

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Психологический институт РАО»

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ Н.А. МЕНЧИНСКОЙ В
СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ УЧЕНИЯ

Материалы Круглого стола, посвященного 110-летию со дня рождения
Н.А. Менчинской

Под редакцией Е.Д. Божович и Г.А.Вайзер

Москва - 2015

Развитие идей научной школы Н.А. Менчинской в современной психологии учения. // Материалы Круглого стола, посвященного 110-летию со дня рождения Н.А. Менчинской. /Под редакцией Е.Д. Божович, Г.А. Вайзер. Электронный сборник. – М., 2015. – 186 с.

Книга содержит изложение хода и результатов исследований по проблемам учения и развития школьников и студентов. Все исследования проведены в русле идей научной школы Н.А. Менчинской. Книга включает также воспоминания о ее жизни и научном творчестве.

Development of ideas of scientific school of N.A. Menchinskaya in modern pedagogical psychology // Materials of round table discussion, dedicated to the 110th anniversary of N. A. Menchinskaya's birth / edited. E.D. Bozhovich, G.A. Vaizer. Electronic digest. - M . 2015

The book contains a summary of the progress and results of research on the teaching and development of pupils and students. All studies were performed in line with the ideas of the scientific school of N. A. Menchinskaya. The book also includes memories of her life and scientific work.

Работы Е.Д. Божович, Т.Г. Раевской, О.Д. Черкасовой основаны на данных, собранных при поддержке гранта РГНФ №15-06-100023/а.

Содержание

Проблемы обучения, воспитания и психического развития

<i>Божович Е.Д.</i> Психология учения: история и современность.....	5
<i>Вайзер Г.А., Юдина О.Н.</i> Теория учения развивающейся личности и современные исследования сотрудников лаборатории психологии учения..	21
<i>Локалова Н.П.</i> Аналитико-синтетические процессы как когнитивная основа становления научного мировоззрения у школьников	41
<i>Кулешова Е.Н.</i> Культурно-исторический и психолого-педагогический аспекты отношения к изучению развития психических процессов личности.....	51
<i>Осницкий А.К.</i> Оптимизм, но не экзистенциализм.....	71
<i>Антонова Г.П., Антонова И.П.</i> Субъектность как психологическая основа обучаемости.....	79
<i>Черкасова О.Д.</i> К истокам понятия позиции субъекта учения студента.....	85
<i>Суровикина С.А.</i> Расширенная классификация типов ориентировочной основы действия.....	94
<i>Вайзер Г.А.</i> К проблеме формирования у школьников приемов умственной деятельности.....	100
<i>Бобров А.А.</i> Формулировка дидактических целей на основе планов обобщенного характера при обучении физике.....	117
<i>Зиновьев А.А.</i> Условия для создания образов реальной ситуации в учебном процессе.....	121
<i>Драпкин М.А.</i> Формирование умения решать задачи на основе общего метода рассуждения.....	129
<i>Кулагина И.Ю.</i> Изучение личности неуспевающих школьников в лаборатории Н.А. Менчинской.....	143
<i>Раевская Т.Г.</i> Проблемы диагностики и обучения детей с дискалькулией в контексте научного наследия Н.А. Менчинской.....	149

Воспоминания

<i>Менчинская Н.Ю.</i> Н.А.Менчинская – С.Т.Шацкий. Сцепление судеб.....	158
<i>Козлов В.И.</i> Наталья Александровна Менчинская – ум и эмоциональность, страстность и логика.....	179
<i>Шакирова Г.М.</i> Наталья Александровна Менчинская – мой научный руководитель.....	184



ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

УДК 159.9

Божович Елена Дмитриевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, зав. лабораторией психологии учения ФГБНУ «Психологический институт РАО».

ПСИХОЛОГИЯ УЧЕНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ¹

Аннотация. В статье дан краткий обзор истории исследований лаборатории учения и умственного развития, которой на протяжении более 40 лет руководила Н.А.Менчинская в Институте общей и педагогической психологии АПН СССР. Далее представлены пути развития ее идей в лаборатории психологии учения Психологического института РАО, сохранившей направление, заложенное Н.А.Менчинской.

Ключевые слова: учение, обучение, психическое развитие, субъектный опыт, позиция субъекта учения, личность.

Bozhovich E. D., Ph.D. in Psychology, Senior researcher, Head of the Department of Learning Psychology at FSBSI "Psychological Institute of the Russian Academy of Education".

PSYCHOLOGY OF LEARNING: HISTORY AND THE PRESENT

Abstract. The article discusses the content and methodology of studying the development of a child as the subject of learning in the context of N.A.Menchinskaya's ideas. The author analyzes the notions "subject experience" and "subject position" in modern-day research of the laboratory of psychology of learning of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education.

Key words: learning, education, psychological development, subjective experience, position of a subject of learning, person.

В начале 2015 года прошла очередная конференция в память известного российского психолога Натальи Александровны Менчинской. Материалы предыдущей конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Н.А.Менчинской, изложены в книге «Научное наследие...» (2005). Кроме того, ее творческий путь в науке и ключевые идеи представлены в ряде публикаций (И.С.Якиманская, 1989, 1995; Е.Д.Божович, 1998, 2004; Г.А.Вайзер, О.Н.Юдина, 2004). В названных работах о научной деятельности Н.А.Менчинской и ее лаборатории ретроспективно проанализированы

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № №15-06-100023/а

подходы, методы, результаты проведенных исследований и показано развитие проблематики психологии учения в 90-е – 2000-е годы в рамках этой научной школы; обозначены основные вехи пути, пройденного научным коллективом этой лаборатории.

В настоящей статье попытаемся несколько развернуть каждый этап, выделив наиболее значимые идеи и материалы, полученные на каждом этапе. При этом мы не ставим перед собой задачу изложить все идеи Н.А.Менчинской – это невозможно из-за объема проведенных ею и ее лабораторией исследований. Задача скорее состоит в том, чтобы показать полемический характер ее позиций в науке и их практическую направленность. Сразу отметим, что выделенные нами этапы не сменялись хронологически один другим, и каждый последующий этап не «отменял» проблематику предыдущего. Она скорее расширялась и одновременно включалась в новый контекст².

Лаборатория, в которой Наталья Александровна начинала работать, потом руководила ею, была создана в середине 30-х годов XX века. Название и руководители лаборатории неоднократно менялись до 1947 года; проблематика же была стабильно ориентирована на различные аспекты психического развития человека в ходе обучения. В 1947 году лаборатория, которой руководила уже Н.А.Менчинская, получила название «Лаборатория обучения и умственного развития». Обратимся к каждому из этапов работы ее научного коллектива.

- *Психологические проблемы ликвидации безграмотности (30-е годы)*. В этот период истории нашей страны безграмотность значительной части населения была одним из самых острых негативных факторов экономического и социального развития государства. В 1931 году были приняты государственные программы школьного обучения, которые в условиях «всеобща» гарантировали образование подрастающего поколения. Но масса взрослых еще расписывалась «крестиком». Одной из главных целей психологии и педагогики стал поиск путей обучения взрослых. В ходе исследований выявился интересный факт: обучение крестьян арифметике проходило довольно успешно, а чтением и письмом они овладевали с большим трудом. Психологически объяснить этот факт было нетрудно: с количественными отношениями крестьяне имели дело постоянно – акры земли, центнеры зерна, мешки муки, поголовье скота и т.п. требовали постоянного учета. Поэтому в числах и цифрах крестьяне худо-бедно ориентировались. В чтении же и письме у них большой практической необходимости не было. Язык как знаковая система функционировал в их жизни только на уровне устного общения. А для освоения его письменной формы такого опыта недостаточно. Один из сотрудников лаборатории Дмитрий Николаевич Богоявленский создавал для

² Ссылки на работы Н.А.Менчинской даются не всегда по первоначальным публикациям – некоторые из них уже «живут» архивной жизнью. Поэтому здесь часть работ указана по более поздним, в том числе и посмертным, изданиям.

взрослых учебники по чтению, которые оказались востребованными, прежде всего, в школах рабочей и крестьянской молодежи (1945,1947).

Впоследствии (50-е – 60-е годы XX века) Д.Н. Богоявленский глубоко прорабатывал проблемы освоения русской орфографии школьниками и смог вскрыть массу внутренних, психологических, трудностей овладения детьми правописанием (1966). В данной работе он наметил и педагогические пути преодоления этих трудностей. Наталья Александровна в тот же период была увлечена проблематикой обучения арифметике и в 1952 году защитила докторскую диссертацию на тему «Психология обучения арифметике», а 1955 году вышла ее фундаментальная монография под тем же названием.

- *Процесс усвоения понятий (40-е – середина 50-х годов)*. На этом этапе исследования рассматривались разные стадии и внутри них фазы формирования понятий у школьников. С неизбежностью встал вопрос о житейских представлениях, предшествующих понятиям. Эти представления сначала ведут к образованию эмпирических обобщений – результату стихийной умозрительной деятельности ребенка.

По мысли Л.С.Выготского и в дальнейшем А.Н.Леонтьева, житейские и научные понятия имеют принципиально разную психологическую природу – формируются по разным механизмам. Это положение бесспорно, но означает ли оно, что можно и нужно как можно скорее преодолеть влияние житейских понятий на понимание и освоение ребенком учебного материала? Несколько пренебрежительное отношение к ним и к эмпирическому мышлению в целом выразалось в трудах П.Я.Гальперина и В.В.Давыдова. Наталья Александровна на основе целого ряда исследований лаборатории сформулировала тезис о том, что житейские понятия и эмпирические, обобщения ребенка – это тоже полноценные понятия и обобщения, но отличные от научных по происхождению (1998). Более того, их значение и функции связаны с личным опытом ребенка, и содержанием этого опыта нельзя пренебрегать, если мы, действительно, хотим избежать формализма в обучении. Опыт ребенка как сложный и очень важный для обучения феномен вообще особо интересовал Наталью Александровну. Она часто указывала, что дошкольник задолго до целенаправленного обучения осваивает множество отношений в окружающем его мире, и в ходе их освоения у ребенка складывается не только круг представлений, но и совокупность житейских понятий, во многом определяющих усвоение содержания научных понятий и расширение их объема.

Личный опыт ребенка как субъекта жизни в целом и познавательной деятельности, в частности, стал предметом ее размышлений (можно сказать, научного увлечения) очень рано. Она на протяжении многих лет вела дневники наблюдений за развитием своих детей (1948,1996). Сохранились и эпизодические записи наблюдений за развитием внука. Причем ее записи – это не просто полевые наблюдения за всеми подряд проявлениями ребенка. Как профессионал, она умела выделить главное на том или ином этапе развития ребенка и одновременно могла дать широкую картину изменений в этом

процессе. Отсюда множество линий развития, получивших отражение в ее дневниках. Обозначим основные из них:

- двигательная активность,
- овладение речью,
- овладение количественными отношениями и операциям счета,
- цветоразличение,
- идентификация ребенком себя по имени, полу, положению в семье,
- динамика интересов,
- стадии развития игры,
- избирательность в отношениях с окружающими,
- становление произвольной регуляции ребенком своего поведения,
- рефлексия его на свои переживания.
- отношение к учению, школе.

Интерес к накоплению ребенком его личного опыта в ходе познания мира не был случайным и не был связан только с появлением собственных детей. Он возник у нее в самом начале научной деятельности. Еще в 1940 году она проанализировала материалы о развитии мышления ребенка по дневникам русских авторов (см. «Очерки о ...», 1996).

Понимание значения и функций личного опыта ребенка способствовало тому, что она заняла резко полемическую позицию по отношению к ряду психодидактических систем. В них преобладало утверждение, что обучение есть усвоение ребенком социального опыта, с неизбежностью требующее преодоления стихийно накапливаемого опыта. Она придерживалась иной точки зрения и утверждала со ссылкой на И.М.Сеченова³, что усвоение знаний – это слияние продуктов чужого опыта с показаниями собственного. Именно поэтому ребенок в познавательном процессе выступает не как объект образования, социализации т.д. – он субъект этих процессов. На материале ряда учебных предметов показано, что ребенок осознанно или неосознанно привлекает данные своего опыта для решения предметных задач: речевой опыт при работе над материалом родного языка (С.Ф.Жуйков, 1965, 1979), наблюдения за природными явлениями (Е.М.Кудрявцева, 1973).

Однако полученные данные не вели к переоценке положительного значения опыта ребенка. Он может давать и отрицательные эффекты, в первую очередь - препятствовать овладению логическими операциями, без которых научные понятия не сформируются. Это определило следующий этап исследований лаборатории.

- *Особенности овладения детьми мыслительными операциями, обеспечивающими усвоение знаний (50-е – середина 60-х годов).* Этот этап исследования тесно связан с предыдущим, т.е. с проблематикой формирования понятий, и многие данные об овладении мыслительными операциями были получены еще в русле изучения процессов усвоения понятий. Так, в традиционном обучении формирование логических операций происходит в значительной мере стихийно, зачастую скрыто от учителя. Н.А.Менчинская и

³ Сеченов И.М. Избранные произведения - В двух томах. – Т.1. – М-Л.: изд-во АН СССР, 1952. – С.365.

ее сотрудники установили два типа обобщения, разных по своей структуре и динамике. И оба эти типа обобщения обнаруживали себя, прежде всего, в материалах исследования процессов формирования понятий.

Первый тип наивного обобщения они называли *бессистемным анализом*. В этом случае ребенок выделяет отдельные признаки объекта – существенные или несущественные, но так или иначе заметные для него («броские»), и по ним определяет принадлежность объекта к той или понятийной категории. Например, при первом знакомстве с понятием окружности, они, ориентируясь на признак замкнутости кривой, относили к этому понятию эллипс, замкнутую кривую неправильной формы (В.И.Зыкова, 1955). Признак равного расстояния точек окружности от центра просто игнорировался ими. Такой способ рассуждения характеризовался как преобладание анализа над синтезом, хотя, на наш взгляд, анализ вовсе не производился учениками. Они просто «схватили» один, наиболее легко воспринимаемый признак, не выделяя его из системы других признаков и не учитывая вообще наличие системы признаков объекта. Очень часто именно житейские понятия возникают на основе одного яркого для ребенка и ничем не завуалированного признака.

