



НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА МЕНЧИНСКАЯ

СОЗДАТЕЛЬ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ
ПО ПСИХОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
(1905 – 1984)

Она родилась в семье земского врача. Когда я приходила к ней с материалами наших исследований, то не могла не остановить взгляд на большом портрете над пианино. На меня смотрело прекрасное лицо мужественного человека.

Перехватив однажды мой взгляд, она сказала: «Это отец, он был земским врачом». Я хорошо знала по литературе, конечно, прежде всего по Чехову, какую роль в обновлении России, в деле просвещения и поднятия культуры простого народа играли земские врачи. Ведь это был не просто доктор, а совесть нашей интеллигенции.

И по облику Натальи Александровны, образу ее мыслей, по ее поступкам можно судить о том, какое место занимал отец в ее становлении как личности — скромной, независимой, интеллигентной, с большим чувством собственного достоинства. Все это говорило о том, что она как бы оберегала образ этого человека, продолжала жить с ним повседневно. Внешне Наталья Александровна была очень общительной, двери ее дома были для всех открыты. Но принадлежала она все же, скорее, к интровертивному типу. Она не любила делиться сугубо личными переживаниями. Но однажды неожиданно для меня она, вспомнив об отце, добавила: «Всю жизнь он был для меня образцом мужественности. Верный своим убеждениям, он несколько раз рисковал собой, спасая других, а тяжело заболев, сам распорядился своей жизнью».

Наталью Александровну никогда не интересовали вопросы материального благополучия.

Большая часть ее жизни прошла в общежитиях. Редко на ней появлялись новые вещи. Когда же она приходила в лабораторию в новой кофточке и видела, что мы этому радовались, то смущалась, как бы оправдываясь, говорила: «Это Ляля (дочь) сшила или связала».

Она никогда не знала, какая у нее зарплата и за что положены гонорары (это находилось в компетенции ее мужа).

Ее строгий научный ум сочетался с поэтической душой.

Н.А. Менчинская была близка с семьей известного русского поэта, литературного критика и художника Максимилиана Волошина. Сама была профессиональным поэтом, тонким ценителем живописи и музыки. Порою, после больших уговоров, когда мы отмечали чью-либо защиту или день рождения, она читала нам отрывки из своего поэтического дневника.

Но главное в ее личности — это беспредельная преданность науке. За скептическое отношение к широковещательным претенциозным утверждениям, малоубедительным из-за их неподкрепленности данными конкретных психологических исследований, ее считали далекой от большой теории либо приписывали различные «измы», вплоть до таких обиходных, как «ползучий эмпиризм» или считавшийся почему-то особым грехом «ассоцианизм».

Стоит, однако, внимательно познакомиться с ее работами, чтобы убедиться в том, что исследования, которые проводились как лично ею,

М.А. Волошин и М.С. Заболоцкая
(вторая жена поэта). Коктебель. 1925 г.

так и созданной ею большой научной школой, строились на серьезной современной теоретической основе, с тем отличием, что, вопреки не отличавшимся скромностью критикам, в ее работах не было притязаний на теоретические «открытия», непродуктивный характер которых сегодня уже для всех очевиден.

В противовес установке на жесткую организацию процесса обучения знаниям, умениям, навыкам в лаборатории Менчинской доминировали иные идеи. Акцентировалась необходимость постоянного внимания к самостоятельной незримой умственной работе самого ученика, к его творческой по своей сути поисковой деятельности, к умению в этом поиске принимать решения, когда нет достаточной информации.

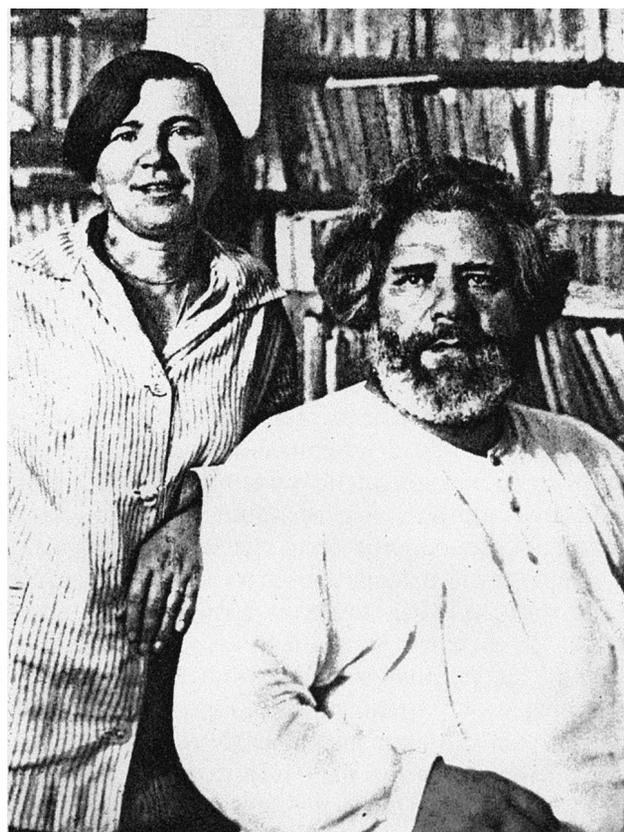
Особый акцент ставился на процесс применения знаний, который, согласно Менчинской, также содержит творческое начало.

