

ОБ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗЛИЧЕНИЯ СХОДНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

М. ГАРБАЧЯУСКЕНЕ

Прежде чем приступить к конкретному анализу индивидуальных способов различения сходных грамматических знаний, следует указать, с какой точки зрения будут анализироваться эти общие способы или свойства мыслительной деятельности. Выявить исходные позиции тем более важно потому, что в отношении понимания природы и сущности свойств мышления нет единого мнения.

Так, одна группа психологов (Н. А. Менчинская, Д. Н. Богоявленский и их сотрудники¹) в качестве дифференциации учащихся по их индивидуальным особенностям мыслительной деятельности выдвигают гибкость или инертность мышления и различные ее проявления. В основе большей или меньшей подвижности мыслительных процессов, как указывают эти авторы (хотя и с некоторой оговоркой), лежит подвижность или инертность нервных процессов². В качестве другого критерия указывается уровень сформировавшихся аналитико-синтетических операций. Но при этом конкретному анализу подвергаются аналитико-синтетические операции частного характера, т. е. интеллектуальные умения и навыки в их узком смысле, а не общие способы мышления (не индивидуальные особенности сравнения, абстрагирования, обобщения и др.). Поэтому вопрос — в чем заключается специфическое содержание, общественная природа мыслительных способностей — остается не решен.

Другими психологами особенно подчеркивается общественное происхождение мыслительных способностей. Так, в последних статьях А. Н. Леонтьева красной нитью проходит мысль о том, что свойства мыслительной деятельности нельзя прямо вывести из физиологических особенностей, поскольку последние не определяют специфики мыслительной способности. По словам А. Н. Леонтьева, «логическое мышление принципиально не выводимо из прирожденных мозгу человека процессов и управляющих ими внутренних законов. Способность логического мышления может быть только результатом овладения логикой — этим объективным продуктом общественной практики человечества»³.

¹ Результаты исследований этих психологов обобщены в книге Д. Н. Богоявленского и Н. А. Менчинской, Психология усвоения знаний в школе, М., 1959.

² Там же, стр. 202.

³ А. Н. Леонтьев, Об историческом подходе в изучении психики людей, Психологическая наука в СССР, т. I, М., 1959, стр. 23.

Зависимость развития мышления от усвоения законов логики подчеркивается среди советских психологов также С. Л. Рубинштейном, Ю. А. Самариним (в последнее время), среди зарубежных психологов — Ж. Пиаже.

Нельзя сомневаться, что именно в овладении логически правильными формами основных мыслительных операций, этими наиболее общими способами познания действительности, заключается сущность развития мыслительных способностей.

С другой стороны, никак нельзя уменьшать значение особенностей нервной деятельности в развитии мышления. Только при учете этих особенностей и законов деятельности мозга можно распространить рефлекторное понимание и на мыслительные способности, понять их рефлекторное происхождение. Особенности нервной деятельности имеют, по-видимому, определенное влияние на формирование тех прижизненно складывающихся механизмов мыслительных способностей, которые представляют собой, по словам А. Н. Леонтьева, «физиологические органы», т. е. «устойчивые рефлекторные объединения или системы, которым свойственны новые специальные отправления»⁴. Объединение, генерализация рефлекторных актов заключается в том, что «их эффекторные звенья тормозятся, редуцируются... Подкрепление или неподкрепление может... относиться теперь лишь к эффекту конечного звена формирующейся системы»⁵.

Итак, думается, что мыслительные способности, будучи по своему механизму рефлекторным объединением, по своему содержанию являются отражением наиболее общих закономерностей действительности (тождества, различия, общности и др.) и способов их обнаруживания, зафиксированных в законах логики.

При таком понимании природы мыслительного свойства возникает возможность обнаружить индивидуальные способы мышления, приравняв их к логически правильным способам. Так, правильным может быть только тот способ различения, который соответствует логическим правилам. С психологической же точки зрения возможно существование различных индивидуальных способов различения, поскольку общественный опыт каждым ребенком усваивается индивидуальным путем, в зависимости от внешних и внутренних условий. Думается, что в тех случаях, когда мысль учащихся при сравнении и различении часто останавливается на каком-либо промежуточном этапе процесса различения или отходит в сторону от правильного пути, может произойти ранняя автоматизация, раннее обобщение действия различения, закрепиться косвенный стереотип.