Второй тип обобщения (а точнее - псевдообобщения) специалисты лаборатории называли *генерализацией* - преобладанием синтеза над анализом. Реально же это лишь обратная сторона бессистемного анализа. Так, отвечая на вопрос учителя: «Кто такие бояре?» - ученик приводит две характеристики представителей этого социального слоя: «Они очень богаты, и они угнетают бедных». Далее под эти характеристики подпадают помещики, буржуа. Аналогично происходит смешение понятий «раб», «смерд», «крестьянин». А признаки, дифференцирующие эти понятия, связанные с политической формацией и эпохой, дети осваивают постепенно, при настойчивой работе учителя над материалом.

Таким образом, спонтанно накапливаемый ребенком опыт может иметь двоякое значение для развития мышления и в целом познавательной деятельности – положительное и отрицательное. На основе более поздних исследований лаборатории можно сказать, что есть задачи, вообще не решаемые без привлечения эмпирического знания (задачи, включающие неформализуемые языковые отношения – Е.Д.Божович; задачи, требующие предварительной («прикидочной») оценки возможного результата – Г.А.Вайзер). При их решении вступает в свои права особый тип мышления – интуитивный. Он представляет особую ценность в науке, но часто вызывает педагогическое пренебрежение в обучении, на что сетовал еще Дж. Брунер (1962). Но опыт же «схватывания» того, что просто бросается в глаза при первом восприятии объекта ведет к таким интерференциям, о каких сказано выше.

Преодоление отрицательных тенденций в мыслительной деятельности – бессистемного анализа, примитивной генерализации осуществляется в ходе применения понятий, в ответах на вопросы, при выполнении практических

заданий. Поэтому полученные материалы высветили в качестве самостоятельной проблемы применение полученных знаний.

- *Применение знаний как особый этап их усвоения школьниками (50-е – середина 60-х годов).* Как ни странно, по поводу этой проблемы, так хорошо знакомой педагогам-практикам, у Натальи Александровны были острые дискуссии с Даниилом Борисовичем Элькониным на ряде заседаний Ученого совета института. Он утверждал, что это надуманная или даже научно ложная проблема, потому что знание (если оно подлинное) изначально включает в себя применение; настоящее знание есть действующий феномен. Применение составляет часть его содержания, без применения оно не является знанием в полном смысле этого слова. Более того, оно должно добываться учениками в сотрудничестве с учителем и осваиваться сразу как идеальное орудие решения целых классов задач; только тогда знание, в соответствии с его природой, действительно.

Возражение серьезное и во многом справедливое. Но ведь решение классов задач с опорой на открытое знание, в соответствии с концепцией учебной деятельности Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова, – это тоже применение знания. На первых этапах знание, данное ребенку или даже сконструированное вместе с учителем, неизбежно страдает ограниченностью и еще не обладает устойчивостью. Для его становления как действенного знания, функционирующего в познавательной деятельности нужно время и «практика». Решение учеником задачи того или иного класса «с места» на основе нового понятия – это желаемое (но достижимое ли?) будущее. Только по мере включения нового знания (в частности, понятия) в процессы решения разнообразных задач и в систему предшествующих знаний, оно приобретает устойчивость, диапазон его «действенности» расширяется, актуализация ускоряется, интерференция разных аспектов его преодолевается. Наталья Александровна сумела отстоять проблему. А лаборатория смогла конкретизировать ее на экспериментальном материале (см., например, Г.Г.Сабурова, 1958 и др., а также колл. монографию «Применение знаний... », 1961).

- *Индивидуальные различия познавательной деятельности школьников, способствующие и препятствующие успешности учения. И в этой связи - психологические причины неуспеваемости школьников (60-70-е годы).*

По проблеме индивидуальных различий в познавательной деятельности тоже неоднократно разворачивалась дискуссия, особенно острая с Петром Яковлевичем Гальпериным. Разумеется, он не отрицал индивидуальные различия в любой деятельности людей, но применительно к учению считал основной причиной его неуспешности несовершенство педагогического процесса. Смысл его возражений сводился примерно к следующему: учите правильно, и индивидуального разброса в усвоении знаний не будет, хотя, конечно, каждый ученик как субъект познавательной деятельности сохранит свою индивидуальность. И, надо сказать, ему удавалось получить подтверждение этого тезиса, но лишь в условиях прямого и жесткого

управления поэтапным формированием конкретных умственных действий, понятий. Но едва ли возможно так управлять постоянно; ведь если одно действие сформировано тем или иным образом, то уже произошло какое-то изменение ребенка как субъекта учения: он будет либо послушно ждать четких указаний во всех случаях, либо попытается вырваться из-под прессинга такого управления.

Конечно, Н.А.Менчинская не отвергала полностью идею педагогического управления учебной деятельностью детей. Она выделяла в нем два аспекта: 1) воздействие на самый процесс усвоения, в частности, на способы решения детьми конкретных задач, проблемных ситуаций; 2) на уже сформированные интеллектуальные умения и навыки. Во втором случае речь идет не столько об управлении, сколько о помощи ребенку в *самоуправлении* (1978). Эта идея была основана на результатах ряда исследований сотрудников лаборатории, направленных на разработку понятий приемов и способов учебной работы. Понятие приема умственной деятельности по содержанию мало отличалось от понятия алгоритма, а следовательно, было связано с прямым и жестким управлением (Д.Н.Богоявленский, 1962; Е.Н.Кабанова-Меллер, 1962, 1968). Способы учебной работы тоже могли носить алгоритмический характер, но они допускали вариативность и выходили за пределы конкретного материала. Это была попытка сформировать общие логические операции, применимые к задачам разных типов.

Формирование приемов и способов учебной работы стало одним из путей преодоления неуспеваемости. Но в этой сложной практико-ориентированной задаче лаборатория отказалась от чисто интеллектуалистического подхода к познавательной деятельности детей и искала причины неуспешности учения не только в мыслительных процессах. Само по себе это было не ново: к различным по своей природе причинам неуспеваемости обращались и П.П.Блонский, и Л.С.Славина. Но Н.А.Менчинская поставила вопрос о соотношениях разных причин этого явления. Под ее руководством было начато исследование Н.И. Мурачковского. В его работе были подвергнуты анализу связи мотивационного и интеллектуального планов познавательной деятельности. В 1971 году он защитил кандидатскую диссертацию «Типы неуспевающих школьников». Выделен ряд групп и подгрупп неуспевающих школьников и предложены разные педагогические технологии преодоления неуспеваемости (см. «Психологические причины неуспеваемости...», 1971). В дальнейшем Н.И. Мурачковский продолжил работу над этой темой в Белоруссии и выпустил монографию о методах и средствах преодоления неуспеваемости (1977).

- *Психологические предпосылки активизации учебной деятельности школьников. И в этой связи – разработка психологических основ проблемного обучения (60 – конец 70-х годов).*

Концепцию проблемного обучения в этой лаборатории разрабатывал А.М.Матюшкин. Его концепция отличалась от разработок проблемного обучения как дидактического метода, использовавшегося в экспериментальных системах обучения, основанных на деятельностном подходе к исследованию

развития психики. А.М.Матюшкин опирался на теорию мышления, разработанную С.Л.Рубинштейном. По этой теории, исходным пунктом мыслительного процесса является переживание удивления, недоумения при встрече с новым непонятным фактом, задачей, что и порождает проблемную ситуацию. Поиск путей ее разрешения начинается, как правило, с попыток субъекта применить уже известные ему знания – приемы и средства решения предыдущих задач-проблем. Но обычно принципиально новая задача требует новых поисковых действий и средств их осуществления. Поэтому данный этап размышления С.Л.Рубинштейн назвал «тупиковым», или «закрытым». Только ряд неудачных попыток заставляет субъекта изменить стратегию поиска: искать новые подходы, новые приемы, новые средства – это «открытый» этап мыслительного процесса. Как правило, для его эффективного развертывания нужно получение нового знания. Вот на этом этапе принятия задачи как принципиально новой проблемы в ходе обучения и вводится новое знание в технологии проблемного обучения, предложенной А.М.Матюшкиным. В этот момент в нем есть осознанная субъектом потребность в недостающем знании. В 1972 году вышла в свет монография А.М.Матюшкина «Проблемные ситуации в мышлении и обучении». Многие из дальнейших исследований лаборатории строились с использованием описанных в ней принципов и технологии проблемного обучения.

- Обучаемость как особое свойство личности школьника – субъекта учения (конец 60-х – конец 70-х годов).

Это понятие и связанную с ним проблематику в лаборатории разрабатывала З.И.Калмыкова. Она показала, что понять обучаемость как свойство личности невозможно, исследуя только уровень интеллекта и даже специфику мышления как процесса, ведущего к открытию учеником объективно или субъективно нового знания. Обучаемость определяется целым рядом личностных качеств: уровнем познавательной потребности, «гибкостью ума» - готовностью к преодолению стереотипов мышления, способностью к самостоятельному построению обобщения, локусом контроля собственного мыслительного процесса и т.д. Именно обучаемость определяется и в дальнейшем сама определяет продуктивность мышления и познания. Публикации З.И.Калмыковой (1975, ред.; 1971) до настоящего времени сохраняют актуальность для построения диагностических программ, разработки коррекционных мер познавательной деятельности ребенка, изучения развивающих типов обучения.

- Психологические проблемы формирования научного мировоззрения (конец 60-х – середина 70-х).

В советской образовательной системе сама постановка такой проблемы была сопряжена с массой трудностей. Научное мировоззрение связывали, прежде всего, с усвоением положений диалектического и исторического материализма. И недостаточное понимание, а иногда и неполное принятие учениками подросткового и старшего школьного возраста этих положений было практически невозможно честно отразить в публикациях. Поэтому

экспериментальные данные, полученные на материале истории как учебного предмета, и результаты выявления с помощью опросных методик общих этических, мировоззренческих, политических позиций школьников частично оставались в личных архивах исследователей.

Тем не менее лаборатория опубликовала коллективную монографию по проблемам научного мировоззрения школьников, отразив в ней в основном результаты изучения процессов формирования научных понятий и усвоения закономерностей, связанных с пониманием причинно-следственных отношений действительности (1968). В этой же монографии описаны возрастные различия формирования мировоззренческих структур сознания и готовности школьника сформулировать свои взгляды открыто и/или выразить сомнения в тех положениях, которые он, казалось бы, должен просто усвоить.

Таковы основные этапы и достигнутые результаты работы лаборатории Н.А.Менчинской. Но, завершая их краткое изложение, нельзя не остановиться на решении фундаментальных проблем педагогической психологии.

Как известно, фундаментальными в педагогической психологии являются проблема соотношения обучения и развития, проблема воспитания и обучения. Фактически сама педагогическая психология как самостоятельная дисциплина возникла в ответ на эти вопросы, занимавшие умы еще античных философов, а затем педагогов всех эпох с того момента, как возникло образование в качестве особой части социальной реальности.

Наиболее острые дискуссии в Институте общей и педагогической психологии АПН СССР велись и ведутся до сих пор в Психологическом институте РАО вокруг вопроса о том, как понимать сам процесс и продукт психического развития. Поиск аналогов содержания понятия «развитие» в естествознании, социологии, культурологии ощутимых результатов не давал. Нужно было конкретное определение понятия «психическое развитие», отражающее специфику именно этого процесса. В отечественной психологии была найдена, наконец, специфическая характеристика психического развития – это изменение самого субъекта данного процесса (в частности, ребенка), появление у него таких новообразований, которые изменяют его отношения со средой и перестраивают все психологические функции. Общепринятым стало положение Л.С.Выготского о различении актуального уровня развития и зоны ближайшего развития. Это положение обострило вопрос о том, какова в этих изменениях роль обучения и воспитания.

На заседаниях ученого совета Психологического института стали звучать утверждения о том, что далеко не любое обучение является развивающим, что оно может изменить лишь состав знаний, умений и навыков ребенка, оставив его на прежнем уровне психического развития и не используя резервы этого процесса, т.е. зону ближайшего развития. В целом это верно, но все-таки неточно. И в этом вопросе Наталья Александровна заняла опять полемическую позицию. Она сформулировала тезис о том, что различать нужно не только достигнутый уровень развития и его «зону», но и характер тех изменений, которые вносит обучение в ход развития. Она ввела различие «микро- и

макроизменений» субъекта учения. Микроизменения – это и есть расширение эрудиции ребенка за счет овладения им новыми знаниями, умениями, навыками. Они не могут быть безразличны к изменениям самого ребенка, хотя реально их недостаточно для развития его как субъекта познавательной деятельности. Однако на материале новых знаний, умений, навыков он овладевает новыми формами мышления, способами произвольного управления своей познавательной деятельностью, расширяет ее мотивацию, строит самооценку, т.е. изменяется в личностном плане. Поэтому «микроизменения» – это тоже факт развития. Отсюда основная задача обучения: формировать новые знания, умения, навыки таким образом, чтобы создавать условия для возникновения «макроизменений». А для этого опять же надо признать, что сложившийся у ребенка опыт познавательной деятельности есть такой же влиятельный фактор развития, как и эталонная модель формирующего обучения, которая пренебрегает этим фактором или старается преодолеть его воздействие на ход развития. Преобразование (а не подавление) влияния опыта ребенка требует учета широкого психологического и педагогического контекста обучения. Поэтому исследования лаборатории проводились на материале целого ряда учебных предметов, а эксперименты велись с участием детей разных возрастов и в тесном сотрудничестве с учителями разных школ.

В конце 70-х – начале 80-х годов XX века Наталья Александровна стала отходить от дел в науке. И в период с начала 80-х до начала 90-х годов лаборатория работала под руководством Ирины Сергеевны Якиманской. В это время обозначились те направления работы лаборатории, в которых получили продолжение идеи, заложенные ранее научным коллективом Н.А.Менчинской.

