей 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-

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 удовлетворить 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 неспецифических, общих требований к учителю и учебному процессу подразумевается.

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 регистрировалось количество прочитанного текста, отношение к чтению и возможности его продолжения. После ознакомления учащихся со всей серией книги ранжировались ими в названных отношениях.

Выявилось (см. рис. 1—5), что при наличии в тексте в среднем $2,7 \pm 2,5\%$ новых слов книга на английском языке вызывает заинтересованность (при условии значимости текста). Скорость осмысленного чтения при этом составляла в среднем 25 слов в минуту при индивидуальных колебаниях, выраженных средним квадратичным отклонением ± 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 знании, для возникновения состояния заинтересованности необходимо представлять себе возможность удовлетворения в данный момент, надеяться 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 «издержек», 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

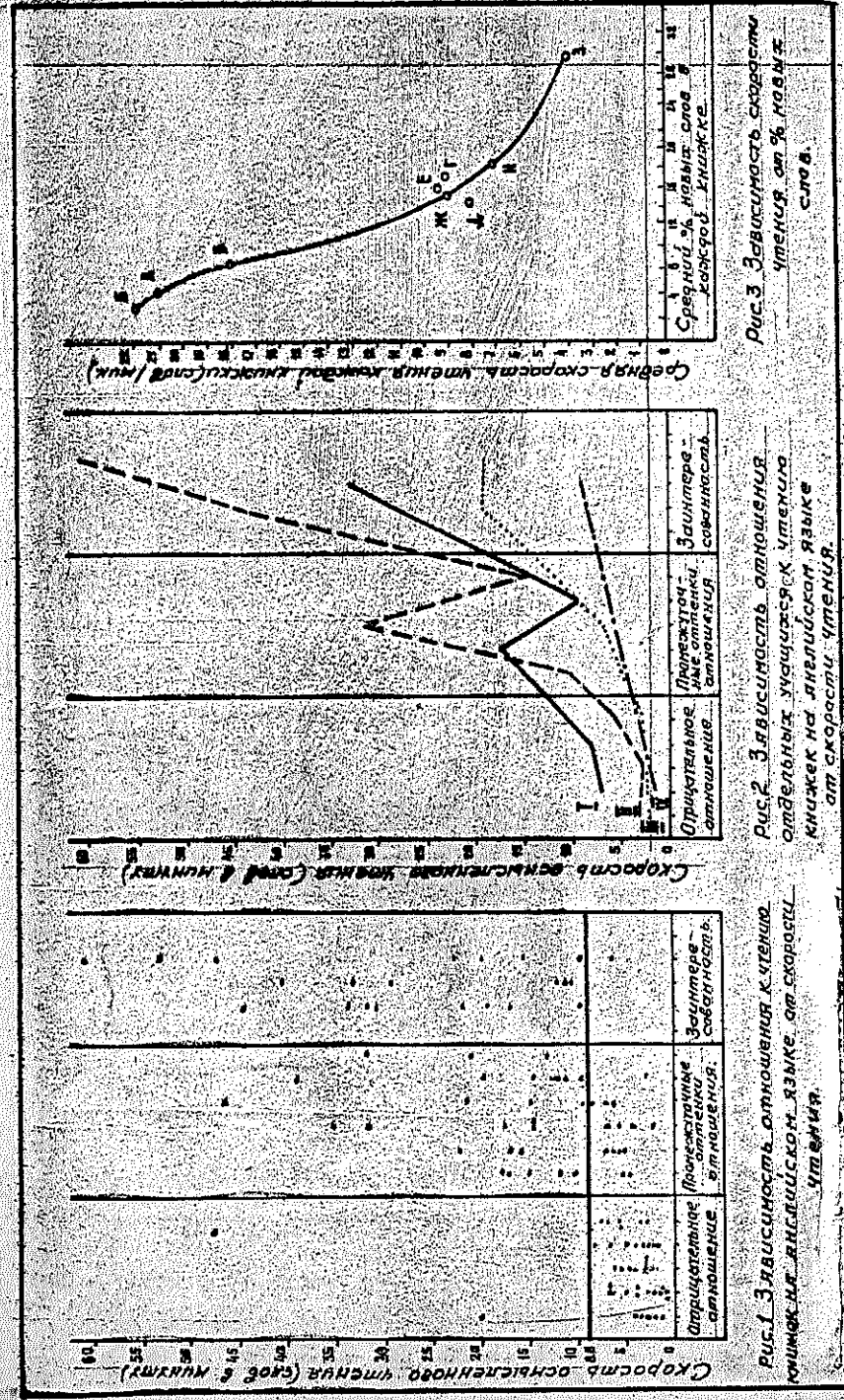


Рис. 1. Зависимость отношения к чтению романа на английском языке от скорости чтения.

Рис. 2. Зависимость отношения отдельных учащихся к чтению романа на английском языке от скорости чтения.