Для того, чтобы можно было выявить ошибочные формы различения, прежде всего требуется ясно представить себе, как протекает логически правильное различение.

Известно, что правильность сравнения (а также различения) обусловливается правильностью основания сравнения. Без основания, т. е. без выявления общего, тождественного между сравниваемыми явлениями, сравнение не осуществимо. С психологической точки зрения выделение основания различения — это отождествление, т. е. действие, обратное основному действию. С помощью отождествления осуществляется контроль над различением, сравнение результатов с исходными данными и,

⁴ А. Н. Леонтьев, О формировании способностей, «Вопросы психологии», 1960, № 1, стр. 13.

⁵ А. Н. Леонтьев, Об историческом подходе в изучении психики людей, Психологическая наука в СССР, т. 1, М., 1959, стр. 37.

таким образом, ограничение свободы различения. Существенное основание обнаруживается не сразу. Процесс различения нередко проходит ряд ступеней: сначала выделяются объекты сравнения, но они еще не анализируются, а просто рядопологаются все, что известно о них (т. е. происходит различие без отождествления); потом уже обнаруживается общий для сравниваемых объектов признак (происходит первичное отождествление), но общее и различное в содержании этого признака еще не раскрывается; в дальнейшем раскрывается существенное общее в содержании общего признака (вторичное отождествление) и, наконец, на основании этого тождества обнаруживается существенное различие⁶. Уровень различения относится к индивидуальному способу различения, по-видимому, как частное к общему; последний является обобщением того уровня различения сходных знаний, на котором наиболее часто оставливается мысль учащегося.

Таким образом, в качестве основного критерия при определении индивидуального способа различения можно использовать закрепившуюся форму взаимосвязи различения с отождествлением, т. е. форму обратимости различения.

В качестве другого критерия мы пытались воспользоваться осознанностью учащимися основных требований к различению, точнее, усвоенностью правил различения.

При этом мы руководствовались тем предположением, что в практике словесно-мыслительного различения отражаются не только разнообразные различия между предметами и явлениями действительности, но в какой-то мере отражается и сам способ различения. Способ различения фиксируется, выражается в речи именно в виде определенных требований, правил различения. Эти правила, по-видимому, и заставляют человека каждый раз, когда приходится устанавливать различие, не удовлетворяться более низким уровнем различения, а стремиться к более высокому, обычному для него, уровню. И наоборот: когда эти правила не усвоены или усвоены только самые элементарные, задача кажется решенной, поиск прекращается при указании любого поверхностного различия. Таким образом, с помощью обобщенного отражения в речи действительной стороны мыслительных процессов (в виде определенных правил) осуществляется самоконтроль мысли. При правильном течении мысли эти правила, видимо, осознаются очень смутно, так как в их осознании нет необходимости (это даже помешало бы течению мысли). При ошибочном же течении мысли они должны осознаваться более отчетливо (разумеется, в тех случаях, когда эти правила усвоены) и, таким образом, направить мысль на правильный путь.

*

Исходя из этих предположений, был проведен специальный опыт, во время которого учащиеся должны были оценить приведенные нами различные (преимущественно ошибочные) способы различения сходных грамматических знаний. Кроме того, были проведены разные другие варианты констатирующего эксперимента, имевшие целью (кроме других целей) выявить способы различения, наиболее характерные для отдельных учащихся. Каждому ученику (исследованию подвергались 9 уч. VI класса и 23 уч. VII класса) было предложено свыше 20 различных задач на различение сходного грамматического материала (сопоставлялись части речи с членами предложения, а также морфологические понятия

⁶ Описание уровней различения дается в нашей статье во II-м томе Научных трудов высших учебных заведений Литовской ССР (Педагогика и психология), Вильнюс, 1962.

с морфологическими, синтаксическими — с синтаксическими)⁷. Исследование проводилось в литовских средних школах г. Вильнюса в виде дополнительных занятий по литовскому языку.

Собранный материал дает возможность выделить некоторые более устойчивые для отдельных наших испытуемых способы различения сходных грамматических знаний: а) необратимый способ различения (способ рядоположения); б) способ внешнего различения (внешне обратимый способ различения); в) способ различения через первичное отождествление (через подведение под общий признак); г) существенно обратимый способ различения (способ различения через отождествление по существенным признакам).