Одно из этих направлений составляют исследования внешних (педагогических) и внутренних (психологических) факторов овладения школьниками учебным материалом. Предметом этих исследований явились в первую очередь структура, генезис, возрастная динамика и индивидуальная вариативность способов учебной работы школьников над материалом разных учебных дисциплин. Понятия способа учебной работы и приема умственной деятельности близки, но не тождественны. Понятие приема умственной деятельности почти совпадает с понятием алгоритма, введенным Л.Н.Ландой (1966). Тогда как способ учебной работы не предполагает столь жесткую пооперационную детерминацию действия посредством строгого предписания к составу и последовательности выполнения операций действия и в большей мере допускает индивидуальную вариативность. Впоследствии понятие прима умственной деятельности сохранилось в исследованиях лаборатории и было расширено в работах Г.А.Вайзер (1983) и О.Н.Юдиной (1986).

Понятие способа учебной работы имеет две основных трактовки. Первая: под ним понимается одна из возможных (но не единственная) единица психологического анализа процесса учения, позволяющая представить в единстве («в сплаве») результаты педагогических воздействий на школьника и данные его собственного опыта, накопленного и в жизненной практике, и в обучении. Вторая трактовка этого термина: реальный феномен, который, в

отличие от введенных в школе приемов, правил, образцов, не задается ребенку извне – учителем, а создается самим учеником в результате самостоятельного преобразования школьником заданных ему приемов и средств работы над учебным материалом, т.е. составляет «открытие» самого ученика как познающего субъекта. Конкретизация всех различий способа учебной работы и приема умственной деятельности дана в работе Е.Д.Божович (2008).

Другое направление, заложенное И.С. Якиманской, - разработка психолого-педагогических критериев эффективности учения и создание методик практико-ориентированной диагностики качественных особенностей учения, способствующих и препятствующих развитию ребенка как субъекта учения (Психологические критерии..., 1990).

Дальнейшая работа И.С.Якиманской над концепцией личностно-ориентированного обучения велась уже за пределами лаборатории (см. И.С.Якиманская, 1995, 2000 и др.)

С начала 90-х годов лаборатория работала под руководством Е.Д.Божович. Теоретической основой исследований стала система идей Л.С.Выготского о соотношении процессов и результатов специально организованного (школьного и вузовского) обучения и того обучения, которое Л.С.Выготский называл «спонтанным». Последнее, как и специально организованное, носит социальный характер, но осуществляется без целенаправленного педагогического управления; ребенок сам берет из среды то, что отвечает его интересам, задачам; он как бы движется «по собственной программе» (Л.С.Выготский, 1956).

На «пересечении» результатов специально организованного и спонтанного обучения, т.е. в процессе их взаимодействия, формируется субъектный опыт детей, характеризующийся широкой индивидуальной вариативностью. Источники и содержание этого опыта проанализированы на конкретном учебном материале и описаны в ряде публикаций лаборатории (см., например, Психолого-педагогические проблемы..., 2000; Развитие субъекта образования..., 2005, Способ учебной работы..., 2009 и др.). В рамках субъектного опыта возникает особое образование – *позиция субъекта учения*. В своих развитых формах - это качественно своеобразная динамическая система, включающая; а) предметную компетенцию, а также совокупность представлений школьника об учебном процессе и собственной учебной работе (*когнитивная составляющая*); б) потребность соответствовать не только внешним, но и внутренним, собственным, требованиям, готовность совершенствовать свою учебную работу (*регуляторная составляющая*); в) ориентацию на образование как личную ценность, пристрастное, избирательное отношение к разным аспектам содержания и методов обучения (*личностно-смысловая составляющая*).

Позиция субъекта учения представляет собой системное образование, в котором взаимозависимость ее составляющих носит динамический характер. Поэтому прогресс этой позиции, ее регресс и возможный распад определяется возникновением и изменениями ее внутренних и внешних связей. В частности,

при высоком уровне компетенции в предмете ребенок сам открывает способы регуляции своей учебной работы. Это в свою очередь способствует расширению метазнаний и тем самым позитивному изменению когнитивного и регуляторного компонентов позиции в их связи. Успешность учебной работы, обусловленная действием этих двух компонентов, поддерживает ценность образования для ребенка, т.е. укрепляет личностно-смысловой компонент его позиции как познающего субъекта. Все эти связи функционируют и в зависимости от внешних условий развития системы: социальных, экономических, конкретных педагогических факторов. Вместе с тем установлено, что у части школьников становление позиции субъекта учения требует специальной педагогической работы. Это те случаи, когда ее компоненты развиваются неравномерно, создается перепад их уровней.

Наиболее отчетливо и проявляется у многих школьников личностно-смысловой компонент, что, возможно, связано с его возникновением ранее других - на этапе начального обучения. Но это не означает, что его дальнейшее развитие всегда благополучно: не поддержанный другими компонентами, он обнаруживает регрессивную динамику, выражаясь только в эмоциональных формах. Эти формы очень важны, но они неизбежно ведут к ограничению развития позиции в целом, так как, в конце концов, утрачивают способность быть "мотором" познавательной деятельности.

Наконец, есть немногочисленная категория школьников, которая внутренне отвергает ситуации, позволяющие им занять активную позицию - выступить как субъект познавательной деятельности. Для этих детей характерны ориентация только на внешние требования, установка на восприятие и воспроизведение "готового" знания, использования заданных приемов учебной работы. Это для них более безопасно и комфортно, чем проявление собственной индивидуальности, выражение оригинальных точек зрения, использование своих способов проработки материала; это сопряжено для них с риском порицания, получения низкой оценки, ошибкобоязнь. В этом случае необходима в первую очередь работа с ребенком по линии его самооценки, уверенности в себе готовности к анализу своей работы.

Возрастные и индивидуальные варианты структуры этой позиции описаны в названных выше работах, а ее внешние и внутренние связи как психологической системы – в коллективной монографии «Позиция субъекта учения...» (2013).

В качестве единицы исследования этой позиции выбран *способ учебной работы* школьников. Он варьирует на материале разных учебных предметов и на возрастных этапах развития школьника, но также имеет инвариантные компоненты. К настоящему времени описано несколько структур способа, включающих ряд компонентов:

- ориентировочный, операциональный, аффективно-волевой (Е.Д.Божович);
- мотивационный и операциональный (О.Н. Юдина);
- ориентировочный и эмоционально-оценочный (З.В.Голышева).

Отдельные компоненты тщательно изучены в ряде экспериментальных работ: когнитивный - в исследованиях Г.А.Вайзер, регуляторный и личностно-смысловой – в исследованиях О.Н.Юдиной, личностно-смысловой – в исследованиях Т.Г.Раевской и О.Д.Черкасовой. Возрастные изменения позиции субъекта учения и ее особенности на переходных этапах образования рассматриваются в работах Л.В.Семенцовой (граница дошкольного и школьного возрастов), Г.Н.Михайличенко (этап перехода из начальной школы в среднюю), О.Д.Черкасовой (этап перехода от обучения в школе к обучению в вузе).

За последние 20 лет работы лаборатории создан ряд оригинальных методик исследования позиции субъекта учения: методики «Рассуждай вслух», «Задачи с множественным решением», «Нестандартные задачи, предполагающие актуализацию межпредметных связей» на материале физики (Г.А.Вайзер); методика «Когнитивный диссонанс» на материале биологии (Т.Д.Пускаева); методика «День образования» (Т.Г.Раевская); серия опросных методик на определение характера позиции субъекта учения на материале истории (З.В.Голышева). Во всех этих методиках используются авторские нестандартные задачи, принятые в лаборатории в качестве рабочего инструмента исследования. Наконец, разработаны целостные технологии диагностического, обучающего и коррекционного назначения: система методик диагностики языковой компетенции на материале русского языка (Е.Д.Божович, 2002, 2008); технология обучения школьников решению задач разных уровней трудности и разных уровней сложности (Г.А.Вайзер, 1998); технология обучения школьников регуляции собственной деятельности посредством самодиагностики и самокоррекции причин ошибок на материале русской орфографии (О.Н.Юдина, 1985, 2013).

Одновременно используется ряд стандартизованных отечественных и зарубежных методик, позволяющих дополнить и верифицировать данные, получаемые по авторским методикам сотрудников лаборатории.

Логика проведенных исследований и эмпирический материал, собранный научным коллективом лаборатории, привели к постановке новой многоаспектной проблемы: соотношение личностных качеств учащихся и формирующейся у них субъектной позиции в образовании. Работа над этой проблемой только начата, изложение ее результатов предстоит в дальнейшем.

ЛИТЕРАТУРА

Богоявленский Д.Н., Тимофеев Л.И. Вторая книга для чтения: Учебник для малограмотных – 7-е изд. – М.:1945.

Богоявленский Д.Н. Книга для чтения в 3 классе рабочей и сельской молодежи – М.:1947.

Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии - Д.Н. Богоявленский - М.: Просвещение, 1966 - 306 с.

Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе - Д.Н. Богоявленский - М.: изд-во АПН РСФСР, 1959 - 347 с.

Божович Е.Д. Наталья Александровна Менчинская: жизнь, характер, поиск: Вступительная статья // Н.А.Менчинская. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка – М.: изд-во Ин-та практической психологии. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. - С.7-24.

Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника: Психолого-педагогические аспекты языкового образования [Текст] / Е.Д. Божович. – М.: МПСИ, НПО «МОДЭК», 2002. - 286 с.

Божович Е.Д. Развитие идей Н.А.Менчинской на современном этапе исследований психологии учения // Вопросы психологии - 2004. – № 2. - С. 73-80.

Божович Е.Д. Образцы в обучении: их достоинства и недостатки– М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2008. - 256 с.

Брунер Дж. Процесс обучения / пер. с англ. / под ред. А.Р. Лурия О.К.Тихомирова. – М.: Прогресс, 1962. – 84 с.

Вайзер Г.А. Разноуровневые средства саморегуляции в учебной работе школьника // Проблемы программированного обучения / под ред. Д.И. Пеннера. – Владимир: ВГПИ, 1983 - С. 44-50.

Вайзер Г.А. Формирование у школьников способов самостоятельной работы над задачей – Г.А.Вайзер. - М.:изд-во «Социум – и К», 1998. - 111с.

Вайзер Г.А.. Юдина О.Н. Практические аспекты теории учения развивающейся личности // Московская психологическая школа: история и современность. В 3 томах / под общ. ред. В.В.Рубцова — Т.3. – 2004 – С. 46- 59.

Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте //Л.С. Выготский. Избр. психол. произв. – М.: изд-во АПН РСФСР, 1956. – С. 426-437.

Жуйков С.Ф. Формирование орфографических действий у младших школьников - С.Ф.Жуйков - М.: Просвещение, 1965. – 300 с.

Жуйков С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников русскому языку– М.: Педагогика, 1979. - 184с.

Зыкова В.И. Очерки психологии усвоения начальных геометрических понятий – М.: УЧПЕГИЗ, 1955. - 164с.

Зыкова В.И. Формирование практических умений на уроках геометрии – В.И.Зыкова. – М.: изд-во АПН РСФСР, - 1963 - 200 с.

Кабанова-Меллер Е.Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников: Проблема приемов умственной деятельности – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.– 376 с.

Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.

Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости - М.: Педагогика, 1981, - 198 с.

Кудрявцева Е.М. Умственное развитие школьников при обучении ботанике // Методика ботаники – М., 1973. - С .

- Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении – М.: Просвещение, 1966. – 523 с.
- Липкина А.И., Рыбак Л.А. Критичность и самооценка в учебной деятельности – М.: Просвещение, 1966 – 141 с.
- Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении – М.: Педагогика, 1972 - 208 с.
- Менчинская Н.А. Дневник о развитии ребенка – М.-Л.: изд-во АПН РСФСР, 1948 - 192 с.
- Менчинская Н.А. Психология обучения арифметике – М.: УЧПЕДГИЗ РСФСР, 1955. - 432 с.
- Менчинская Н.А. Проблемы учения и развития // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / под ред. В.В.Давыдова – М.:Педагогика,1978 – С. 253-268..
- Менчинская Н.А. Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет: Дневник развития дочери – М.: МПСИ, 1996. - 184 с.
- Менчинская Н.А. Вопросы развития мышления ребенка в дневниках русских авторов // Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет: Дневник развития дочери Н.А. Менчинская – М.: МПСИ, 1996.- С. 139-183.
- Менчинская Н.А. О концепции формирования умственных действий // Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / под ред. Е.Д.Божович – М.- Воронеж: изд-во ИПП, НПО «МОДЭК», 1998 – С. 367 – 383.
- Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / под ред. Е.Д.Божович – М.- Воронеж: изд-во ИПП, НПО «МОДЭК», 1998 – 448 с.
- Мурачковский Н.И. Как предупредить неуспеваемость школьников– Минск : Народна освѣта, 1977.
- Мухина Т.К. Индивидуально-психологические особенности формирования научного мировоззрения у старших школьников / Мухина Т.К. // Советская педагогика. – 1977. - № 8.
- Научное наследие Н.А.Менчинской и современная психология учения: Материалы конференции, посвященной 100-летию со дня рождения / под ред. Е.Д.Божович – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 192 с.
- Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников: Психолого-педагогический аспект / под ред. Е.Д.Божович – М.: Новая школа, 1995. – 95 с.
- Отстающие в учении школьники: Проблемы психического развития / под ред. З.И.Калмыковой, И.Ю.Кулагиной – М.: Педагогика, 1996. - 208 с.
- Позиция субъекта учения как психологическая система: внешние и внутренние связи / под ред. Е.Д.Божович – М.: Памятники исторической мысли, 2013.- 293 с.
- Применение знаний в учебной практике школьников / под ред. Н.А.Менчинской – М.: изд-во АПН РСФСР, 1961- 374 с.
- Проблемы диагностики умственного развития учащихся / под ред. З.И.Калмыковой – М.: Педагогика, 1975. - 207 с.

Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка / под ред. Е.Д.Божович – М.: МПСИ, НПО «МОДЭК», 1999. - 224 с.

Психологические критерии качества знаний школьников / под ред. И.С. Якиманской. – М., 1990. – 141 с.

Психологические проблемы неуспеваемости школьников / под ред. Н.А.Менчинской – М.: Педагогика, 1971. - 272 с.

Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения / под ред. Е.Д.Божович – М.-Воронеж: МПСИ, НПО «МОДЭК», 2000. - 191 с.

Психологические проблемы формирования научного мировоззрения школьников / под ред. Н.А.Менчинской – М.: Просвещение, 1968. - 240 с.

Пускаева Т.Д. Психолого-педагогические условия формирования целостных образов изучаемых объектов. - Сообщения I и II // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии – 1991. - № 1,2. (стр. 69-77)

Развитие субъекта образования: Проблемы, подходы, методы исследования / под ред. Е.Д.Божович – М.: ПЕР СЭ, 2005 – 399 с.

Сабурова Г.Г. Психологический анализ применения орфографических правил разного типа // Доклады АПН РСФСР. – 1958. –№ 4. – С.

Способ учебной работы – условие и продукт познавательной деятельности школьника / под ред. Е.Д.Божович – М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2009 – 399 с.

Юдина О.Н. Как научить школьников работать над ошибками – 1985 – 10 с.

Юдина О.Н. Моделирование как этап диагностического обучения // Применение кибернетики в педагогике и психологии / под ред. Б.В.Бирюкова – М., - 1986. – С. 8-11

Юдина О.Н. Внешние и внутренние связи, определяющие развитие регуляторного компонента в структуре позиции субъекта учения (на материале русского языка) // Позиция субъекта учения как психологическая система: внешние и внутренние связи / под ред. Е.Д.Божович – М.: Памятники исторической мысли – 2013. С. 114-131.

Якиманская И.С. Развивающее обучение – М.: Педагогика, 1979 -144 с.

Якиманская И.С. О творческом пути Н.А.Менчинской: Вступительная статья // Н.А.Менчинская. Проблемы учения и умственного развития школьника – М.: Педагогика, 1989. – С7-30.

Якиманская И.С. Проблема обучения и развития в трудах Н.А.Менчинской (к 90-летию Н.А.Менчинской) // Вопросы психологии, 1995.- № 3. - С.79-90.

Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии – 1995.- № 2. – С. 13-21.

Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе – М.: Сентябрь, 2000. – 96 с.

Вайзер Галина Александровна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ассоциированный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва.

Юдина Ольга Николаевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ассоциированный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва.

ТЕОРИЯ УЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ И СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОТРУДНИКОВ ЛАБОРАТОРИИ ПСИХОЛОГИИ УЧЕНИЯ

Аннотация. Рассмотрены основные этапы создания Н.А. Менчинской теории учения развивающейся личности. Проанализированы современные исследования сотрудников лаборатории, развивающие идеи научной школы Н.А. Менчинской.

Ключевые слова. Учение, развитие, личность, мировоззрение, обучаемость, индивидуальные различия.

Vaizer Galina Aleksandrovna, Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, associate researcher at FSBSI "Psychological Institute of the Russian Academy of Education", Moscow.

Yudina Olga Nikolaevna, Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, associate researcher at FSBSI "Psychological Institute of the Russian Academy of Education", Moscow.

THEORY OF LEARNING OF DEVELOPING PERSONALITY AND MODERN RESEARCH OF LABORATORY OF LEARNING PSYCHOLOGY

Abstract. The article discusses milestones in the creation of theory of learning of developing personality. It analyzes modern studies of the laboratory in which ideas of the scientific school of N.A. Menchinskaya are elaborated.

Keywords. Learning, development, personality, world view, ability to learn, individual differences.

В настоящем сборнике представлен расширенный и дополненный вариант ранее опубликованной авторами статьи [1].

В мировой психологии долгое время существовал резкий разрыв между теориями учения и теориями развития личности. Н.А. Менчинская впервые попыталась осуществить сближение этих направлений в «теории учения развивающейся личности» [3, с. 65].

Данная теория не являлась результатом умозрительного построения. К ней Н.А. Менчинскую привели не только раздумья над состоянием мировой педагогической психологии, анализ существующих в ней теорий учения и развития ребенка, но и систематизация, обобщение экспериментального материала, полученного в исследованиях как самого автора, так и научного коллектива, который многие годы работал под ее руководством.

Теория рождалась постепенно по мере продвижения теоретико-экспериментальных разработок. Ее основу составило содержание ведущих понятий, которые были закреплены автором в самом названии теории. К ним относятся: учение, развитие, личность. Остановимся на том содержании, которое вкладывала в эти понятия Н.А. Менчинская.

Прежде всего, Н.А. Менчинская должна была составить собственное представление о том, что такое личность человека и какова ее структура. Анализируя состояние проблем развития личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ю.А. Самарин), Н.А. Менчинская соглашалась с утверждением Л.И. Божович, что человек становится личностью при таком уровне психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью. Центром же структуры личности является мотивационная сфера, в которой имеются устойчиво доминирующие мотивы.

Н.А. Менчинская задается вопросом: чем определяется «доминирование» мотивов? Опираясь на точку зрения С.Л. Рубинштейна о том, что мировоззрение является обобщенным отношением человека к жизни, определяющим поведение субъекта в той или иной ситуации, степень его зависимости или свободы в ней, Н.А. Менчинская делает вывод, что мировоззрение «цементирует» мотивы и тем самым детерминирует поведение, деятельность человека. Более того, Н.А. Менчинская, считает, что мировоззрение «является системообразующим компонентом структуры личности» [7, с. 307]. К другим компонентам данной структуры Н.А. Менчинская относит следующие подструктуры: интеллектуальную (знания и умение их применять к решению задач), волевою (действенный характер знаний и умений), направленность личности (отношения к действительности, к людям, к самому себе, ее мотивы, оценки, идеалы). Мировоззрение «занимает особое место в структуре личности: оно связано со всеми ее подструктурами и в то же время стоит как бы «над ними», так как оно не может быть сведено ни к одной из них» [3, с. 63].

Говоря о развитии личности ребенка, Н.А. Менчинская рассматривает прежде всего его умственное развитие. Она утверждает, что «оно является многоуровневым, иерархическим по своему строению: включает ряд слоев – более поверхностных и более глубоких, т.е. более тесно связано с личностью в целом» [3, с. 52]. К поверхностному слою она относит знания, их запас и степень системности, к более глубокому – интеллектуальные умения, и, наконец, к самому глубокому слою – сформированные качества ума.

Развитие школьника происходит в процессе учения, которое Н.А. Менчинская рассматривает как сложную активную деятельность самого ученика, детерминируемую, с одной стороны, внешними, педагогическими, условиями (содержанием, методами и организацией обучения), с другой – внутренними (мотивами ученика, его учебным опытом, знаниями, умением организовать свою деятельность и т.д.).

В качестве фундаментальных принципов своей теории, определяющих программу исследований, Н.А. Менчинская [7] выделила:

- рассмотрение в единстве обучения и развития при ведущей роли обучения,
- преодоление интеллектуализма в исследованиях учебной деятельности и рассмотрение ее с позиций целостной личности школьника; выделение мировоззрения в качестве ее интегративной подструктуры;
- типизация многообразия индивидуально-возрастных различий, характеризующих процессы учения и развития школьников.

В ходе теоретико-экспериментальных исследований были выявлены закономерности учения и развития личности школьника, в которых указанные причины получили свою конкретизацию, тем самым обогатив содержание создаваемой теории. Остановимся на этих закономерностях.

Проблема обучения и умственного развития

До сих пор ведутся дискуссии о том, какой путь усвоения знаний (и соответственно, их введения в учебный процесс) наиболее плодотворен: от частного и конкретного к общему и абстрактному, или наоборот. Такая альтернативная постановка проблемы, с точки зрения Н.А. Менчинской, является неправомерной: усвоение знаний происходит одновременно в двух противоположных направлениях. Так, возможен вариант усвоения, при котором на первом этапе учащиеся овладевают лишь общей схемой строения понятия, и только затем начинается движение от недифференцированно общего к частному, от бессодержательно абстрактного к конкретному и через частное и конкретное к подлинно абстрактному и общему. «В процессе обучения постоянно происходит переход от пустых абстракций к содержательным, от мнимого обобщения к подлинному» [6, с.72].

Вопреки утверждениям некоторых психологов о том, что конечным этапом, завершающим цикл усвоения, является интериоризация (переход от внешних действий к осуществлению их во внутреннем плане), Н.А. Менчинской было сформулировано положение о необходимости на различных этапах учения как интериоризации, так и экстериоризации. Было, например, показано, что «конечным этапом усвоения может быть экстериоризация, при которой абстрактная мысль воплощается во внешнее действие, в продукт, имеет место не только в процессе творчества, но и в повседневной практике применения знаний» [6, с. 50].

Общепринятой является точка зрения, что прогрессивный путь усвоения знаний состоит в переходе от его репродуктивных способов к продуктивным. Обладая диалектическим строем мышления, Н.А. Менчинская и здесь

выдвигает положение о том, что движение происходит и в обратном направлении: от продуктивных способов усвоения (например, открытие действий) к репродуктивным (их автоматизации).

В процессе усвоения нет и однозначного движения от житейского знания к научному: одно и то же явление трактуется то по-научному, то по-житейски, а иногда житейские, практические знания вторгаются в систему вновь усвоенных и еще не стойких научных понятий. Это объясняется тем, что у школьников формируются «многослойные» знания и каждый из слоев приводится в действие различными стимулами.

Движения в процессе усвоения от частного и конкретного знания к общему и абстрактному, от внешнего действия к внутреннему, от репродуктивного способа усвоения к продуктивному, от житейского знания к научному и т.д. обычно рассматриваются как переходы с низшей ступени усвоения на высшую. Н.А. Менчинская считает такие точки зрения ошибочными: «Дело в том, что применительно к процессу усвоения знаний «низшая» и «высшая» ступени постоянно меняются местами в зависимости от задачи» [5, с. 285].

Процесс обучения предполагает не только усвоение школьниками знаний (понятий), но и «интеллектуальных умений». Последние рассматривались Н.А. Менчинской как приемы умственной деятельности. Эти приемы представляют собой системы умственных действий, которые необходимо осуществить ученику, чтобы прийти к успешному результату. Предложены следующие классификации приемов: а) более общие (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование) и более частные (система умственных действий «заземлена», т.е. тесно связана с содержанием изучаемых понятий, правил и т. д.); б) репродуктивные (когда усваивается готовое знание) и продуктивные (когда ученик «добывает» это знание).

В результате исследований выявлены следующие положения, связанные с усвоением приемов умственной деятельности.

В ходе обучения их становление проходит несколько этапов: от приемов решения узких классов задач (относящихся к отдельным учебным темам) к приемам решения более широких классов задач (внутри одного учебного предмета) и, наконец, к приемам высокой степени общности (применимым к различным учебным предметам, а также во внеучебной деятельности). Возможны различные виды «переносов» приемов: узкие (внутри учебного предмета) и широкие (межпредметные). Психологической природой разных видов переносов являются процессы обобщения и систематизации умственных действий (Д.Н. Богоявленский и Н.А. Менчинская, Д.Н. Богоявленский, Е.Н. Кабанова-Меллер).

Формирование у школьников приемов умственной деятельности оказывает положительное влияние на усвоение знаний. Однако степень этого влияния существенно зависит от того, задается ли прием в готовом виде (в виде приема учебной работы) или он «открывается» самими учащимися в ходе разрешения проблемных ситуаций (А.М. Матюшкин). В экспериментах

З.И. Калмыковой, Т.В. Кудрявцева, А.М. Матюшкина было обнаружено, что «непосредственный эффект усвоения знаний достигался раньше той группой учащихся, которые получали готовые предписания, но зато в условиях решения измененных задач... преимущество оказывалось на стороне школьников, обучавшихся проблемным методом» [2, с. 7].

Итоговое положение, сформулированное Н.А. Менчинской, состояло в том, что овладение общими приемами умственной деятельности, которые относятся к разным областям знаний, является средством общего развития мыслительной деятельности школьников, т.е. реализации принципа единства обучения и развития.

При изучении процесса усвоения знаний и умений были не только обнаружены закономерности овладения ими, но и выявлены особенности умственного развития ребенка, прежде всего – его мышления. Согласно Н.А. Менчинской, развитие основных мыслительных операций анализа и синтеза осуществляется в двух направлениях: «во-первых, преодолевается неравномерность в развитии анализа и синтеза и устанавливается соответствие между ними; во-вторых, повышается уровень развития каждой из этих операций: более грубые формы анализа заменяются дифференцированными его формами, односторонний, частичный синтез уступает место многостороннему, полному синтезу» [7, с. 95]. Эти особенности развития анализа и синтеза зависят от специфики учебного предмета и содержания отдельных тем внутри каждого из них. Тенденция к повышению уровня мыслительной аналитико-синтетической деятельности отчетливо прослеживается с возрастом учащихся. Уровень анализа и синтеза проявляется в характере абстракций и обобщений, с которыми учащимся постоянно приходится иметь дело в процессе усвоения знаний.

Исследования Н.А. Менчинской и ее научного коллектива во многом углубили на основе конкретных фактов известный тезис Л.С. Выготского о том, что эффективное обучение опирается на актуальный уровень развития ребенка и одновременно ориентировано на созревающие функции – «зону ближайшего развития», условно говоря, мобилизуя ее в сотрудничестве, диалоге, расширяя, а иногда способствуя ее возникновению на том или ином, ранее незнакомом ребенку содержании. По мысли Н.А. Менчинской, задача учителя в этих случаях состоит в обнаружении «ростков нового» в умственных процессах ребенка и возвращении их в ход обучения [3]. В этом, в частности, проявляется психологическая сущность ведущей роли обучения в психическом развитии школьников.

