

**Вы находитесь на сайте журнала "Вопросы психологии" в тридцатилетнем ресурсе (1980-2009 гг.). Заглавная страница ресурса...**

[Яндекс](#) [Директ](#)

[Дать объявление](#)

[Статьи по психологии on-line](#)

PsyJournals.ru - крупнейший агрегатор психологических изданий в России  
[psyjournals.ru](http://psyjournals.ru)

[Пройти тест про характер и судьбу](#)

Уникальное открытие психологов: Технология Исполнения Желаний  
[www.success-psychology.ru](http://www.success-psychology.ru)

[Восприятие информационного поля](#)

Уникальный метод: новые возможности восприятия информации мозгом!  
[sverhsoznanie.info](http://sverhsoznanie.info)

6

## ОБРАЗОВАНИЕ КАК РАСШИРЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

(ОТ ДИАГНОСТИКИ ОТБОРА — К ДИАГНОСТИКЕ РАЗВИТИЯ)

А. Г. АСМОЛОВ, Г. А. ЯГОДИН

*Доклад, подготовленный к VII Международной конференции по профессиональной ориентации в университете Асия (Япония) 9—11 мая 1991 г.*

История развития образования и история развития общества неотделимы друг от друга. Если бы мы почаще вспоминали эту старую истину, то многие взлеты и падения в жизни цивилизаций не казались бы нам столь необъяснимыми чудесами. Сегодня Европа с изумлением и настороженностью продолжает обсуждать феномен «японского чуда», превращение послевоенной Японии в рекордно короткий срок в страну взошедшего, а не только восходящего солнца. Восхищение чудом — весьма полезная вещь, особенно если вслед за ним возникает желание постичь причины этого чуда.

Думаем, что одним из путей к разгадке «японского чуда» являются те резкие изменения в системе образования, которые имели место в послевоенной Японии.

Давайте, чтобы понять смысл подобных чудес и их связь с образованием, взглянемся в два события, произошедших в разное время и в разных странах.

Послевоенная Япония. В Японии происходит событие, которое ректор университета Асия, пожизненный президент Международной конференции по профессиональной ориентации проф. С. Фукуяма характеризует следующим образом: «После второй мировой войны в соответствии с новой системой образования профессиональная ориентация составила ядро учебных программ для средних классов. Это внезапное включение профессиональной ориентации в систему образования Японии было для многих педагогов удивительным, и они не знали, как быть с этим новым явлением» [5;11]. Являются ли превращение профессиональной ориентации, а тем самым профессионального самоопределения личности японских школьников, в ядро учебных программ и «японское чудо» двумя связанными звеньями одной цепи? Этот вопрос можно сформулировать и

по-иному: может ли образование, если в его центр ставится ориентация на личность, ее способности и возможности, вывести страну из кризиса? Не будем спешить с ответом и вновь обратимся к истории.

Соединенные Штаты Америки начала 60-х гг. Среди американцев, потрясенных первыми полетами русских спутников, приобретает популярность шутка: «Или мы срочно должны заняться физикой и математикой, или нам всем придется... учить русский язык». В целях спасения пошатнувшегося национального достоинства американцы прибегают к совершенно неожиданному варианту решения вопроса о сохранении своей пальмы первенства — к широкой национальной программе поиска

## 7

одаренных детей, получившей известность под именем «Мерит». Реализуя эту программу, в США в течение ряда лет с помощью психологической диагностики из учеников каждого старшего класса всех школ отбирали наиболее перспективных учащихся. Результаты программы «Мерит» не заставили себя долго ждать. По признанию американских специалистов, в совершении качественного скачка США в области точных и естественных наук немалую роль сыграла программа поиска одаренных детей «Мерит».

Даже беглого сопоставления этих двух событий достаточно для того, чтобы наметить связь между «японским чудом», успехами США в освоении космоса и радикальными изменениями систем образования, их переориентацией на отбор одаренных детей и на профессиональное самоопределение личности каждого ребенка в процессе его учебы в школе.