Что характерно для каждого из этих способов?

а) **Необратимый способ различения (способ рядоположения)** — наиболее несовершенный способ словесно-мыслительного различения. Он проводится без предварительного подведения различаемых объектов под общее, т. е. без отождествления. А когда отождествление сравниваемых объектов заранее не произошло, просто соплагается, ставится рядом все, что всплывет в памяти о том и другом объекте.

Например, для ученика П. (слабо успевающий, VI класс) характерны такие ответы:
Экспериментатор: В чем различие между прилагательным и причастием?
Ученик П. Прилагательное обозначает признак предмета, оно имеет степени сравнения. Причастие — глагольная форма.

Экспер. Если скажем: прилагательное обозначает признак предмета, а причастие изменяется по временам, числам и падежам, — правильно это или нет?

Учен. П. Еще нужно сказать, что причастие — глагольная форма.

Экспер. В чем различие между существительным и подлежащим?

Учен. П. Существительное... это, которое обозначает предмет. Подлежащее (старается вспомнить) — это главный член предложения...

Учителя отзываются об ученике П., как об очень трудолюбивом, но не способном мальчике.

Как видно, ученик П. «нечувствительный» к нарушению правила единого основания сравниваемых явлений. Усилия его направлены на воспроизведение любого различия, не ограниченного в рамках определенного тождества.

Понятия, приобретенные таким образом, — это, по словам Л. С. Выготского, «псевдопонятия», качественно отличные от знаний, передаваемых учителем.

Такой способ различения встречается весьма редко (он преобладал у 2 из 32 наших испытуемых).

б) **Способ внешнего различения (внешне обратимое различение)** весьма близкий к способу рядоположения (нередко ученик пользуется тем и другим способом). С его помощью устанавливается различие по внешним, наглядным признакам.

Так, для ученика Л. (среднеуспевающий, VII класс) характерны такие ответы: «Существительное и подлежащее различаются тем, что существительных в предложении бывает много, а подлежащее одно», «подлежащее и именное сказуемое (когда то и другое выражены существительным в именительном падеже. — М. Г.) различаются тем, что перед сказуемым ставится тире»; «глагол одно слово, а сказуемое бывает из двух слов»; «причастие пишется с носовым знаком, а прилагательное — без него» и т. п.

⁷ Кроме этого, тем же учащимся давались задачи на различение сходных знаний по истории, по литературе и по математике, но эти знания перед опытом не проверялись и не уравнивались. Поэтому полученные данные еще недостаточны для того, чтобы можно было бы судить о преобладании того же самого способа при усвоении сходных знаний по этим предметам.

Такой способ различения уже опирается на какое-то общее (число слов, их порядок в предложении, внешняя форма слов и др.). Но это общее не является логическим основанием, поскольку оно не существенно. Общий признак доступен восприятию, а не выделен в результате мыслительного действия. Отождествление (как ориентировочное, предварительное действие) при таком способе отсутствует или сводится к минимуму. Логическое различение, таким образом, заменяется чувственным различением, которое, перенесенное в мышление, ведет к формальным, поверхностным знаниям.

Но такие знания легко воспроизводимы и весьма оперативны (например, разбирая предложения «Его отец — писатель», ученик сразу указывает подлежащее и сказуемое, поскольку вспоминает, что слово перед тире — подлежащее, после тире — сказуемое). Способ действия при кажущейся правильности результата легко может остаться незамеченным учителем и, таким образом, получить подкрепление — одобрение учителя и хорошую отметку. В этом, видимо, и заключается причина весьма широкого распространения способа внешнего различения (этот способ преобладает у 8 из 32 уч.).

Разумеется, опытный учитель может легко разоблачить такого ученика по нелепым ответам, которые нередко встречаются при оперировании таким способом.

в) Способ различения через первичное отождествление (через подведение под общий признак) характеризуется, прежде всего, явным подведением обоих объектов под общий признак. Основное правило различения — необходимость единого основания, таким образом, в определенной мере уже усвоено: различение в какой-то мере опирается на отождествление. Но при таком способе различения отсутствует вторичное отождествление.