Выявленные закономерности усвоения знаний (понятий) и умений, а также особенности умственного развития ребенка в этом процессе были подтверждены данными многочисленных исследований, проведенных на материале разных учебных дисциплин (письма – Е.В. Гурьянов, чтения – Т.Г. Егоров; арифметики – Н.А. Менчинская; русского языка – Д.Н. Богоявленский, А.М. Орлова, С.Ф. Жуйков, геометрии – В.И. Зыкова; географии – Е.Н. Кабанова-Меллер, физики – З.И. Калмыкова; биологии –

Е.М. Кудрявцева; литературы – А.И. Липкина; истории – А.З. Редько; английского языка – Г.Г. Сабурова; черчения – И.С. Якиманская; и др.), в условиях разных учебных заведений (от школы до вуза) и по отношению ко всем возрастным категориям учащихся.

Изучение развития целостной личности ребенка в обучении

В ходе исследований были получены также факты, которые не укладывались в рамки проблемы соотношения учения и умственного развития. Возникла необходимость «выйти за пределы изучения только умственных процессов к более широким аспектам проблем личности». Другими словами, встал вопрос о преодолении традиционного интеллектуализма в исследованиях учения, когда под умственным развитием ребенка понималось развитие отдельных психических процессов – мышления, памяти, восприятия, воображения и т.д.

Полностью разделяя положение своего учителя Л.С. Выготского о том, что обучение ведет за собой развитие, Н.А. Менчинская писала, что при этом происходит не только умственное развитие учащегося, но и расширение, обогащение других личностных новообразований, с которыми он пришел в школу, а также становление новых.

Исследуя процесс учения, лаборатория Н.А. Менчинской уже в 50-х гг. прошлого века придерживалась тезиса, что «ученик представляет собой не только объект деятельности, организуемой учителем, но и субъект, активно ее осуществляющий»[5, с. 93]. «Только при правильном понимании диалектики внешнего и внутреннего, пассивного (реактивного) и активного, — как утверждает Н.А. Менчинская, — могут быть разрешены проблемы учения и создана теория, дающая возможность объяснить этот процесс и управлять им» [5, с. 94]. Поэтому содержание знаний не является их «зеркальным отражением» в сознании учащихся. Заданное извне ребенок пропускает через себя, и исследователи наблюдают те конкретные формы, в которых происходит столкновение ранее приобретенного (знаний, опыта) с новым. В таком преобразованном внутренними условиями виде знания «входят в личность», составляя ее интеллектуальную подструктуру. Поэтому важно, чтобы влияние внутренних условий на процесс преобразования усваиваемых знаний было позитивным. Неслучайно, рассматривая принцип детерминизма в обучении, Н.А. Менчинская ставит вопрос, по крайней мере, о двух формах воздействия, обеспечивающих необходимую управляемость процессом учения: 1) воздействия на процесс усвоения и 2) воздействия на сложившийся у школьников строй мыслей и чувств, их опыт, на подход к учебному материалу, интерес к нему, на сформированные у них интеллектуальные умения и навыки и т.д. Отметим, что вторая группа воздействий направлена на те внутренние условия усвоения, через которые и преломляются внешние воздействия и которые не только учитываются, но и преобразуются обучающим в нужном направлении.

Что касается интеллектуальных умений (в том числе умений приобретать новые знания и их применять на практике), то лежащие в их основе приемы

умственной деятельности приобретают разносторонние функции в учебной и внеучебной работе учащихся (Е.Н. Кабанова-Меллер). Имеется в виду не только положительное влияние на усвоение знаний, но также изменение отношения учащихся к работе, расширение познавательных интересов и, что особенно важно, появление достаточно стойкого интереса к собственной мыслительной деятельности. Таким образом, происходит развитие не только интеллектуальной, но и другой важной подструктуры личности – ее направленности.

Опираясь на исследования отечественных психологов в области формирования приемов умственной деятельности (А.А. Смирнов), Н.А. Менчинская сформулировала положение о том, что недостаточно выработать у школьников систему умственных действий, составляющих содержание приема, «необходимо еще побудить волю к их использованию как способа самостоятельной деятельности, а для этого, в свою очередь, требуется сформировать соответствующий мотив, что и означает уже некоторый выход за пределы чисто интеллектуальной сферы» [7, с. 148].

Очень значимым является положение о том, что систематическое использование приемов умственной деятельности приводит к возникновению у школьников «потребности в рационализации своего мышления, своего учебного труда» [5, с. 262]. Сами же приемы в этом случае становятся «сознательными способами организации своей умственной деятельности школьниками». Приводя эти слова Е.Н. Кабановой-Меллер, Н.А. Менчинская подчеркивает, что данное «положение является принципиально важным» [3, с. 52].

Было показано, что большое значение имеет овладение школьниками умениями, связанными как с процессом усвоения, так и с оценкой его результата. Традиционно активность учащихся поощрялась в процессе усвоения, наоборот, подавлялась, когда речь заходила об оценках (А.И. Липкина, Л.А. Рыбак). В итоге психолого-педагогического эксперимента авторами был сделан вывод: оценка учителя может обладать эффективностью и оказывать влияние на деятельность ученика только в том случае, если он понимает критерии оценки и внутренне с нею согласен. Формирование умения самостоятельно оценивать результативность своей учебной деятельности требует, чтобы ученик был активно включен в оценочный процесс (А.И. Липкина).

Это особенно важно, так как было установлено, что неадекватная (как заниженная, так и завышенная) самооценка отрицательно сказывается на процессе учения. Так, нарастающие трудности в учебной работе могут нанести травму психике ребенка, породив отрицательное отношение к учению. В свою очередь это резко снижает самооценку ученика, создавая неблагоприятную для него позицию в классе (З.И. Калмыкова). Таким образом, наблюдается цикличность указанных процессов: неуспех в учении → отрицательное отношение к нему, негативная мотивация → снижение самооценки → неблагоприятная социальная позиция школьника.

Однако исследования показали, что в случае неадекватной самооценки (особенно у слабоуспевающих) она может быть откорректирована путем изменения социальной позиции школьника, например, поручение неуспевающему роли учителя по отношению к ученикам младшего возраста (А.И. Липкина). У учащегося возникает необходимость восполнить пробелы в своих знаниях, чтобы обучить другого. Благодаря смене позиции школьник достигает первых успехов в учебной работе, что приводит к постепенному росту самооценки, у него изменяется отношение к учению, негативная мотивация сменяется позитивной, а это положительно влияет на дальнейший ход учения. Иначе говоря, имела место обратная цикличность процессов, т.е. смена ее направления.

В указанных исследованиях З.И. Калмыковой и А.И. Липкиной, а также в работах В.И. Зыковой, И.Ю. Кулагиной, Т.Д. Пускаевой была выявлена степень податливости различных подструктур личности к педагогическим воздействиям, что позволяло решать вопрос о рациональной последовательности учебно-воспитательных мер. Оказалось, что наиболее поддающейся влиянию является направленность личности, в частности мотивы школьников, их отношение к учению. А наименее податливой – интеллектуальная подструктура личности. Изменяя специальными методами мотивацию учащихся, можно развить их интеллект и даже творческое мышление.

Исследование процессов мировоззрения у школьников

Обратимся к интегративной подструктуре личности – мировоззрению, к которому Н.А. Менчинская относила знания высокого философского уровня, взгляды человека на окружающую действительность (природу, техногенную среду, общество) и самого себя, различные убеждения (научные, нравственные и др.) [4].

Первые же работы в области овладения учащимися мировоззренческими взглядами, в основе которых лежали такие понятия, как материя, сознание, мораль, выявили неравномерность, неоднородность становления этих взглядов. Кроме того, у одних школьников этот процесс носил плавный, а у других – взрывной (скачкообразный) характер (Т.К. Мухина, Т.С. Тамбовцева, Е.М. Кудрявцева) [4].

Получены данные о возрастных особенностях становления мировоззренческих взглядов. Младшие школьники категоричны в своих мировоззренческих суждениях, а старшие иногда даже отказываются высказать их. Уверенность, которая обычно характеризует сформированные взгляды, у младших школьников, имеет прямо противоположную основу – веру в авторитет взрослых, прежде всего педагогов. Отказ же старшеклассников объясняется возникшими сомнениями, которые сопровождают процесс становления собственных взглядов. Овладевая философскими понятиями, младшие школьники улавливают, что развитие явлений имеет одно направление – от простого к сложному. Учащиеся старшего школьного возраста уже в состоянии обнаружить противоположные тенденции развития

явления, начинают постигать абсолютность и относительность познания (Т.К. Мухина, Т.С. Смирнова).

Для формирования мировоззренческих взглядов, выработки отношения к лежащим в их основе знаниям большую роль играет умение учащихся устанавливать причинно-следственные зависимости. Это способствует становлению у школьников более глубокой аргументации истинности указанных знаний (Е.М. Кудрявцева).

Подтверждено, что для становления мировоззрения большое значение имеет формирование у школьников требуемого отношения, оценок усваиваемых знаний. Вместе с тем в исследованиях А.З. Редько, Г.Е. Залесского, З.В. Голышевой, была обнаружена возможность расхождения между непосредственно эмоциональным отношением ученика к историческим событиям, деятелям и т. д., с одной стороны, и знаниями их научных оценок – с другой. Г.Е. Залесским показана роль оценочных умений учащихся в преодолении этого разрыва. Одним из возможных путей формирования такого рода умений является обучение учащихся рациональным приемам анализа учебного материала (в частности, исторического). В разработанную автором методику, помимо приемов, входит целая система задач, направленная на выработку у учащихся умений, в которых постепенно возрастает роль оценочных и мотивационных процессов. Воспроизведение усвоенных знаний (умение 1) может быть нейтральным, т.е. не содержать определенного отношения к ним. Когда же ставится задача критически оценить то или иное явление или высказывание (умение 2), нужно не только распознать их сущность, но и выразить к ним свое отношение. Мобилизация аргументов для опровержения доводов противника и для доказательства своей точки зрения (умение 3) предполагает как раскрытие сущности явления, выражение своего отношения к нему, так и мотивационную готовность к защите собственных взглядов, т.е. сформированность убеждений.

В диссертационном исследовании Г.М. Шакировой, выполненном под руководством Н.А. Менчинской (в руководстве работой принимала участие О.Н. Юдина), показано, что «узким» местом может оказаться не только становление позитивного личностного отношения к соответствующему знанию, но и само знание. Так, специфика формирования у школьников нравственных убеждений под влиянием уроков литературы определяется работой нескольких взаимосвязанных психологических механизмов: смыслообразованием (литературные герои приобретают для детей определенный личностный смысл); сопереживанием героям; переключением эмоций сопереживания на свои причины, в частности, на нравственные знания, которые лежат в основе мотивов поведения героев; осознанием этих знаний в качестве источников сопереживания; возникновением отношения к нравственным знаниям, первоначально представленным лишь в эмоциях сопереживания. Оказалось, что процесс извлечения школьниками полноценных нравственных знаний из образно-эмоциональной ткани произведений протекает со значительными затруднениями.

В исследовании удалось выяснить структуру действий, составляющих процесс извлечения знаний, и на этой основе успешно решить задачу целенаправленного управления им. Тем самым открылась возможность положительно влиять на перечисленные выше психологические механизмы, которые обеспечивают не только усвоение нравственного знания, но и возникновение личностного смысла, значимости этого знания для учащегося. Единство же («сплав») знаний и позитивного личностного отношения к ним порождает потребность человека поступать в соответствии с имеющимися у него знаниями. Однако целенаправленное управление учителем этим процессом позволяет положительно влиять на работу указанных механизмов и тем самым способствовать становлению у школьников нравственных убеждений.

Работа Г.М. Шакировой в лаборатории была последней, где зафиксировано сложившееся к тому времени представление о мировоззрении как системном психологическом образовании, включающем в себя регуляторы разной побудительной силы (эмоции, знания, взгляды, убеждения), а также раскрыта структура (и тем самым механизм действия) каждого из них. Получено подтверждение мысли Н.А. Менчинской о том, что убеждения являются вершиной мировоззрения, поскольку они основаны «на твердой уверенности в истинности сформированных взглядов и на полной готовности реализовать их в своей деятельности и, если необходимо, преодолевать любые трудности, препятствия, возникающие на пути реализации этих взглядов» [6, с. 150].

Н.А. Менчинская неоднократно подчеркивала, что знания «становятся» убеждениями, а «не переходят» в них [3, с. 4]. Поэтому знания должны быть не просто усвоенными, а, став убеждениями, войти в основной фонд мировоззрения. Реализовать это положение – важнейшая задача школы.

Принципиально важным является положение Н.А. Менчинской о том, что существует прямая и обратная зависимость между мировоззрением и другими подструктурами личности. Не менее значимо указание Н.А. Менчинской на прямую и обратную зависимость между мировоззрением и практической деятельностью субъекта, его поведением.

Выявленные закономерности формирования мировоззрения у школьников создают основу для дифференцированного, индивидуального подхода к учащимся как в процессе обучения, так и воспитания: «Только при реализации принципа единства воспитания и обучения этот подход может быть эффективным» [3, с. 65].

Выявление индивидуально-типологических и возрастных различий школьников

Исследования процессов усвоения научных понятий и овладения приемами умственной деятельности, становления мировоззрения и других подструктур личности школьника выявили не только общие закономерности этих процессов, но и индивидуальные различия в их протекании. Так, при достаточно выраженном постоянстве различий в овладении предметом можно

было говорить о них не как о частных, индивидуальных характеристиках, а как о некотором свойстве личности, которое было обозначено термином «обучаемость». Под обучаемостью понимается способность к усвоению знаний и умений, выражающаяся в разной степени быстроты и легкости усвоения учебного материала. Обучаемость обуславливает успешность усвоения знаний, умений и навыков, т.е. влияет на формирование интеллектуальной подструктуры личности. Однако вопрос о том, в какую из подструктур личности входит обучаемость или образует особую подструктуру, остался открытым.