Рис. 3. Зависимость скорости чтения от % новых слов.

Рис. 4. Зависимость скорости чтения от % новых слов.

Рис. 5. Зависимость скорости чтения от % новых слов.

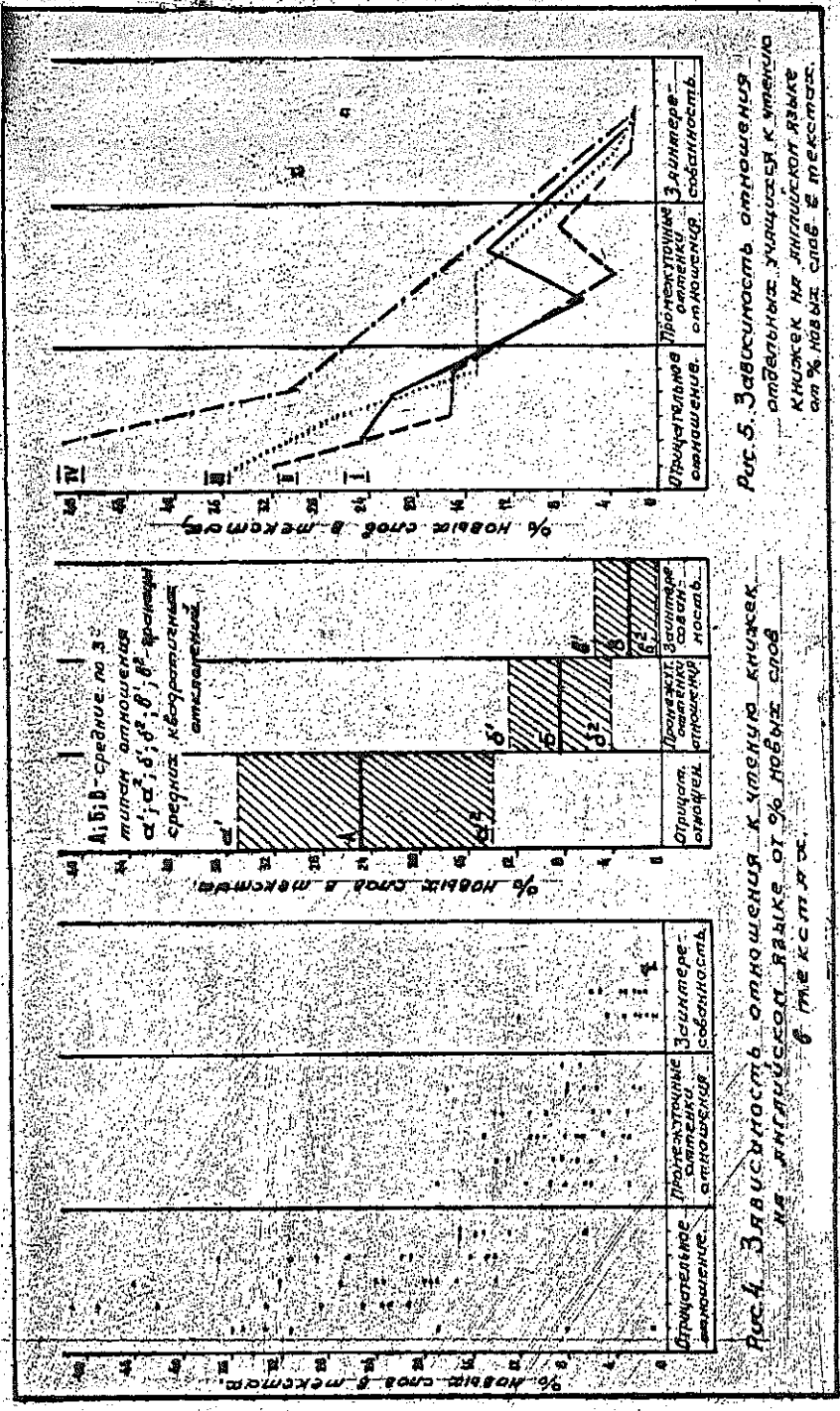


Рис. 5. Зависимость отношения отдельных учащихся к учебной книге на английском языке от % новых слов в текстах.

Рис. 4. Зависимость отношения к учебной книге на английском языке от % новых слов в текстах.

