

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ ОПРОСА НА УРОКЕ

В педагогической теории и практике методика опроса с целью учета знаний достаточно разработана. В соответствии с особенностями предмета и программы известно, как распределять легкий и трудный материал, корректировать изложение ученика, обобщать эти изложения, из каких критериев исходить при оценке знаний. Вместе с тем весьма недостаточно разработанным или полностью неизвестным является вопрос о действии и последствии самих оценок по ходу опроса, о типах и формах этих оценок, что связано и с методикой самого обращения к ученику, и вопроса педагога к нему в процессе опроса. Новым для педагога в такой ситуации является смена изложения опросом, т. е. контролем знаний, стимулирующим всю возможную ответственность школьника перед педагогом, семьей и школой и ориентирующим школьника в качестве усвоения им школьных знаний. Звенья этой новой работы педагога таковы: а) обращение ко всему классу и к отдельному, выделенному для опроса школьнику; б) вопрос, посредством которого школьник получает задание изложить, сформулировать или обобщить ранее изложенный педагогом материал; в) оценка ответа по ходу опроса. Каждый из этих трех моментов опроса имеет собственные особенности и требует специальной методической разработки на основе психологического анализа. Воздействие педагога на класс и школьника осуществляется в такой ситуации в основном лишь через эти три момента, и, понятно, прежде всего лишь через оценку, которая в ситуации опроса приобретает характер оценочного воздействия.

Изменение ситуации от изложения знаний к опросу весьма типично отражается на структуре речи во время урока. При изложении речь носит монологический характер. Внутренняя речь школьников связывает все элементы слушания на уроке (восприятие, мышление, внимание, память и т. д.). При опросе речь приобретает обратный диалогический характер, постоянно переводящий внутреннюю речь школьников в говорение, в высказывание, и тем самым активизирующий процессы умственной деятельности школьника.

Изменение отношений между педагогом и школьником находит свое яркое выражение в изменениях речи, являющейся основным средством общения и, в связи с мышлением, умственной

работы. Вслед за изменениями речи в ситуации опроса происходят другие, весьма существенные изменения в деятельности самих школьников. Слушание уже не является основной формой их деятельности и не носит в ситуации опроса фронтальной формы. Субъекты слушания постоянно меняются. Слушает тот, кто еще не отвечал или кто уже ответил на вопрос учителя. Однако и здесь слушание психологически отличается от обычной ситуации слушания. Тот, кто еще не ответил, находится в состоянии ожидания и связанного с ним возможного успеха или неуспеха, тот, кто уже ответил, переживает реально этот успех или неуспех. Слушание в ситуации опроса тех, кто в данный момент не опрашивается, носит эмоциональный характер и обуславливается значительным волевым напряжением. Отсюда интеллектуальные действия школьника, которого опрашивает в данный момент педагог, отражают в себе предшествовавшее опросу состояние ожидания, переживания и волевого напряжения. Умственная работа школьника при опросе поэтому приобретает своеобразный эмоциональный и волевой характер. Особенно следует подчеркнуть волевой характер умственной деятельности школьника в этой ситуации. Воля здесь снимает противоречие между мышлением и эмоцией, и от степени ее развития зависит степень активности личности в ситуации опроса. Важно подчеркнуть это положение в связи с тем, что некоторые психологи (у нас Лурия, Залкинд и др.) выступали против испытаний, мотивируя именно тем, что испытание принадлежит к "аффективным ситуациям" (Лурия). "Экзамен, — писал Лурия, — не только вызывает острое аффективное состояние, он глубоко и на длительный срок истеризует экзаменующегося..." Если исходить из такого аффективного рассмотрения экзамена, то следовало вообще возражать против всякого опроса, природа которого сходна с испытаниями. Но все дело заключается в том, что это понимание в корне ошибочно, поскольку оно: а) отрывает аффект от воли и мышления в едином процессе опроса; б) отрывает ситуацию опроса от конкретного типа отношений в педпроцессе, обусловленных классовой природой воспитания.