Обычно после того, как был выделен общий для сравниваемых объектов признак, следует указание общего и различного в содержании этого общего признака. Но не раз приходилось наблюдать, как мысль учащихся, обнаружив общий признак, заканчивается более простым способом — рядом положением того, что известно о содержании общего признака обоих объектов.

Для ученицы В. (среднеуспевающая, VII класс) характерны такие ответы: «Различие между прилагательным и наречием в том, что прилагательное обозначает признак предмета, а наречие обозначает разные обстоятельства»; «существительное обозначает предмет, а подлежащее — о чем говорится в предложении»; «глагол обозначает действие, а сказуемое — то, что говорится о подлежащем» и т. п.

Общий признак, как видно, выделяется, но общее (и на его основании различное) в содержании этого признака еще не раскрывается. Содержание общего признака обоих объектов приводится так, как оно сформулировано в учебнике, и задача на этом считается уже решена, мысль прекращается. Начавшееся правильно, действие различения оканчивается воспроизведением (т. е. процессом памяти).

Способ первичного сопоставления является наиболее распространенным среди учащихся (он преобладал у 10 наших испытуемых). Это объясняется, видимо, тем, что вышеприведенные ответы учащихся учителями нередко считаются правильными и вполне достаточными даже для хорошей отметки.

г) Существенно обратимый способ различения (различение через отождествление по существенным признакам) является наиболее совершенным способом различения.

Им владеет весьма незначительная часть наших испытуемых (с полным правом к ним можно отнести только 3 учеников из 32).

Для этого способа характерно то, что различия указываются внутри общего, тождественного в содержании общего признака.

Как пример приведем ответы ученицы Р. (хорошо успевающей, VII класс).

Экспер. В чем различие между глаголом и сказуемым?

Учен. Р. Они оба обозначают действие. . . Но это не то же самое. . . Что это глагол, можно узнать из отдельного слова, например, «читать» — ясно, что обозначает действие. А сказуемое бывает только в предложении, обозначает действие подлежащего.

Экспер. Если скажем: глагол обозначает действие, а сказуемое бывает простым и составным, — правильно это, или нет?

Учен. Р. Неправильно, потому, что . . . не одинаково. . . так нельзя, нужно сказать, что оба обозначают, или по видам. . .

Экспер. Сравни слова «красивый» и «красиво».

Учен. Р. «Красивый» — прилагательное, обозначает признак предмета, «красиво» — наречие, оно обозначает. . . например, «красиво рисует» — как? — обозначает также признак, только не предмета, а действия.

Учащиеся, владеющие существенно обратимым способом различения, не удовлетворяются легким путем, воспроизведением определений, а стремятся найти главное в содержании общего признака. Если главное не дано в определениях, начинается усиленная ориентировочная деятельность. Об этом свидетельствуют частые поправки и дополнения своей мысли, обдумывание вопроса, приведение и сопоставление примеров и т. п. Неудовлетворение внешним, стремление к существенному различию свидетельствует о том, что этими учащимися усвоены основные правила различения. Об этом свидетельствует и то, что учащиеся в какой-то мере осознают эти правила (хотя и с трудом их формулируют).

Таким образом, качество обратимости различения (характер взаимосвязи с отождествлением), так же как и осознанность правил различения, являются важными критериями для установления закрепившихся, преобладающих у того или другого учащегося, способов различения.

Разумеется, кроме преобладающего способа, те же учащиеся пользуются и другими способами различения. Так, если усвоен более совершенный способ, это еще не значит, что менее совершенный способ полностью отпадает. Он используется в зависимости от сложности сравниваемых знаний, от степени их усвоенности. Все же употребление такого способа является случайным, не характерным для этих учащихся явлением. Если имеется хотя бы минимум необходимых знаний, эти учащиеся могут самостоятельно придти к решению этой задачи. Иначе обстоит дело с теми учащимися, у которых закрепился более простой способ различения. Такие учащиеся также могут перейти на более высокий уровень различения сходных грамматических знаний, но только условно, т. е. тогда, когда они повторяют, в буквальном смысле, вслед за учителем путь мысли учителя. Самостоятельно же проделать этот путь они не в состоянии и поэтому в других условиях, когда помощь учителя отсутствует, они опять опускаются на более низкий уровень. Разумеется, так бывает до тех пор, пока не закрепится более совершенный способ различения.