«издержкам», снижающим интересность обучения, относятся и такие элементы работы, в которых вообще очень мало информации; частично эти элементы необходимы по дидактическим соображениям. Как показало наблюдение, в ходе которого характер проводимой работы сопоставлялся 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 сообщают от учителя, других учащихся и из книг много сообщений о том, что им заранее известно. Информативная содержательность сообщений зависит от соотношения априорной (по отношению к данному сообщению) и апостериорной (после сообщения) вероятности (правдоподобности, определенности) того, о чем сообщается. Поэтому в старших классах, ввиду развития критичности мышления учащихся, к низкоинформативным 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. Возникшее состояние заинтересованности обладает некоторой инерцией, позволяющей до определенного предела преодолевать менее интересные моменты работы, сохраняя общее положительное отношение к ней. Это обстоятельство позволяет поддерживать состояние заинтересованности, не жертвуя требованиями систематичности и прочности знаний, включая в обучение с соблюдением меры и повторение известного, и изучение того, что представляется учащимся неинтересным. Количественная мера соотношения полезного эффекта и «издержек», подобная полученной в эксперименте, для большинства ситуаций обучения отсутствует. Но, наблюдая за отношением учащихся к работе, учитель имеет возможность поддерживать общее состояние заинтересованности, не стремясь полностью исключить из обучения неинтересное, 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 широкому использованию произвольного 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 отказаться 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 эксперимента, разумеется, далеко не всегда начиналась в условиях первого (низшего) 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 встречающееся в литературе безусловное противопоставление проблемного и сообщающего обучения недостаточно учитывает наличие в проблемном обучении двух сторон, 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 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 (действенность этого дополнительного средства показана на примере работы с т. н. «переростками» — второгодниками и третьегодниками), использование занимательности, юмора, соревнования, технических средств и др. Дополнительные средства помогают включить всех учащихся в познавательную работу, но поддерживать состояние подлинной познавательной заинтересованности удается лишь при достаточной значимо-информативной содержательности работы. Как правило, такая работа приводила к развитию у 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 учителем 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 получала 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 состояла 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

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 назвал сдвигом мотива на цель.

В ходе экспериментальной работы необходимо было решать много частных дидактических задач. В частности, необходимо было преодолеть такое распространенное зло, полностью лишаящее 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 организацией работы, благожелательным отношением к самостоятельным, хотя и несовершенным попыткам учеников писать сочинения при одновременной нетерпимости к любым формам плагиата, систематической работой по обучению сочинению с постепенным наращиванием сложности создавали такую обстановку, когда «легкий путь» перестал быть легким, а трудный стал посильным. «Издержки», 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 срочному 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 деятельности познания. Эта склонность входит как составной элемент в активный познавательный интерес. Сопровождается 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 некоторые возможности индивидуализации в ходе воспитания интересов. В старших классах, в которых учителя работают подчас с двумя сотнями учеников и видят их только на двух-трех, 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 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 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 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. Подавляющее большинство учащихся с увлечением занималось избранными темами. Уровень работ был несравнимо выше обычных сочинений. Увлекательно 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 Новомосковского района Днепропетровской 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 прочитанного меньшую насыщенность 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 с участием их авторов, индивидуальные консультации 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 большие возможности внеучебной работы для воспитания интересов у тех, у кого они развиты недостаточно, мы, пользуясь правом на экспериментирование, предоставленное Министерством просвещения УССР и Мосгороно, 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 в опубликованной статье приводятся данные об эффективности таких олимпиад.

Психолого-дидактические 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 анонимном 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 оценивались 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 35% до 85% (среди девушек еще выше — с 27% до 90%); в контрольном — с 30% до 37,5% (у девушек 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 непознавательные 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 (кол-во уч-ся)	Использование непрограммных знаний		Анализ эпизодов, не разбиравшихся в классе		Высказывание новых мыслей		Своеобразные моменты стиля		Выражение личного отношения	
	всего слу-чаев	на 1 уч-ника	всего слу-чаев	на 1 уч-ника	всего слу-чаев	на 1 уч-ника	всего слу-чаев	на 1 уч-ника	всего слу-чаев	на 1 уч-ника
Экспер. кл. (32)	62	2	189	6	258	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
Знакомство с актуальными событиями политической жизни:						
а) хорошее	86	37	76	21	100	75

б) поверхностное	0	7	0	12	0	0
в) незнание	14	56	24	67	0	25
Главы государств или правительств (руководители компартий)	9	3,9	6,8	3,1	12,5	5,7
Зарубежные газеты (политические партии)	3,3	0,9	2,4	0,4	4,7	2,1
Советские писатели, не изучавшиеся в школе (зарубежные писатели)	8,2	2,6	7,5	4	9,2	1,4
и их произведения	11,1	2,6	10,9	4,8	11,3	0,4
Западно-европейские (русские) художники	4,7	0,5	4,6	0,5	4,8	0,5
и их произведения	2,6	0,4	2,4	0,8	3	0,5
Советские (русские дореволюционные) композиторы	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

Результаты анонимного опроса о желании писать годовые домашние работы исследовательского характера, %

К л а с с	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 учебные предметы, области знания другим, но ничего, кроме учебников, по этим предметам не читают и вообще ни в какой обязательной 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 с 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, — 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 заинтересовывания, основанные на использовании потребности в соревновании, общественной оценке и т. п.

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.

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 преобладанием последнего), сопровождающее возникновение 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 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 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.