Изучались общая обучаемость, не зависящая от учебного предмета (З.И. Калмыкова, В.И. Зыкова, З.И. Калмыкова и Г.Г. Сабурова), и специальная, отражающая его особенности (С.Ф. Жуйков, В.И. Зыкова, Г.Г. Сабурова, И.С. Якиманская). Выделены на основе разработанных показателей различные уровни обучаемости: высокий, средний, низкий. Было установлено, что различия в обучаемости более четко выступают не тогда, когда учебные действия выполняются по образцу (в этих случаях они, наоборот, в значительной мере нивелируются), а тогда, когда учащиеся ставятся в ситуации самостоятельного решения проблем, «открытия» новых знаний, умений.

Одновременно выявилась парадоксальность в соотношении обучаемости и усвоения учебного материала. Так, высокая обучаемость еще не обязательно обеспечивает успех в учении. В работе Г.П. Антоновой обнаружено, что высокая обучаемость младших школьников позволяет им учиться без особых трудовых усилий и у них складывался высокий уровень притязаний. Более трудный материал в средних классах и отсутствие привычки систематически работать приводят к значительному падению успеваемости. У подростков появляется резко отрицательное отношение к учению. Таким образом, показано, что решающую роль играет взаимодействие обучаемости с другими сторонами личности и прежде всего с их направленностью, объединяющей в себе отношения, оценки, мотивы, идеалы.

Несмотря на то, что разнообразие индивидуальных различий беспредельно, была поставлена задача их типизации, хотя бы ориентировочной. В основание деления на типы были положены два комплекса свойств: обучаемость и направленность личности. Были выявлены и описаны четыре типа учащихся, представляющие собой все возможные комбинации указанных свойств: 1) с положительной характеристикой обоих комплексов свойств; 2) с их отрицательной характеристикой; 3) сочетание положительной характеристики обучаемости с отрицательной направленностью; 4) сочетание, наоборот, негативной характеристики обучаемости с положительной направленностью (Н.А. Менчинская и Г.Г. Сабурова; З. И. Калмыкова).

Для отдельных категорий учащихся были построены свои типологии индивидуальных различий. Н.И. Мурачковский, аспирант Н.А. Менчинской, выделил типы и подтипы неуспевающих школьников, положив в основу классификации целый комплекс показателей. З.И. Калмыковой в сотрудничестве с дефектологами была предложена типология детей с

задержкой психического развития (ЗПР): легкие, средние и тяжелые формы ЗПР. В основу выделения этих форм положен уровень развития психических процессов у данной категории детей (прежде всего — мышления и речи), а также обусловленные этими процессами отклонения в становлении личностных образований (мотивация, уровень притязаний, самооценка и т.д.).

Была также предпринята попытка классифицировать индивидуально-психологические особенности при изучении формирования мировоззрения у школьников. Один из вариантов «мировоззренческой типологии» был предложен Т.К. Мухиной. В основу деления учащихся на типы были положены такие показатели, как высший или низший уровень сформированности научного мировоззрения, целостная или парциональная сформированность его компонентов, устойчивость или неустойчивость мировоззрения. В результате автором было получено девять типов учащихся, различающихся сочетанием выделенных характеристик мировоззрения.

Выявление индивидуально-типических особенностей учащихся — совершенно необходимое условие эффективности не только обучающих, но и воспитывающих воздействий на школьника. При этом «необходимо иметь в виду, что характеристика этих свойств не является постоянной, а может меняться в ту или другую сторону», писала Н.А. Менчинская [7, с. 149].

Помимо индивидуально-типических особенностей учения в исследованиях, проводимых в лаборатории Н.А. Менчинской, большое внимание уделялось возрастным особенностям, среди которых, вслед за Л.С. Выготским, «осознанность» и «произвольность» рассматривались как основные новообразования, приобретаемые школьниками в процессе взросления. Обобщая результаты исследований, Н.А. Менчинская указывала: «Среди многих закономерностей процесса учения следует выделить ведущую — переход от неосознанных, неуправляемых форм деятельности к осознанным, управляемым, предусматривающим не только управление извне, но и саморегуляцию» [5, с. 264]. На самой элементарной ступени учения, связанной, как правило, с младшим школьным возрастом, оно осуществляется на основе подражания образцу. Ученик включается в нее, но, каким бы активным он ни был, функции управления в основном остаются за учителем.

На более высоких ступенях обучения, в старшем школьном возрасте, детерминация процесса учения принимает не прямой, а опосредованный характер. Создаются условия, при которых учащиеся могут самостоятельно добывать знания, а не получать их в готовом виде, сами контролировать, оценивать и корректировать свои действия. Таким образом, в активную учебную деятельность ученика все больше и больше включаются те управляющие функции, которые раньше выполнял только учитель, все большую роль играет самоуправление ученика. Другими словами, учащийся, оставаясь субъектом учения, позицию которого он занимает с первых школьных дней, кроме того, «становится субъектом обучения» в полном смысле этого слова.

Достаточно совершенные самостоятельные поисковые действия, самоконтроль, самооценку Н.А. Менчинская относит к «высшим формам саморегуляции учебной деятельности», которые могут быть достигнуты при условии высокого уровня развития учащегося. В то же время, в качестве новообразований, они в свою очередь способствуют дальнейшему интеллектуальному развитию ученика и шире — личности в целом.

Таким образом, все больше и больше накапливалось фактов, которые приводили к выводу о ведущей роли обучения в развитии не только интеллектуальной сферы ребенка, но и личности в целом. Это дало основание Н.А. Менчинской рассмотреть два вида изменений в психике ученика: одни связаны с изменением самого знания и способов оперирования ими; вторые — с особенностями развивающейся личности учащихся. Первые были названы «микроизменениями», а вторые — «макроизменениями» [5].

Выстраивая здание своей теории, Н. А. Менчинская отнюдь не претендовала на её завершенность. Определяя перспективы научных разработок, она видела основную цель в проведении «синтетических исследований, которые объединят изучение вопросов обучения и воспитания и тем самым будут способствовать преодолению имеющегося разрыва между исследованием проблем личности и изучением психических процессов, что являлось до сих пор характерным не только для педагогической психологии, но и для психологии в целом» [6, с. 174].

Развитие этих плодотворных идей Н. А. Менчинской — актуальная задача современной педагогической психологии.

Развитие идей научной школы Н.А. Менчинской в исследованиях сотрудников лаборатории психологии учения

В последние два десятилетия лаборатория продолжает исследования в русле идей Н.А. Менчинской, и те коррективы, которые вносит время в проблематику и методы исследования, не меняют направления работы и ее общей концептуальной схемы.

При дальнейшем развитии теоретической позиции лаборатории было уточнено содержание фундаментальных понятий: спонтанное и организованное обучение, социальный и субъектный опыт школьника; выделены новые понятия: способ учебной работы и позиция школьника как субъекта учения.

Традиционно лаборатория исходила из положения Л.С. Выготского о двух типах обучения: специально организованного, в частности, школьного, и спонтанного. Спонтанное обучение понималось им как движение ребенка «по собственной программе», при котором он «сам берет из окружающей среды» то, что отвечает его потребностям, предпочтениям, практическим задачам. Долгое время считалось, что спонтанное обучение заканчивается на пороге школы. Исследования лаборатории, проведенные на многих школьных предметах и с разными возрастными контингентами учащихся, показали, что спонтанное обучение с началом организованного обучения не только не прекращается, а идет параллельно ему. Поэтому представление о характере и длительности спонтанного обучения получило более широкую трактовку.

Лаборатория исходит из принятого положения о двух видах опыта: социального и субъектного. Хотя различие их условно, тем не менее, оно существенно для психолого-педагогических исследований. Социальный опыт формируется в идеальных и материальных предметах культуры, т.е. его содержание всегда объективировано. Субъектный же опыт фиксируется в психологических образованиях (потребностях, мотивах, знаниях, действиях, чувствах, привычках, убеждениях и т.д.). Иначе говоря, он включает помимо «присвоенного объективированного» содержания, субъективное, выраженное как «в значениях», так и в «личностных смыслах» (А.Н. Леонтьев).

В соответствии с двумя типами обучения в лаборатории были выделены накапливаемые в них два вида опыта: спонтанный и учебный. В психологии долго господствовала тенденция рассматривать лишь негативное влияние спонтанного опыта, которое надо преодолеть в процессе обучения. Позитивная роль этого опыта, как правило, ставилась под сомнение. Это оказалось далеко не так. Кроме того, существует целый ряд задач, которые принципиально не могут быть решены без обращения к показаниям спонтанно накопленного опыта. Отсюда вытекает необходимость построения обучения, которое, дифференцируя позитивные и негативные влияния спонтанного опыта (приобретаемого *до, в ходе и параллельно* организованному обучению), опирается на первую разновидность влияния и нейтрализует вторую.

Возникла необходимость в разработке такой единицы анализа процесса учения, которая бы отражала неоднородность источников субъектного опыта и различные его влияния на этот процесс. В качестве такой единицы было предложено понятие «способ учебной работы», которое позволяет представить в единстве («в сплаве») результаты организованного и спонтанного обучения. В то же время способ учебной работы как реальный феномен в отличие от приемов учебной работы не задается школьнику извне, а создается им самим путем преобразования заданного или самостоятельного открытия. Понятие способа учебной работы, ранее использовавшееся в исследованиях Н.А. Менчинской, Д.Н. Богоявленского, Е.Н. Кабановой-Меллер, по содержанию близко к понятию «прием умственной деятельности», который изначально задается в обучении. В новой же трактовке оно рассматривается как субъектное образование, как приобретение самого ученика.

Возникновение и динамика способов учебной работы позволяет проследить значимую линию в развитии личности ребенка – становление у него позиции субъекта учения. Эта позиция рассматривается как разновидность социальных позиций человека, специфика которой отражает вступление ребенка в новую для него деятельность - учебную, являющуюся одним из этапов подготовки его к взрослой жизни. Она представляет собой системное образование, в качестве ее основных составляющих на данном исследовательском этапе выделяются: когнитивная, регуляторная и личностно-смысловая.

С учетом уточненного и нового в теоретических позициях лаборатории в настоящее время проводится целый комплекс исследований на материале

разных учебных предметов и с различными возрастными контингентами школьников. Остановимся на характеристике некоторых исследований.

Исследование Е.Д. Божович посвящено становлению у школьников языковой компетенции, которая рассматривается автором как единство усвоенного в ходе организованного обучения и спонтанно накопленного опыта, строгого знания и интуиции («чувство языка»). Были выявлены противоречия и ограниченность компетенции у школьника, которые являются результатом разрыва между усваиваемым знанием о языке и речевым опытом ребенка. Автор объясняет этот разрыв тем, что современная школа почти не апеллирует к возможностям ребенка как носителя языка, занимаясь в основном формированием грамматических умений и навыков. В результате многие школьники как бы «носят в разных карманах» свой речевой опыт и знания о языке, что тормозит не только развитие компетенции, но и усвоение программного материала. Тем не менее, автор отмечает определенные позитивные тенденции развития языковой компетенции у школьников, подчеркивая, что ни одно из них не может реализоваться только на основе знания языка или только на основе речевого опыта. Каждая из них требует включения механизмов того и другого компонента языковой компетенции как единой системы.

Цель исследований Т.Д. Пускаевой, проведенных на материале биологии (систематики растений), - выявить особенности содержания формирующихся у школьников целостных образов растений в зависимости от: 1) степени изученности биологического объекта в ходе школьного, обучения, 2) степени знакомства ученика с этим объектом по опыту, накопленному вне обучения. В качестве значимого критерия использовалось число и характер перцептивных признаков растения, создающих его целостный перцептивный образ. Анализ результатов разработанных автором контрольно-диагностических заданий показал, что наиболее эффективно целостный образ формируется при слиянии полученных в школе знаний и жизненного опыта школьника. При недостатке научных знаний многих учащихся выручает знакомство с растениями по опыту. Однако отсутствие жизненного опыта при высоком уровне знаний о растении серьезно затрудняет формирование его целостного образа.

На выяснение характера связи между когнитивными и личностно-смысловыми компонентами позиции школьника как субъекта учения направлено исследование З.В. Голышевой. Ставится задача проследить изменения первого из них по мере накопления школьником знаний по предмету, т.е. становления его компетенции. Работа строится на материале такого «конфликтного» предмета как история. Автором разработаны критерии и показатели, методы и средства диагностики личностно-смыслового компонента. В процессе решения учащимися оригинальных познавательных задач выяснилось, что связи между личностно-смысловым и когнитивным компонентом позиции школьника как субъекта учения неоднозначны. Для развития личностно-смыслового компонента необходим определенный уровень компетенции в предмете. Однако высокий уровень этой компетенции может

оставаться формальным, сам по себе не обуславливает развитие личностно-смыслового компонента. Причина в том, что исторические знания усваиваются школьником без выработки личностного отношения к ним, в основе которого лежат эмоциональные оценочные процессы.

Отношению учащихся к оценочным ситуациям, различающимся по степени их эмоциогенности, посвящена работа И.Ю. Кулагиной. Исследование было направлено на изучение таких эмоциогенных факторов, как ожидания детьми результатов оценивания их деятельности и его формы. На основе анализа и сопоставления данных экспериментов с использованием ряда диагностических методик было показано, что для учеников на первый план выступают 2 момента: содержательность оценки и то, как она дается. Важно, что для школьников оценочная ситуация гораздо больше связана с эмоциональным аспектом (переживанием успеха или неуспеха), чем с когнитивным (объективной информацией о результатах учебной работы). Фактически учащихся больше интересует сама оценка, а не то, чем она обусловлена (рациональное или нерациональное решение, есть или нет ошибки, какие именно, в чем их причина). Такое отношение к оценке негативно сказывается на процессе учения. Например, вместо того, чтобы заняться коррекцией своей учебной деятельности, учащиеся лишь переживают свой неуспех.