С помощью индивидуального обучающего эксперимента мы пытались формировать правильный способ различения. Но нам удалось поднять учащихся только на более высокий уровень различения сходных грамматических знаний. Изменить же более заметно закрепившийся способ различения нам не удалось, поскольку, во-первых, обучающий эксперимент проводился слишком короткое время, во-вторых, он не был в достаточной мере индивидуализирован, т. е. проводился одинаково с учащимися, обладающими различными способами различения. Нельзя сом-

неваться в том, что при достаточном упорстве учителя и ученика, когда различие сходного (а также и другие мыслительные процессы) систематически поднимается на более высокий уровень весьма длительное время, ученик может усвоить более совершенный способ различения.

Для того, чтобы достигнуть положительный результат в развитии умения различать, следует, по-видимому, сначала выявить индивидуальный способ различения и таким образом индивидуализировать путь развития этого умения. При этом очень важно не смешать индивидуальный способ с уровнем различения определенных знаний, поскольку между ними имеется большое сходство. Отделить индивидуальный способ различения от уровня различения определенных знаний можно только с помощью весьма длительного прослеживания, имея при этом в виду, что первый является значительно более устойчивым по сравнению со вторым (индивидуальный способ относится к уровню различения определенных знаний как общее к частному).

Приведенные способы различения и их характеристику никак нельзя считать окончательно установленными. Это только попытка подойти к столь важному вопросу об индивидуальных способах мышления, решение которого требует значительно больше теоретических и экспериментальных исследований.

ВГПИ Кафедра психологии

Поступило в мае 1962 г.

APIE PANASIŲ GRAMATINIŲ SĄVOKŲ SKYRIMO INDIVIDUALIAS YPATYBES

M. GARBACIAUSKIENĖ

Re z i u m ė

1. Individualios mąstymo ypatybės neretai aiškinamos tik nervine veikla. Tačiau pastaroji dar neatskleidžia mąstymo sugebėjimų specifikos. Būtina atsižvelgti ir į loginių mąstymo dėsnių įsisavinimo laipsnį.

2. Remiantis prielaida, kad visuomeninę žmonių patirtį, kuri užfiksuota logikos dėsnuose, kiekvienas vaikas įsivaina individualiai, priklausomai nuo išorinių ir vidinių sąlygų, straipsnyje bandoma nustatyti individualius skyrimo būdus, prilyginant juos logiškai taisyklingam būdai. Pagrindiniu skyrimo (ir apskritai lyginimo) teisingumo kriterijumi visų pirma laikomas pastovus santykis tarp skyrimo ir jam priešingos mąstymo operacijos — sutapatinimo, nes lyginamųjų objektų tapatumo nustatymas apriboja ir kartu kontroliuoja skyrimą (skirtumas nustatomas tik tam tikro tapatumo viduje). Be to, bandoma atsižvelgti ir į logikos dėsnių įsisąmoninimo laipsnį.

3. Individualūs skyrimo būdai buvo tirti, vykdant įvairius konstatuojamojo eksperimento variantus, kuriuose dalyvavo 32 VI—VII klasių mokiniai. Kiekvienas tiriamasis gavo daugiau kaip 20 uždavinių — atskirti panašias gramatines sąvokas. Be to, tiriamieji turėjo įvertinti eksperimentatoriaus pateiktus įvairius — daugiausia neteisingus — skirtumo nustatymo pavyzdžius.

4. Kaip pastoviausius ir būdingiausius atskiriems tiriamiesiems galima išskirti kelis skyrimo būdus:

- a) susatymą, t. y. skirtumo nustatymą, nesiremiant objektų tapatumu;
- b) išorinio skirtumo nustatymą;
- c) skyrimą, paremtą pradiniu sutapatinimu (bendro požymio išskyrimu);
- d) skirtumo nustatymą esminio tapatumo viduje.

5. Individualaus skyrimo būdas įsitvirtina, matyt, tada, kai mokinio mintis dažnai eina neteisingu keliu arba sustoja kuriame nors ankstesniame, paprastesniame etape, ir dėl to skyrimo proceso veiksminė pusė per anksti apibendrinama ir suautomatinama.