Много внимания уделялось вопросу о соотношении теоретического и эмпирического в овладении системой понятий, причем Наталья Александровна возражала против абсолютизации какой-либо из этих форм мышления.

Созданное коллективом Н.А. Менчинской прочно вошло в программы, методики, учебники. И это не случайно.

Работа лаборатории изначально была организована ее руководителем таким образом, чтобы каждый сотрудник органично соотносил свои научные замыслы с потребностями методистов и учителей. Не было ни одного дня, чтобы научный сотрудник ее лаборатории не был в школе, не общался с учителями и детьми, выверяя в этом общении адекватность своих представлений о механизме усвоения знаний и о влиянии усвоенного на умственное развитие. Известно, что в психологическом анализе этой проблематики в силу сложившихся в ту пору условий наши научные работники испытали влияние интеллектуалистской ориентации. Естественно, что это не способствовало успешному решению задач воспитания полноценной личности.

Наталья Александровна была ученицей Л.С. Выготского, окончила под его руководством



аспирантуру, защитив кандидатскую диссертацию о развитии мышления у школьников (на материале арифметических операций). Развивая заложенные в диссертации положения, она на близкую тему защитила также и докторскую диссертацию.

В центре всей жизни лаборатории была проблема единства обучения и развития. Как известно, по поводу этой проблемы как в нашей, так и в зарубежной литературе шли длительные, порой очень острые дискуссии. Наталья Александровна ориентировалась на идеи Выготского, хотя к некоторым его высказываниям и относилась с долей критичности.

Хорошо известно, что взгляды Выготского не представляли законченной, «закругленной» системы. Его сила как теоретика, по убеждению Н.А. Менчинской, заключалась в том, что он, будучи выдающимся генератором идей, сам зачастую критически их пересматривал. Для него было неприемлемо догматическое отношение к любому (новому) положению. Еще в аспи-



рантуре он учил ее, что в науке, особенно такой, как психологическая, ничего нельзя принимать за истину, которая никогда не устареет.

Поэтому она скептически относилась к некоторым ученикам Выготского, полагавшим, что только их восприятие учения этого психолога является единственно правильным и незыблемым. Ей претило желание некоторых близких к нему людей объявить себя «законными» наследниками и свои собственные взгляды приписывать Льву Семеновичу.

Н.А. Менчинской была очень близка идея о ведущей роли обучения, неизменно служившая для нее своего рода компасом во всех ее работах по педагогической психологии.

Популярная ныне идея Выготского о «зоне ближайшего развития» широко использовалась при обсуждении этой проблематики. Наталья Александровна считала, что эта идея при всей ее перспективности требует дальнейшего углубленного развития. В частности, особое внимание уделялось необходимости более индивидуализированного подхода к диагностике «зон». Были разработаны схемы, содержавшие задачи степени трудности. В составлении схем принимала участие наряду со мной З.И. Калмыкова. Схемы включали градуированные по степени трудности учебные задачи. И по этим схемам проводилась диагностика различий, опираясь на которую определялась степень помощи учителям.

Работа с детьми шла на протяжении всего учебного года, и Наталья Александровна, регулярно знакомясь с нашими данными, выделяла случаи, когда использование схем оказывалось не слишком эффективным, иначе говоря, когда учащиеся, работающие в этой «зоне», недостаточно продвигались в учении. Эти случаи вызывали у нее особый интерес.

У нас возникали дискуссии о причинах «несрабатываемости» схемы, несмотря на старания учителя.