На выявлении этой связи завершается сходство существующих в Японии и США систем образования и начинаются их многочисленные различия. Пользуясь спортивной терминологией, применение тестов для одаренных детей в программе «Мерит» можно уподобить рывку, а применение непрерывной профессиональной ориентации, объединяющей обучение в школе и последующую работу каждого японского ребенка,— жиму. В первом случае перед нами одномоментное приложение усилий, нацеленное на четкий практический эффект; во втором случае — попытка осмысления профессиональной ориентации как важное средство формирования мировоззрения каждого учащегося. Естественно, возникает вопрос, какой из этих двух путей образования ближе по духу современной советской системе образования. Далее мы и попытаемся в тезисной форме очертить контуры пути, который выбрало и по которому идет наше образование, а тем самым и предоставить возможность судить о нашем отношении к японскому и американскому вариантам развития образования.

## **I. ОТ РЕФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕТОДА К РЕФОРМЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЖИЗНИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Те люди, которые чувствуют себя в ответе за развитие системы образования в обществе, как правило, оказываются перед лицом следующей альтернативы: либо стать проводниками уже победившей господствующей в обществе официальной правды и через образование вести формовку, штамповку личности, в чем-то напоминающую описанную В. Гюго фабрику кампричкосов, либо заняться рискованным делом построения на территории образования новой социальной организации жизни, которая помогла бы каждому человеку найти самого себя. От нашего выбора в этой ситуации зависят место и миссия образования в обществе: *в первом случае образование плетется в хвосте у общества, во втором образование обеспечивает развитие общества.* Этот выбор и определяет направленность

реформ образования. Становится ясно, что реформа образования — это прежде всего реформа всей жизни растущего и обучающегося ребенка, а не только и не столько реформа педагогического метода, той или иной специальной технологии обучения. Если не произведена реформа организации жизни ребенка, то реформы методов вряд ли приведут к успеху. Более того, сами педагогические методы и технологии, органично входя в отвечающую социальному наказу адаптивно-дисциплинарную модель воспитания и обучения, вполне соответствуют этой пригнанной к обществу модели. Роль учителя, сведенная в адаптивно-дисциплинарной системе образования к роли передатчика безличной информации по жестко утвержденным программам, становится, мягко говоря, незавидной. Об этом еще в 20-х гг. писал выдающийся психолог и педагог Л. С. Выготский: «...Учительская профессия сделалась местом, куда стекается все неприспособленное, неудачливое... Школа — эта та пристань, в которую жизнь отводит поломанные корабли. Это символично, что когда-то в учителя

## 8

шли отставные солдаты. Отставные солдаты жизни и теперь еще на три четверти заполняют учительские ряды» [2: 338]. Для того, чтобы школа перестала быть пристанью для поломанных кораблей, чтобы в образование пошли духовно одаренные люди, необходимо было начать реформу образования в нашей стране с реформы социальной жизни личности, а не с реформы педагогического метода.

Происходящая в Советском Союзе перестройка дала исторический шанс на создание такой системы образования, в центре которой встала задача расширения возможностей компетентного выбора каждой личностью своего жизненного пути. В свете этой задачи *образование понимается как процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности.* Стратегией же поиска педагогических технологий становится стратегия построения развивающего образа жизни, различных обучающих и воспитывающих сред. Педагог, учитель при таком понимании процесса образования превращается в социального архитектора образа жизни ребенка, который в процессе сотрудничества, совместной деятельности с детьми помогает найти им свою дорогу в полном противоречий мире.

Благодаря социальной реформе образования пробил час, когда на свет были извлечены не востребуемые идеи культурно-исторического деятельностного подхода к развитию человека, которые не вмещались в прокрустово ложе адаптивно-дисциплинарной модели образования. Поэтому эти идеи в 30-е гг. были отторгнуты и обществом, и педагогикой. Каковы же исходные аксиомы деятельностного подхода к человеку? Сформулируем их в нарочито резкой форме.