Различая вслед за целым рядом авторов конкретно-ситуативные и обобщенно-внеситуативные личностно-смысловые образования, Т.Г. Раевская относит к последним ценностные ориентации личности. Она показывает, что ценностный аспект позиции школьника как субъекта учения выступает в том случае, когда из всего многообразия ценностных ориентаций будут выделены ориентации на образование: на его процесс или результат. Эти ориентации обнаруживают близость к концепциям образования, в которых оно рассматривается как духовная (в случае ориентации на процесс) или утилитарная ценности (в случае ориентации на результат). Исследование показало, что смыслообразование ценности для школьников проявляется: в ориентации на образование: 1) как на процесс, 2) как на результат, 3) на процесс и результат одновременно. Ценность образования для одних выступает только как духовная, для других - только как утилитарная, и комплексная - для третьих.

Проблеме комплексного формирования субъектной позиции школьника посвящены исследования О.Н. Юдиной. Она показала, что к «высшим нормам регуляции человека» (Н.А. Менчинская) следует относить также самодиагностику и самокоррекцию и начинать их формирование в процессе учебной деятельности, в частности, при работе над ошибками. Вместе с тем, выяснилось, что в традиционных приемах такой работы может отсутствовать психологически важное звено - диагностика причин ошибок как основа последующей коррекции умственных действий и знаний учащихся. Поэтому у большинства школьников в условиях спонтанного овладения диагностико-коррекционными способами они либо вообще не складываются, либо

оказываются несовершенно. Автором предложена новая технология обучения, направленная на становление таких способов (на материале русского языка). Она обеспечивает не только более успешное овладение диагностико-коррекционными действиями (операциональный компонент способа), но и возникновение у школьников личностного отношения к ним, тем самым побуждая использовать эти действия в своей учебной работе (личностно-смысловой или мотивационный компонент способа).

Экспериментально подтвержден двойной эффект созданной технологии (у школьников резко снижается количество ошибок) и развивающий (дети овладевают рациональным умственными действиями по решению предметных задач, а также самодиагностикой и самокоррекцией, которые лежат в основе саморегуляции человека в ситуациях ошибок, неудач и т.п., значение которой выходит далеко за рамки школьной жизни).

Изучению способов учебной работы, складывающихся у школьников в процессе решения, преобразования и самостоятельного составления физических задач (качественных, количественных и т.д.) посвящены исследования Г.А. Вайзер. На разных этапах формирования способов учебной работы (введения, развернутого рассуждения, свертывания) раскрыты проявления личностно-смысловой составляющей субъектной позиции школьника (феномены «первичное» и «повторное критическое отношение к способам», собственная оценка их обучающих и развивающих функций), регуляторной (готовность к самосовершенствованию деятельности на основе осознания трудностей «открытия» и применения способа, выявления путей их устранения и принятия соответствующего решения), когнитивной (операциональный состав способов, его содержательно-структурные перестройки, соотношение рациональных и интуитивных компонентов, в частности, включенность «чувства физической реальности»).

Автором разработана и экспериментально подтверждена эффективная технология формирования у школьника способов учебной работы в процессе обучения физике. Показано, что важное значение, с точки зрения развития субъектной позиции школьника имеет включение ученика в самостоятельное составление задач. Овладевая секретами конструирования сложных, нестандартных, проблемных, интересных задач, школьники не только познают их структуры, особенности выражения условий, возможности переформулирования текстов, но и, включаясь в рамки учения в достаточно высокие формы созидательного процесса, приобретают способности и «вкус» к творчеству.

В последние годы в рамках межлабораторных исследований сотрудниками лаборатории изучаются интегративные психологические образования (убеждения, смысл жизни человека и его акме), способствующие становлению субъектной позиции школьника и шире - целостной личности.

В исследовании О.Н. Юдиной и Г.М. Шакировой были прослежены тенденции в нравственном развитии школьников под влиянием перемен, происходящих в нашем обществе в последние полтора десятилетия. Оказалось,

что число учеников, у которых нравственное знание сформировалось как компонент убеждений под влиянием уроков литературы, в экспериментальных классах (где специально управляли усвоением - в процессе сопереживания литературным героям - этого рода знаний) было в 10 раз больше, чем в контрольных. Причем результаты этой первой части эксперимента, полученные в 80-х и 90-х гг. практически не различались. Во второй части эксперимента оказалось, что также больше в экспериментальных классах было учеников, овладевших нравственными убеждениями в целом. Но, если в 80-х гг. - в 3,2 раза, то в 90-х гг. - лишь в 2,3 раза. Есть основание считать, что негативные процессы, происходящие в последние годы в обществе, раскачивают положительное личностное отношение к нравственным знаниям, которое складывается у учащихся под влиянием уроков литературы. Такое раскачивающее воздействие на нравственную сферу учащихся препятствует перерастанию готовности действовать согласно усвоенным знаниям (которую они продемонстрировали в первой части исследования) в соответствующую потребность как устойчивую черту их личности.

Проблеме становления у школьников представлений о смысле жизни человека и смысле собственной жизни, складывающихся в процессе обучения и воспитания, посвящены работы Г.А. Вайзер и З.В. Голышевой. В работах Г.А. Вайзер показано, что как у подростков, так и у старших школьников проявляется значительный индивидуальный разброс в осознании смысла жизни вообще и собственного в частности. Определение смысла собственной жизни осуществляется не только в ходе осмысления, но и переживания в процессе собственного опыта и, есть основания думать, опыта героев художественных произведений, поскольку среди факторов, влияющих на становление своего смысла жизни, учащиеся называют уроки литературы. Среди других факторов ученики наиболее часто называют пример родителей или собственный опыт, причем, чем старше дети, тем все более значимым становится собственный опыт. Вместе с тем характерно, что на самом последнем месте независимо от возрастной категории школьники указывают средства массовой информации.

Анализ показал, что среди представлений школьников о смысле жизни можно выделить широкие социальные (служение Отечеству, труд на благо общества и т.д.), групповые (создание семьи, воспитание детей, общение со сверстниками и т.д.), индивидуальные (здоровье, карьера, благополучие, становление определенных личностных качеств), познавательные (познание и понимание жизни и т.д.) и эмоциональные (счастье, радость, любовь и т.д.) смыслы.

Особенно важен вывод о том, что, осознавая ограниченность реализации жизненных смыслов в условиях современного социального кризиса, одни учащиеся приспособливают свой жизненный смысл к социальной ситуации. Другие же, стремясь преодолеть негативные явления в современной жизни, выстраивают свои главные смыслы на основе широкого понимания добра и зла, формируя при этом как смыслы, имеющие способы реализации, так и смыслы в форме лишь мечты.

Смысл жизни человека может реализоваться или не реализоваться в высшем достижении его жизни (акме). Начатые исследования направлены на выявление всей палитры соотношений между этими личностными образованиями.

Практическим итогом исследований лаборатории за всю историю ее существования явилась разработка психолого-педагогических условий, способствующих успешности учения и развития школьников. Среди педагогических условий наиболее существенные: 1) коррекция содержания курсов учебных дисциплин, с тем чтобы в них были представлены не только предметные знания, но и "метазнания", т.е. знания о приемах учения; 2) разработка эффективных методов обучения; 3) создание рациональной технологии управления процессом усвоения знаний, включающей контроль, диагностику, коррекцию, оценку как процесса усвоения, так и его результата; 4) построение учебных ситуаций, обеспечивающих проявление и развитие психологических механизмов самоуправления школьников: самодобывания знаний и способов оперирования ими, самоконтроля, самодиагностики, самокоррекции, самооценки; 5) организация дифференцированного и индивидуализированного обучения на основе выявленных индивидуально-типологических различий учащихся.

Лабораторией были использованы различные формы внедрения в практику результатов своих исследований: через подготовку документов для Министерства просвещения, разработку психолого-педагогических рекомендаций, методических пособий (для учителей, родителей, учащихся), учебников, издание коллективных монографий и научно-популярной литературы, написание статей в журналы, газеты и т.д.,.

Определяя перспективы исследовательской деятельности лаборатории, Н.А. Менчинская видела основную цель научного коллектива, возглавляемого ею, в том, чтобы, раздвинув понятие «теории учения», создать «теорию учения развивающейся личности». Она писала: «В этом направлении мы и намечаем вести исследования, ставя своей задачей пересекать рубежи психологии обучения и психологии воспитания, решать проблемы на стыке этих двух разделов педагогической психологии» [5, с. 267].

На современном этапе своей работы лаборатория продолжает развивать эти плодотворные идеи Н.А. Менчинской.

Литература

1. Вайзер Г.А., Юдина О.Н. Теория учения развивающейся личности в трудах Н.А. Менчинской. // Научное наследие Н.А. Менчинской и современная психология учения. Материалы конференции, посвященной 100 – летию со дня рождения Н.А. Менчинской. /Под ред Е.Д. Божович. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – С 19 – 33.
2. Менчинская Н. А. Психологические проблемы активности личности в обучении. – М., 1971. – 11 с.
3. Менчинская Н.А. Исследование по психологии учения и развития

// Воспитание, обучение и психическое развитие. Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. Ч. 2.- М., 1977 а. – С. 45-73.

4. Менчинская Н.А. Психологические проблемы формирования мировоззрения //Формирование коммунистического мировоззрения школьников. М.: Педагогика. 19776. – С. 31 – 39.

5. Менчинская Н.А. Проблемы учения и развития // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М.: Педагогика. 1978. – С. 255 – 268.

6. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М.: Педагогика. 1989. – 220 с.

7. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. М.- Воронеж: НПО «Модэк». 1998. – 443.

Локалова Наталья Петровна, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГНУ «Психологический институт РАО», Москва,

АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ КАК КОГНИТИВНАЯ ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье развивается представление Н.А. Менчинской о психологических закономерностях формирования научного мировоззрения у школьников и о роли, которую в формировании мировоззренческой позиции человека играет его мышление. В единой концептуальной системе рассматриваются формирование мировоззрения и развитие аналитико-синтетических процессов, которые выступают как когнитивная основа процесса формирования мировоззрения. Представлены две программы когнитивного развития младших школьников и подростков, входящие в развивающий комплекс «Когниции. Интеллект. Личность» и направленные на всестороннее развитие у учащихся процессов анализа и синтеза. Приведены результаты эмпирического исследования, свидетельствующие не только о существенном повышении уровня интеллектуального развития школьников вследствие осуществления целенаправленного когнитивного развития по данным программам, но и об усилении у учащихся мотивационных и оценочных процессов как показателей начала формирования мировоззренческой позиции уже на начальных этапах школьного обучения.

Ключевые слова: аналитико-синтетические процессы, научное мировоззрение, когнитивное развитие, развивающий комплекс «Когниции. Интеллект. Личность», младшие школьники и подростки.

N. P. Lokalova, Ph. D. (Psychology), Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow

ANALYTICAL AND SYNTHETIC PROCESSES AS THE COGNITIVE BASE OF SCIENTIFIC WORLD OUTLOOK IN SCHOOLCHILDREN

Abstract. Analytical and synthetic processes and the formation of scientific world outlook as whole conceptual system are considered. In accordance with this view the development of analytical and synthetic processes is a means of forming the cognitive base of world outlook in schoolchildren. Two curricula of cognitive development of junior pupils and adolescents are presented. These curricula are included in developmental complex "Cognition. Intellect. Personality" and is aimed at the detailed development the processes of analysis and synthesis. Data obtained enable us to speak about essential improvement of intellectual level but also about the

intensification of motivational and evaluative processes as indicators of the beginning of the formation the world outlook in schoolchildren.

Key words: analytical and synthetic processes, scientific world outlook, cognitive development, curricula of cognitive development “Cognition. Intellect. Personality”, junior pupils and adolescents

Я не принадлежу к числу непосредственных учеников и последователей известного отечественного психолога, основоположника научной психологической школы «учения развивающейся личности» (обучения, воспитания и развития ребенка) Натальи Александровны Менчинской (1905 – 1984). Многие годы я занималась проблемами, находящимися вдалеке от того русла педагогической психологии, основателем которого была Н.А. Менчинская. Но чтобы учиться у тех, кого мы по праву относим к числу классиков отечественной психологии, совсем не обязательно иметь опыт непосредственного общения с ними. Эти учёные оставляют богатое научное наследие, которое не только не устаревает, но, наоборот, обращаясь к нему в более поздние годы, мы часто черпаем в них научную поддержку и некоторые идеи, осмысливание которых с современных позиций развития психологической науки придает новое звучание «вечным» проблемам психологии.

Так получилось, что по внутренней логике своих научных и практико-ориентированных исследований я обратилась к трудам Натальи Александровны, поскольку в определённый период на первый план в моей научной работе вышли проблемы, которые в разное время входили в круг научных интересов Н.А. Менчинской. Это:

- особенности развития мыслительных операций анализа и синтеза и их роли в процессе усвоения знаний,
- психологические проблемы формирования мировоззрения у школьников.

Эти проблемы всегда были и продолжают оставаться центральными для психолого-педагогической науки в силу их фундаментальности, обусловленной, во-первых, тем, что аналитико-синтетическая деятельность играет ведущую роль не только в усвоении знаний [2], но и является основой отражательной деятельности мозга. Во-вторых, мировоззрение, по мнению С.Л. Рубинштейна [8; 367], выступает как внутренний системообразующий компонент целостной структуры личности, регулирующий поведение человека в любой ситуации.

В настоящее время в сложившейся социоэкономической и политической ситуации в нашей стране вопросы формирования мировоззрения у растущих людей приобретают особое значение. Ведь мировоззрение – это жизненная позиция каждого человека, система собственных взглядов и критического отношения ко всему, что происходит вокруг него, иерархия субъективной ценности различных сторон жизни. Людями без собственного мировоззрения, без самостоятельно выработанных взглядов на природу, общество, различные социальные явления можно манипулировать, т.к. они легко поддаются влиянию

чужого мнения, некритически относятся к событиям социальной жизни. Ещё П.П. Блонский писал: «Один из самых ярких признаков, отличающих умного человека от глупого, тот, что последний всему верит, первый же допускает лишь то, что приняла его мысль» [1; 47].