С большой научной серьезностью и чувством социальной ответственности Н.А. Менчинская относилась к проблеме неуспеваемости. Она исхо-

дила из того, что в жизни неуспевающего даже малого возраста может разыгрываться настоящая драма, если не трагедия. За этим скрыто сложное взаимодействие интеллектуальных, социопсихологических и интимно-личностных моментов. Прослеживая поведение этих детей, мы констатировали, что с новой неудачей ребенок начинает ощущать неуверенность не только в том смысле, что не может решить арифметическую или геометрическую задачу. Неуверенность ребенка в сочетании с неудовлетворенностью может вызвать личностный сдвиг, а это скажется на его дальнейшем жизненном пути как своего рода душевный шрам, следы которого могут остаться надолго. Поэтому в нашей лаборатории большая группа сотрудников несколько лет потратила на детальный системный анализ этой проблемы в сочетании с проводившейся широким фронтом экспериментальной работой, строившейся на теоретических разработках Н.А. Менчинской.

Наталья Александровна умела кажущиеся на первый взгляд общеизвестными проблемы высвечивать под новым углом зрения, находить нетривиальные решения. Так, например, общепринятый индивидуальный подход она интерпретировала как индивидуально-личностный. На этом пути она опять-таки хотела продолжить дело своего учителя Выготского, который как никто другой в его время стремился после больших успехов в изучении познавательных параметров в структуре личности школьника сблизить их с личностными.

Уже в годы ее аспирантской молодости Выготский подчеркивал ограниченность чисто интеллектуального подхода к развитию мышления, указывал на важность мотивационных и эмоциональных моментов в формировании целостной системы личности. Наталья Александровна неоднократно напоминала нам об этом на заседаниях лаборатории, призывая обратить внимание на эту проблематику.

Большую популярность среди исследований мотивации у детей получил так называемый феномен «горькой конфеты». Имелся в виду эксперимент, проведенный под руководством



А.Н. Леонтьева, в котором дошкольник, не выполнивший задание, наряду с выполнившим получал тот же приз — конфету. К удивлению экспериментатора, ребенок не только не дотронулся до конфеты, но и горько заплакал. Психологический анализ объясняет это, на первый взгляд, необычное поведение. Незаслуженная награда унижала ребенка как в собственных глазах, так и в глазах окружающих, нанося удар по его уже формирующемуся самолюбию.

Рассматривая этот опыт как психологический тест по определению уровня развития нравственного самосознания, в лаборатории Менчинской данный эксперимент провели со школьниками различных классов. Конфету заменяла оценка учителя, которая намеренно завышалась на два балла. Опыты проводились в конце года и выяснилось, что большинство учащихся I и II классов не только не отказались, но с удовольствием приняли незаслуженно высокую оценку, которая для них была лишена признака «горечи». Таким образом, среди школьников критичных и требовательных к себе оказалось значительно меньше, чем среди дошкольников. Опыты были продолжены с учащимися более старших классов (до VIII класса включительно) с аналогичным результатом. Дети удивлялись, улыбались, но принимали незаслуженную оценку. Полученные результаты поучительны, они показывают, что любая экспериментальная находка, какой бы эффективной она ни казалась, требует строгого психологического анализа и более глубокого и разнообразного изучения «мотивационной биографии» ребенка.

О новых подходах говорит, в частности, изучение проблемы неуспеваемости, которая соотносилась с социальной позицией школьника и его самооценкой.

Эта самооценка, как показали опыты, определяется не столько объективными возможностями ребенка, сколько оценочными воздействиями учителя и учеников. Проблемы в знаниях, постоянно и негативно акцентируемые этими воздействиями, нарушают развитие личности, ведут к утрате ею веры в собственные силы.

Сдвиг в личностном развитии отбрасывает ребенка в категорию отстающих.

Чтобы изменить такое положение, был проведен преобразующий эксперимент.

С целью изменить отношение ребенка к самому себе и вселить в него веру в свои возможности ему доверялось стать «учителем». Отстающим из более старшего класса поручалось проводить дополнительные занятия (под руководством педагога) с отстающими из младшего класса. Новая социальная позиция (придание неуспевающему роли «учителя») изменила самооценку ребенка, укрепила уверенность в своей дееспособности и благотворно сказалась на его успеваемости.