## **2. ОТ ДИАГНОСТИКИ ОТБОРА (СЕЛЕКЦИИ ЛИЧНОСТЕЙ ПО ТЕМ ИЛИ ИНЫМ НАЛИЧНЫМ СПОСОБНОСТЯМ) - К ДИАГНОСТИКЕ РАЗВИТИЯ**

В сердце диагностики развития стоят идеи Л. С. Выготского о развитии ребенка как широком спектре осуществляющихся возможностей жизни и зоне ближайшего развития ребенка как ключевом диагностическом принципе его воспитания и обучения. Л. С. Выготский не раз писал о том, что стоит только взглянуть на ребенка, и мы увидим, что в нем заключено гораздо больше возможностей жизни, чем те, которые находят свое осуществление, а осуществившееся поведение есть ничтожная часть того, которое реально заключено в виде возможности. Если попытаться вспомнить свою прошлую жизнь, то каждый из нас увидит, что в единой и нераздельной индивидуальности человека, когда он

был ребенком, заключались как бы различные личности. Эта многообещающая неопределенность, по меткому замечанию А. Бергсона, больше всего очаровывает нас в детях. Как это ни грустно звучит, но наш жизненный путь усеян обломками того, чем мы начинали быть и чем мы могли бы сделаться.

Именно потому, что развитие каждой личности таит самые непредсказуемые возможности, велика опасность ложного прогноза этого развития, основанного на здравом смысле или тестах, используемых для отбора детей по степени выраженности их способностей. Нередко интеллектуальные вундеркинды, дети с ускоренным умственным развитием, бурно стартовав в самом раннем возрасте, угасают, достигнув совершеннолетия. О таких детях Л. С. Выготский любил повторять, что *будущее вундеркинда — в его прошлом*. В прошлом остаются дети, которым поспешили выдать вексель будущих Моцартов, Прокофьевых или Байронов, а тем самым предопределили драматическую судьбу личности с несбывшимися ожиданиями. В истории культуры сохранились сведения о многих детях, судьба которых передается сказкой Г. Х. Андерсена о гадком утенке. Такими «гадкими утятами» были и Эдисон, исключенный за бездарность из школы, и Эйнштейн, поздно начавший говорить. Но они выросли и присоединились к лебединой стае человечества, вошли в когорту бессмертных. Они смогли состояться во многом вопреки,

## 9

а не благодаря общественному приговору, судящему о ребенке не по его возможностям, а по наличным способностям.

Разнообразные психологические тесты, исходящие из идеи количественной оценки наличных способностей, представляют собой важные, но только лишь вспомогательные инструменты психологической диагностики разных свойств психического развития ребенка. В них, как правило, исследователям приходится оперировать со шкалой, в которой отсутствует ноль. Как остроумно заметил один психолог, для того, чтобы получить ноль, пришлось бы градуировать интеллектуальную одаренность от дождевого червя до студента университета. Кроме того, тесты, входящие в диагностику отбора, чаще всего фиксируют количественное отклонение от нормы — дефект или дар ребенка. В результате ребенку дают сугубо внешнюю количественную характеристику и начинают изучать сами по себе способность или дефект вместо изучения личности ребенка с той или иной способностью или дефектом. И точно так же, как врач, по словам Л. С. Выготского, при постановке диагноза интерпретирует показания термометра и рентгеновские снимки на основе всей системы медицинских знаний, психолог должен исходить при интерпретации результатов диагностики из концепции психического развития личности.