В чем выражается своеобразное взаимоотношение интеллектуальных, волевых и эмоциональных моментов в деятельности школьника, вызванного к опросу? При опросе школьник: а) обдумывает вопрос и ответ, отбирая существенное от несущественного, правильное от неправильного в пределах весьма краткого срока; б) этот процесс обдумывания представляет собой сплошное

апперцептирование данного знания (в виде вопроса) со всем прошлым опытом знаний школьника и его личным отношением. Произвольное "стягивание" необходимых представлений к единой цели (ответ), конечно, есть взаимопроникновение интеллектуального и волевого процессов; в) в процессе обдумывания школьник производит самоконтроль, посредством внутренних проб ответа и его формулировок. Так складывается из этого взаимоотношения волевого и интеллектуального механизма понимание вопроса учителя и собственного ответа. Эмоциональный момент включается в этот процесс в виде ожидания оценки педагога и связанного с ней успеха или неуспеха, эмоциональные механизмы принимают участие в образовании самооценки возможного результата ответа. Сила переживания этого понимания и самооценки зависит от прошлого уровня оценок данного школьника по данному предмету, повлиявшего на уровень притязаний данного подростка.

Следует указать, что отношения между всеми этими моментами единого психического процесса изменяются в самом опросе, в частности, в связи с переходом внутренней речи в высказывание. Это относится к тем случаям, когда школьники, по их выражению, хотели сказать одно, а сказали другое. Этот переход обуславливается уже не внутренними способностями личности школьника самого по себе, а системой отношений в психологической ситуации опроса, о которых будет речь дальше.

Сложность интеллектуальной работы во время опроса создает здесь ситуацию, аналогичную уходу от трудностей слушания ("выход из поля слушания"). Эти ситуации, которые мы назовем "выходом из поля опроса", носят еще более противоречивый и активный характер. К этим ситуациям относятся: а) схематический ответ; б) воспроизведение подсказки товарищей; в) неустойчивый пробный ответ, пытающийся выяснить у педагога еще более конкретный материал и помощь для ответа; г) отказ от ответа; д) молчание.

С точки зрения соотношения внутренней речи и высказывания (и их взаимопереходов) особенный интерес представляет молчание, возникающее в ряде случаев при наличии знаний. В факте молчания (при наличии знания) мы часто обнаруживаем: а) замкнутость по отношению к педагогу, следствием чего односторонне развивается внутренняя речь; внутренняя речь и замкнутость зависят от меры и приемов общительности, следовательно, от отношений, существующих в психологической ситуации; б) недостаточное развитие волевых качеств и их аффективную обусловленность; в) активную

роль ожидания оценки. Школьник, как показывают наблюдения, в таких случаях знает материал, но не уверен в признании этого знания педагогом ("а вдруг не так", "педагог скажет, что плохо"). В главе о самооценке мы покажем, что это ожидание оценки является одним из главных мотивов молчания, связанного с гипертрофированным представлением об ответственности устной речи в целях опроса. Высокий психологический интерес представляет не только молчание, но и другие формы "выхода из опроса". К сожалению, подобных исследований еще нет. Между тем они значительно осветили бы некоторые источники возникновения неуспеваемости непосредственно в самом классе, в процессе обучения.

Каждый из элементов опроса должен стать предметом психологического исследования. К ним относятся: а) обращение и вопрос педагога; б) ответ ученика; в) оценивание ответа ученика педагогом. Оценивание является своеобразным синтезом вопроса педагога и ответа ученика. Как таковой, он интересует нас специально. Вместе с тем, будучи синтезом вопроса и ответа, оценка связана с природой того и другого элемента вопроса. Особенно это относится к типологии вопроса, в условиях опроса влияющего на характер ответа. Исследования в области психологии свидетельских показаний и психотерапии показывают влияние вопроса на ответ и его дальнейшую оценку. В психологической экспериментации этот вопрос подвергается специальному исследованию. Теория и методика опроса в детской психологии нашла свое наиболее конкретное выражение в методике "клинической беседы" Пиаже. Кречмер также подчеркивает психологическое значение техники опрашивания, указывая применительно к врачебной практике на возможные влияния постановки одного и того же вопроса на характер ответа и возможные в нем ошибки. В этом плане он говорит о четырех типах вопросов, градуированных по степени наличия в них внушения определенного ответа. Именно: 1) вопрос, лишенный внушающего оттенка, например: "Пожалуйста, расскажите, что вас сюда привело?"; 2) вопрос с альтернативной постановкой ("Испытываете ли вы какие-нибудь боли или нет?"); 3) вопрос с пассивным внушением ("Испытываете ли вы боли?"); 4) вопрос с активным внушением ("Не правда ли, вы испытываете боли?"). Примеры к этим типам вопросов взяты из психотерапевтической практики, но самые типы вопроса возможны и в школьной практике. Классификация вопросов, предложенная Кречмером, представляет интерес постольку, поскольку она выделяет ответст-