Большим этапом в истории лаборатории стали исследования применения ребенком выработанных у него умений решать задачи различной степени трудности на другом материале по тому же предмету или по другим предметам. Сопоставлялись сходные по содержанию и логической структуре задачи с несходными и т. п. Это позволяло установить приемы переноса, дать их типологию и тем самым вооружить учителя данными, позволяющими успешнее решать задачи по усвоению знаний (это в основном были работы Е.Н. Меллер). Неоднократно полученные результаты служили предметом обсуждения в кругу методистов и учителей, порой вносящих важные коррективы, дававшие импульс для постановки новых задач, формирующих такие важнейшие умственные операции, как обобщение и абстракция.

Наша лаборатория внимательно изучала не только отечественную, но и зарубежную литературу по проблеме усвоения знаний, стремясь использовать и те новые результаты, которые появлялись на Западе, хотя, конечно, в те времена с настороженностью относились к «опасности» выйти за пределы «дозволенного».

На различных заседаниях многими (не всегда сведущими) психологами подвергались критике работы Пиаже. Наталья Александровна также участвовала в этих дискуссиях, но тон ее выступлений носил иной характер, чем у тех, кто стре-



мился доказать, будто Пиаже ничего нового не внес в трактовку воспитания и обучения, а если и внес, то только вредное. Помню, как на 18-м Международном конгрессе Н.А. Менчинская негативно оценила критику Пиаже одним из наших видных психологов — П.Я. Гальпериным. Критикуя Пиаже, Гальперин утверждал, что ценность для науки представляют только отдельные найденные им феномены. «Феномен Пиаже!», «Эффект Пиаже!» — громко и возмущенно кричал на всю огромную аудиторию критик великого психолога, сидевшего в президиуме и с удивлением слушавшего эти выкрики. Я была рядом с Менчинской и никогда ее, всегда спокойную, хорошо владеющую собой, не видела такой возбужденной и недовольной. Беседуя с известным психологом Ф. Бартлеттом, она пыталась сгладить неприятное впечатление от этой сцены, подчеркивая, что у нас в стране считают заслугой Пиаже не только установление какого-то одного феномена.

Нельзя не отметить отношения Натальи Александровны к критике. До нее не доходило, что научные результаты можно в конъюнктурных целях тенденциозно интерпретировать, зарабатывать на этом имя и деньги. Постоянно призывая нас к непредвзятости, своим отношением к критике она учила поискам правды. Да, говорила она, можно ошибаться в гипотезах и выводах, и тогда, если ты не прав, внести поправки или вообще изменить позицию. Но делать это следует во имя получения знания, дающего достоверную картину реальности. В особенности трудно добыть крупинцы истины в такой области, как наша, имеющая дело с психической жизнью ребенка.

Чтобы достичь объективности в решении спорных вопросов обучения, она посещала уроки своих оппонентов. Особенно тщательно она наблюдала за решением школьниками задач на уроках арифметики.

Дело в том, что совместно с методистами она много лет занималась психологическим анализом этого процесса. Когда один из ее оппонентов в целях развития теоретического мышления предложил младшим школьникам решать арифмети-

ческие задачи, оперируя неизвестными величинами, она, побывав на его уроках, сказала на заседании лаборатории: «Я ничего не имею против этого метода и не считаю, что это может нанести ребенку вред. Единственное, что я могу сказать, так это то, что дети все равно переводят задание на свой язык и, как я наблюдала, считают на пальчиках».

Ей было чуждо стремление игнорировать точку зрения другого или сводить с ним счеты.

Наталья Александровна многие годы была теснейшим образом связана с московским учебно-методическим центром, где ее всегда с большим почтением привечали. Ценилось каждое ее слово. Когда же она по каким-либо причинам не могла прийти на очередное совещание московских методистов, то со всех сторон раздавались возгласы: «Где Менчинская?»

Среди московских учителей ее авторитет был чрезвычайно высок. Она внесла существенную лепту в достижение того высокого уровня математического образования, которым отличались московские школьники. Ей удавалось успешно сочетать исследовательскую работу с выполнением различных общественных поручений.

Высокая репутация одного из научных лидеров в сочетании с доброжелательностью и исключительной ответственностью за взятые на себя обязательства служили для нашей научной общности основанием доверять Менчинской в течение многих лет руководство Московским обществом психологов.

Многие годы в качестве заместителя директора Психологического института Н.А. Менчинская совместно с А.А. Смирновым успешно руководила этим научным центром. Она была также постоянным представителем нашей страны в группе ЮНЕСКО в Гамбурге, где, свободно владея западными языками, с честью представляла нашу психологию. Ее хорошо знали и с большим уважением относились к ней многие западные психологи, видя в ней достойного представителя отечественной науки.

А.И. Литкина