Одним из центральных положений культурно-исторической теории психического развития ребенка является, как уже упоминалось, положение о зоне ближайшего развития. Л. С. Выготский отмечает, что с помощью диагностического отбора определяется лишь уровень актуального развития, т. е. только то, что ребенок умеет и знает на сегодняшний день. По уровню актуального развития судят об умственном возрасте или профессиональных способностях ребенка. Но допустим, что два ребенка восьми лет одинаково успешно выполнили задачи. Равны ли они в своем умственном развитии? Можно ли на основе этих данных строить прогнозы их дальнейшего интеллектуального или профессионального роста? В повседневной ситуации ребенок часто решает задачи в сотрудничестве со взрослым или более развитым сверстником. И тут-то оказывается, что в сотрудничестве первый ребенок способен решить задачи в возрасте до 12 лет, а второй — только до 9 лет. Расхождение между уровнем актуального развития, который определяется с помощью самостоятельно решаемых задач, и уровнем, которого достигает ребенок в сотрудничестве со

взрослыми или сверстниками, определяет зону его ближайшего развития. По мысли Л. С. Выготского: обучение создает зону ближайшего развития, т. е. вызывает у ребенка к жизни целый ряд внутренних процессов развития, которые вначале являются возможными только в сфере сотрудничества со взрослыми и товарищами, а затем становятся внутренним состоянием самого ребенка.

Представление Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития проливает свет на взаимоотношения между обучением и развитием и позволяет осознать, что *обучение ведет за собой развитие*. Не менее важно то, что, исходя из положения о зоне ближайшего развития, происходит пересмотр задач любой педагогики, в том числе и педагогики профессионального мастерства. Педагогика не должна фиксировать то, что у ребенка уже созрело, например, наглядно-образное мышление в первых классах или же механическое запоминание у шестилетних детей. Она должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития.

Если сравнить представление о зоне ближайшего развития, предложенное Л. С. Выготским, и понимание процесса профорientации в концепции С. Фукуямы, то становится заметным их мировоззренческая близость. И Л. С. Выготский, и С. Фукуяма не ограничиваются мгновенной фотографией уже сложившихся интеллектуальных и профессиональных способностей ребенка. Оба автора верят, что в процессе сотрудничества со взрослым (по Выготскому) или наставником (по Фукуяме) ребенок сумеет расширить свои возможности.

## 10

И Л. С. Выготский, и С. Фукуяма видят во взрослом (учителе и наставнике) ориентатора детского развития, а не специалиста по «отрицательному отбору» и старательному поиску непригодности ребенка к работе или обучению.

Итак, вместо оценки исключительно наличных способностей ребенка, вместо "отрицательного отбора" детей по уровню их актуального развития Л. С. Выготский, вводя диагностический принцип зоны ближайшего развития, нацеливает образование на поддержку самых разных возможностей ребенка, ставит в центр диагностики процесс сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками. Помогающая диагностика Л. С. Выготского не только позволяет выявить раннюю одаренность, сберечь другие возможности развития, но и участвует в организации развивающей среды, становится диагностикой расширения или сужения диапазона возможностей ребенка в различных видах его деятельности.

### **ОТ АДАПТИВНО-ДИСЦИПЛИНАРНОЙ МОДЕЛИ УСВОЕНИЯ СУММЫ ЗНАНИЙ И НАВЫКОВ - К РОЖДЕНИЮ ОБРАЗА МИРА В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО ВЗРОСЛЫМИ И СВЕРСТНИКАМИ**

Непрерывно возрастающий поток информации к концу XX в. вовсе не смущает традиционное школьное образование. С похвальным упорством система образования пытается опровергнуть афоризм Козьмы Пруткова, опрометчиво заявившего: «Нельзя объять необъятное». Не знаем, можно ли действительно объять необъятное, но втиснуть многочисленные открытия в систему школьного обучения стараются разные науки, конкурирующие в борьбе за ум растущего человека. Каждая область Знаний, считая себя наиболее важной, подобно кукушке, откладывает в гнездо школьных знаний свои яйца. Кукушата вылупляются и, следуя «доброй» традиции, стремятся вытеснить из гнезда другие дисциплины, набрать побольше часов и т. п. В этой битве разных дисциплин за свое место

под школьным солнцем незаметно забывают о самом ребенке, забывают о том, что сознание ребенка — это не склад для хранения информации. Стоит ли удивляться, что у детей начинают срабатывать разные способы психологической защиты против потока информации, а из самой разрозненной информации не рождается целостный образ мира, направляющий и регулирующий поведение детей?

Иная логика образования складывается тогда, когда картина мира строится в процессе совместной деятельности ребенка со взрослыми и сверстниками. Обучение и воспитание входят в жизнь ребенка через ворота той или иной ведущей деятельности, превращают «чужие» равнодушные идеи в «свое» личностное знание. Такого рода знание дети не запоминают по заданию или инструкции учителя, но им руководствуются в различных жизненных ситуациях. Большое значение в формировании образа мира ребенка имеет игра. Именно в игре закладываются первые основы профессиональной деятельности, но закладываются только как возможности принимать на себя разные профессиональные роли. Образно говоря, детская игра — это первый профориентатор ребенка. В игре ребенок учится *возможности быть*,... быть капитаном, врачом и т. п.

Интересно, что в играх, воспроизводящих сюжеты сказок, дети вместе с героями этих сказок постоянно отправляются «туда, не знаю куда», ищут «то, не знаю что». Эти игры, а также «небылицы», «небывальщины» детского фольклора или же несурриализма в стиле замечательного произведения английского писателя Л. Кэрролла «Приключения Алисы в стране чудес» помогают расширению возможностей выбора ребенком способов своего поведения в самых разных ситуациях, превращаются в школу поведения в нетипичных ситуациях.

Стихийно к пониманию исключительного значения игры в жизни ребенка приходят некоторые педагоги-новаторы. Так, в книге Б. П. Никитина «Развивающие игры» выделяются практические приемы, превращающие теоретические положения деятельностного подхода

## 11

в ремесло воспитания. Б. П. Никитин немало лет борется за признание своей Педагогики Предоставления Возможностей, основывающейся на пяти правилах развития способностей: *«1) раннее начало; 2) создание среды, способствующей развивающей деятельности ребенка и стимулирующей ее; 3) организация максимального напряжения сил в процессе этой деятельности...; 4) обеспечение большей свободы в выборе деятельности; 5) помощь взрослых»* [3; 4].

Важно отметить, что в процессе игры ребенок овладевает искусством вставать на позицию другого человека, видеть мир глазами другого человека, осуществлять победы над собственным эгоцентризмом.

В игре происходит развитие рефлексии. А без рефлексии, как подчеркивает С. Фукуяма, вряд ли может сформироваться способность к профессиональному самоопределению. В справедливости этого положения убедились психологи, обследовавшие московских школьников в ходе профессиональной консультации. Оказалось, что школьники, даже если у них уже сложились профессиональные намерения, почти не умели оценивать себя и свои возможности. Отчасти по этой причине в области профориентации в Советском Союзе все большее распространение получают деловые игры, способствующие профессиональному самоопределению и помогающие развиваться рефлексии.

Из представлений Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития вытекает, что наставником, ориентатором порой может выступить сверстник, а не взрослый. Ведь юноши или девушки, легче взрослых занимающие позицию другого сверстника, нередко точнее

оценивают профессиональные планы и возможности своего товарища.

Так, в социологическом исследовании под названием «Цена пророков» школьников X классов опрашивали, как они видят свое ближайшее будущее, какую изберут профессию и т. п. Те же вопросы (об их товарищах) задавались одноклассникам, учителям и родителям. Через полгода выяснилось, что сверстники оказались более точными «пророками» относительно судьбы своих товарищей, чем учителя и родители.

Выше приведены примеры, иллюстрирующие значение игр и сотрудничества в расширении возможностей развития ребенка и построении картины мира. Учебная деятельность, профессиональная деятельность, личностное общение со сверстниками, если они закладывают зону ближайшего развития в ходе сотрудничества школьника или студента с преподавателями, наставниками, сверстниками, выступают как основа для рождения интегративного образа мира в системе образования и формирования способности в профессиональном самоопределении.

#### **4. ОТ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ПО ФОРМУЛЕ «ОТВЕТЫ БЕЗ ВОПРОСОВ» - К ЖИЗНЕННЫМ ЗАДАЧАМ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ РЕБЕНКА**

Каждый ребенок в России знает сказку А. Н. Толстого «Золотой ключик или приключения Буратино». В этой сказке приводится эпизод с решением героем сказки простой арифметической задачи.

«Я говорю,— терпеливо повторила девочка,— предположим, что у вас в кармане два яблока. Некто взял у вас одно яблоко, сколько у вас осталось яблок?

— Два.

— Подумайте хорошенько.

Буратино сморщился — так здорово подумал.

— Два...

— Почему?

— Я же не отдам нектору яблоко, хоть он дерись.

— У вас нет никаких способностей к математике,— с огорчением сказала девочка».

Права ли маленькая учительница в своем диагнозе, или за неверным ответом Буратино кроется нечто иное, а именно та мотивация личности ребенка, которая пропускает любое знание через призму конкретных жизненных задач?

С первого класса усердно снабжая ученика информацией и нисколько не заботясь, нужна ли ему самому эта информация, выберет ли он ее или нет, технология обучения фабрикует особый тип личности — интеллектуального потребителя.

В результате и происходит, по меткому замечанию А. Н. Леонтьева, обнищание души при обогащении информацией.

Учитель дает, ученик берет. Мы так привыкли к подобному положению дел, что оно представляется чуть ли не законом природы. Но проведите простой эксперимент. Подойдите к незнакомому прохожему на улице и скажите: «Вы станете инженером». Вы убедитесь, что от вас отшатнутся. Но не нечто ли похожее происходит в школе, когда учитель преподносит ответы ученику, который его ни о чем не спрашивал? *Обучение в школе — это снабжение ответами без поставленных учеником вопросов.* Стоит ли удивляться после этого, что знаменитые детские «почему?» исчезают в школе, так же как в ней сиротливо прячется

познавательная активность личности ученика. В социальную технологию взаимоотношений по формуле «учитель снабжает — ученик потребляет» познавательная мотивация ученика, выбор учеником своего места в жизни не вписываются. Знаменитые «почемучки» именно потому и остаются в дошкольном детстве, что у них на жизненном пути устанавливается шлагбаум «ответы без вопросов».

Препятствующая развитию познавательной мотивации технология обучения по формуле «ответы без вопросов» находит свое выражение и в учебниках, в которых преобладают типовые задачи, т. е. стандартные задачи с полным и достаточным для одного варианта решения набором условий. Школа и жизнь, школа и производство при таком обучении не связываются друг с другом. В реальной же жизни задачи — это микромоделли жизненных ситуаций. Личность, подобно Буратино, сама вторгается в эти ситуации, вводя в них недостающие условия или отсекая избыточную информацию. Использование подобного рода задач позволяет осуществить одновременно две диагностические процедуры: содержательную диагностику в той или иной предметной области знаний и психологическую диагностику нешаблонного мышления учащихся. Главная развивающая черта этих типов задач — это наработка возможностей выбора в неопределенных ситуациях в сочетании с познавательной мотивацией. Решение таких задач помогает ребенку найти себя в мире людей и профессий.

## 5. ОТ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ - К ПОСТАНОВКЕ СВЕРХЗАДАЧ

В психологии хорошо известен эффект, названный эффектом выученной беспомощности. Он возникает в строго контролируемом распорядке жизни, в том числе и в условиях монополии адаптивно-дисциплинарной модели образования. Суть этого эффекта состоит в том, что ребенок, раз за разом убеждающийся в неподконтрольности ситуации, в невозможности своими действиями изменить ход событий, в конечном счете вообще отказывается от поиска. Неотъемлемыми чертами его характера становятся послушность и исполнительность. В результате ребенок начинает нуждаться в жестко регламентируемом образе жизни, где высшей добродетелью является исполнительность, беспрекословное выполнение инструкций. Ребенок уже сам начинает избегать жизненных перемен, уклоняться от решения сложных задач, так как они сулят неизвестное, вынуждают к поиску, а поиск атрофирован. В ряде случаев к появлению эффекта выученной беспомощности может привести не только страх перед наказанием за отступление от инструкций, но и гиперопека ребенка. Взрослый буквально все делает за ребенка, выбирает за него друзей, профессию, любимую. В итоге взрослый выбирает за ребенка... жизнь! Отсюда у ребенка отпадает потребность в поиске и контроле ситуации, так как контроль постоянно находится в руках взрослого. Тяжелым следствием эффекта выученной беспомощности становится утрата детьми чувства достоинства, потеря веры в себя. Один из путей преодоления данного эффекта — это отказ от отметок. По этому пути пошел педагог и психолог Ш. Амонашвили, устранив парализующий страх ребенка перед плохой оценкой.

Отказ от отметок может выступить

как условие, способствующее развитию у детей надситуативной активности, интеллектуальной инициативы, способности ставить перед собой сверхзадачи. В психологии показано, что подростки часто идут на «риск ради риска», стремятся действовать в зоне повышенной опасности, хотя их к этому никто не побуждал [4]. Роль надситуативной



активности (В. А. Петровский) интуитивно понимали в истории культуры. Так, в старой австрийской армии был специально введен орден Марии Терезии для награждения тех, кто добился успеха вопреки приказу.

Надситуативная активность одаренных детей, которым действительно больше всех надо, доставляет немало хлопот учителям. Эти дети то и дело ставят учителей в неловкое положение своими странными вопросами или действиями. Они жадно ищут дразнящие воображение неразрешимые задачи вроде задач о вечном двигателе или теоремы Ферма. Если же одаренные дети не находят подобных задач, то у них нередко возникает явление, называемое интеллектуальным саботажем. Они бездельничают и шалят во время уроков. В своей книге «Здравствуйте, дети» Ш. Амонашвили сложил оду таким шалунам, с гордостью заявив: «Шалуны — двигатель прогресса».

Сам факт существования явлений надситуативной активности, интеллектуальной инициативы приводит к заключению о том, что используемая при профессиональном отборе «схема наложения» требований профессии на индивидуальные наличные свойства личности оказывается упрощенной. Свойства личности не могут подойти к профессиональным требованиям, как ключ подходит к замку. Если мы не учитываем явления надситуативной активности, то начинаем интерпретировать профессиональный выбор ученика как подгонку личности под профессию, т. е. живого человека, как вещь, подгоняем к другой вещи.

Личность же даже по профессиональному признаку нельзя вместить в узкие рамки профессии. Кем был по профессии Г. Гельмгольц? Физиком, врачом, психологом... А кем по профессии был В. И. Вернадский? Геохимиком, физиком, философом. Любой из этих ответов ограничит личность, укажет лишь одну из возможностей ее развития, а потому вряд ли будет верен.

Личность всегда шире своей профессии. Образование, понимаемое как расширение возможностей развития личности, образование, ушедшее от адаптивно-дисциплинарных подходов к обучению и воспитанию, помогает ребенку совершить в жизни самый трудный выбор — выбор быть человеком.

1. *Асмолов А. Г.* Психология личности. М., 1990.
2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М., 1926.
3. *Никитин Б. П.* Развивающие игры. М., 1981.
4. *Петровский В. А.* К психологии активности личности // *Вопр. психол.* 1975. № 3. С. 26 – 38.
5. *Фукуяма С.* Теоретические основы профессиональной ориентации. М., 1989.