В трудах Н.А. Менчинской проблемы, связанные с возрастными особенностями аналитико-синтетических процессов, и психологические закономерности формирования мировоззрения учащихся рассматривались достаточно изолированно, вне какой-либо внутренней связи между ними, хотя она и признавала, что мировоззрение как «обобщённое, итоговое, отношение человека к жизни» (С.Л. Рубинштейн) фактически сливается с интеллектуальными процессами. Так, отмечая сложность и своеобразие с психологической точки зрения понятия «мировоззрение», Н.А. Менчинская [5] указывала на две его взаимосвязанные стороны: интеллектуальную и моральную, каждая из которых по-своему влияет на формирование обобщённой системы взглядов и, в свою очередь, находится под ее воздействием. Под интеллектуальной стороной мировоззрения Н.А. Менчинская понимала знания и умения их применять к решению различных задач, с которыми человек сталкивается в своей жизни; под моральной стороной – направленность личности (её эмоциональное отношение к действительности, к окружающим людям, мотивы деятельности и поведения, оценки, идеалы).

В связи с этим Н.А. Менчинская наметила два основных пути исследования процесса формирования мировоззрения у школьников, которые реализовались в работах её сотрудников. Первый путь – аналитический – был направлен на изучение отдельных сторон психической деятельности, имеющих непосредственное значение для формирования мировоззрения. Он состоял в изучении закономерностей формирования философских знаний о материи, материальном мире, о соотношении материи и сознания, закономерностей формирования основных понятий теории познания. Второй путь – синтетический – был направлен на изучение целостной личности путем сравнения результатов, полученных при исследовании одних и тех же учащихся в разные периоды времени: изучались закономерности становления умения давать оценку общественным явлениям, историческим событиям на основе прослеживания изменений в процессе формирования мировоззрения одной и той же личности в лонгитюдном исследовании.

Н.А. Менчинская считала, что именно мировоззрение имеет решающее значение для характеристики личности, именно оно является тем, что «цементирует» мотивы, детерминируя тем самым деятельность и поведение человека, и является, таким образом, «системообразующим» компонентом структуры личности в целом. Однако интеллектуальная сторона мировоззрения не исчерпывается только приобретёнными человеком знаниями. Н.А. Менчинская подчеркивала, что говорить о мировоззрении нужно как «об итоговом отношении человека к жизни, фактически сливающимся с интеллектуальными процессами («обобщенное отношение»)» [6; 307]. Таким

образом, формирование мировоззренческой позиции самым широким образом базируется на интеллектуальных, мыслительных процессах, пронизывающих всю познавательную деятельность человека. Поэтому, на наш взгляд, мыслительные процессы должны обязательно входить в число составляющих мировоззрение в качестве её когнитивной основы.

Это обуславливает необходимость ещё одного направления исследования мировоззрения, связанного с изучением роли, которую в формировании мировоззренческой позиции человека играет его мышление. Ведь прежде чем отнестись к какому-либо явлению или событию, выразить своё отношение к ним, необходимо прежде распознать его сущность, для чего необходимо глубоко и всесторонне проанализировать его, соотнести с другими событиями или явлениями, выявить общее и специфическое в них. Эффективность этого процесса во многом будет зависеть от степени развития категориальных структур мышления. Таким образом, формирование мировоззрения тесно связано с умственным воспитанием, на единство которых указывал также и В.А Сухомлинский [9].

Итак, для овладения мировоззренческими понятиями, требующими интеграции знаний, формирования осознанной, осмысленной жизненной позиции, выражающей свободный выбор личностью своих убеждений, взглядов, отношений, необходимо заложить её интеллектуальную основу и, в первую очередь, обеспечить высокий уровень развития у школьников психологических структур мышления. Именно сформированность категориальных структур мышления и осуществление ими как конкретных, так и абстрактно-обобщенных форм мыслительной деятельности, влияет на глубину и широту взаимодействия человека с окружающим миром, на степень осмысления и понимания им различных явлений окружающей среды и, как следствие, на его общее отношение к миру.

Системный взгляд на эти две проблемы, реализуя усиливающиеся современные тенденции к интеграции различных парадигмальных подходов и психологического знания в целом, стремление рассматривать психические явления не как разрозненные, а как имеющие внутренние, глубинные, но часто скрытые при недостаточном концептуальном осмыслении связи, позволяет, с нашей точки зрения, представить аналитико - синтетические процессы и формирование мировоззрения в единой концептуальной системе. Согласно ей, аналитико-синтетические процессы мы рассматриваем как средство формирования когнитивной основы мировоззрения, в качестве которой выступают категориальные структуры мышления.

Поскольку мировоззрение нельзя транслировать, нельзя усвоить в готовом виде, каждый человек должен осознанно и самостоятельно вырабатывать собственное понимание различных явлений общественной, культурной, политической жизни и критически относиться к ним; каждый человек должен самоопределиваться в идеалах, вопросах нравственности, религии, гражданственности, социокультурных ценностях. Это и называется

мировоззренческой позицией человека. Вырабатывать же её человек должен сам и не иначе как с опорой на своё собственное мышление.

С этих позиций аналитико-синтетические процессы рассматриваются нами как инструментальный, с помощью которого формируются категориальные структуры мышления, являющиеся, в свою очередь, тем внутренним фактором, которое детерминирует обобщённое итоговое отношение человека к жизни, его поведение в любой ситуации, степень зависимости человека от этой ситуации или свободы в ней [8; 367]. Так вопрос о психологических условиях и предпосылках формирования научного мировоззрения учащихся «сливается» с вопросом о развитии и возрастных особенностях аналитико-синтетических процессов. Это открывает возможности для практического осуществления работы по формированию когнитивных основ начальных форм мировоззрения у учащихся, начиная с младшего школьного возраста.

Н.А. Менчинская сформулировала положение о том, что знания являются важным компонентом интеллектуальной составляющей мировоззрения, и что при высокой степени их обобщенности и абстрактности они превращаются в способ философского познания мира [5; 309]. Однако до сих пор нет ясного ответа на вопрос о том, как достичь необходимую меру обобщённости и абстрактности, какие психологические условия должны быть выполнены и о каких знаниях должна идти речь.

Говоря об усвоении философских понятий, Н.А. Менчинская отмечает, что по отношению к ним возможен единственный путь - от конкретного к абстрактному, состоящий вначале в усвоении большого объёма частных естественно - научных знаний, имеющих широкую опору в чувственно - конкретном материале [5]. В дальнейшем знания из различных областей науки синтезируются и обобщаются. Эффективность этого процесса, превращающего знания в составляющую мировоззренческой системы, в значительной мере зависит от степени сформированности психологических когнитивных структур, которые осуществляют обработку частных естественно - научных знаний в их конкретном виде – их анализ, осмысление, обобщение. Значит, для овладения мировоззренческими понятиями, требующими интеграции знаний, формирование осознанной, осмысленной жизненной позиции, выражающей свободный выбор личностью своих убеждений, взглядов, отношений, необходимо заложить её интеллектуальную основу и, в первую очередь, обеспечить высокий уровень развития у субъекта психологических структур мышления. Именно развитые абстрактно-обобщенные формы мышления влияют на глубину и широту взаимодействия человека с окружающим миром, на его общее к нему отношение. Уже начальные формы категориальных структур мышления, несмотря на их незрелость, выполняют функцию мировоззренческого характера [7]. Однако полагаться при этом на естественность, закономерность процесса интеграции знаний, содержащихся в различных учебных предметах, вряд ли целесообразно. Н.А. Менчинская приводит слова польского психолога В. Шевчука, который считал воспитательной ошибкой рассчитывать на то, что такая интеграция совершится

в умах учеников стихийно [5; 310]. Тем не менее, в той или иной мере процесс синтеза знаний, полученных учащимися на различных предметных уроках, осуществляется. Однако речь идет о необходимости целенаправленного процесса формирования у обучающихся самых высоких обобщений.

*Формирование когнитивных предпосылок мировоззрения у
школьников на уроках психологического развития*

Формирование мировоззренческой позиции должно основываться на всестороннем обогащении конкретно-чувственного опыта школьников, который является необходимым условием формирования в дальнейшем отвлеченных форм мыслительной деятельности.

На наш взгляд, вклад в процесс формирования начальных форм мировоззренческого сознания у младших школьников, а затем более сложных форм обобщённого познания мира в подростковом возрасте может внести специально организованная работа по систематическому и целенаправленному развитию у школьников когнитивной деятельности, и в частности мыслительных структур. Эту развивающую работу удобно проводить фронтально в традиционной для школьного обучения классно-урочной форме на уроках (метауроках) психологического развития. Важной стороной психологического развития учащихся является формирование эмоционально-личностного отношения к усваиваемым знаниям: стремление доказывать свою точку зрения, критически осмысливать свой ответ и мнения своих одноклассников, положительно - эмоционально относиться к изучаемому материалу и к учению в целом, формирование адекватной самооценки, что является необходимым условием для становления мировоззрения учащихся. Н.А. Менчинская писала: «Для выработки диалектико - материалистического мировоззрения требуется....формирование определенных умений, возрастающих по степени сложности: исходным и наиболее простым является умение воспроизводить знания, далее следует умение анализировать и критически оценивать различные точки зрения, факты и явления действительности, и, наконец, эту иерархию венчает умение опровергать доводы противника и доказывать свою собственную точку зрения» [5; 313].

Положение об аналитико-синтетических процессах как средстве формирования логико-аналитического отношения к действительности, являющегося одной из составляющих общей направленности деятельности и поведения человека, его мировоззрения, выступило как принципиальное при разработке нами развивающего комплекса для школьников «Когниции. Интеллект. Личность». В этот комплекс вошли программы когнитивного развития для учащихся I – IV классов «120 уроков психологического развития младших школьников» [3] и «Уроки психологического развития в средней школе» [4] для учащихся основной школы. Главная направленность обеих программ – всестороннее развитие процессов анализа и синтеза, но в

специфических для каждого микровозрастного периода содержания, видах и формах.

Развитие аналитико-синтетических процессов, лежащих в основе различных когнитивных умений (умений сравнивать, обобщать, устанавливать закономерности, выделять главное и др.), происходит в тесном единстве с усвоением содержательного материала. В частности, с усвоением понятий, которые при последующем обобщении могут быть соотнесены с основными философскими категориями: *качество* (разные ощущения, малозаметность, образец, копия и др.), *количество* (признаков, объектов, умножение предметного мира путем копирования и др.), *отношение* (закономерность, сходство-различие, тождество, причина-следствие, часть-целое и др.), *пространство* (расположение объекта на листе бумаги, верх - низ, право - лево и др.), *время* (последовательность: одно после другого и др.), *движение* (изменение признаков у одного и того же объекта и др.).

Большое значение, которое в развивающей программе для младших школьников придается обогащению конкретно-чувственного опыта учащихся, обусловлено не только актуальными потребностями общего развития в данном возрасте, но и важностью развития сенсорно-перцептивной сферы младших школьников для становления в дальнейшем отвлеченных форм мыслительной деятельности, представляющих собой когнитивные предпосылки формирования мировоззренческой позиции школьников.

В основной школе в содержание уроков психологического развития включено целенаправленное формирование путём развития сложных форм процессов анализа и синтеза вербально-логических когнитивных структур, являющихся основой осуществления сложных форм интеллектуальной деятельности, прежде всего, отвлечённого абстрактного мышления. Развитие абстрактно-обобщённых форм мышления делает возможным формирование эмоционально-личностных структур у подростков, позволяющих им осуществлять процесс самопознания, и в которых представлены сведения о положительных и отрицательных качествах личности, различных эмоциях, поступках, достойном и недостойном поведении и др.

Важнейшим когнитивным результатом такой развивающей работы является достижение более высокого качества процессов анализа и синтеза как в отношении наглядно-перцептивного, так и вербально-смыслового материала, существенное возрастание уровня умственного развития учащихся и, как следствие, повышение среднего балла школьной успеваемости. Другим не менее важным результатом, имеющим, однако, некогнитивный характер, являются изменения в личностной сфере школьников, свидетельствующие об усилении мотивационных и оценочных процессов. Именно они являются показателями начала формирования мировоззренческой позиции у детей уже на начальных этапах школьного обучения. Так, по отзывам всех учителей, уже у младших школьников в экспериментальных классах, в которых проводились специальные уроки психологического развития, ярко проявляется стремление доказывать свою точку зрения, критически осмысливать свой ответ и мнения

одноклассников, положительно эмоционально относиться к изучаемому материалу, к учению в целом, устанавливать дружелюбные отношения с окружающими.

Эти изменения в личностной сфере являются следствием развивающей работы, направленной на формирование когнитивных структур школьников. Выявлено отчетливое преимущество в этом отношении младших школьников экспериментальных классов по сравнению с их сверстниками из контрольных классов. Результаты развивающей работы, проведенной с одними и теми же учащимися с I по IV классы, показали следующее. В начале I класса диагностические задания, выявляющие сформированность различных когнитивных процессов у начинающих школьников, успешно выполнили примерно одинаковое число детей в экспериментальных и контрольных классах (12% учащихся в экспериментальных классах и 9,44% учащихся в контрольных классах) (разница 2,56% статистически незначима). Однако уже в конце первого года школьного обучения в экспериментальных классах успешно с диагностическими заданиями справились уже 17,39% учащихся (прирост 5,39%) и только 12,33% школьников в контрольных классах (прирост 2,89%), т.е. в экспериментальных классах на 5,06% успешно справившихся первоклассников стало больше ($p < 0.01$)*. К концу IV класса этот разрыв еще более увеличился: успешно с заданиями справились 65,23% учащихся в экспериментальных классах (общий прирост составил 53,23% школьников) и 44,0% школьников в контрольных классах (общий прирост составил 34,56% учащихся), т.е. детей с высоким уровнем развития когнитивных процессов стало к концу начальной школы уже на 21,23% больше в экспериментальных классах по сравнению с контрольными классами ($p < 0.01$).

Та же динамика проявилась и в результатах изучения мотивационной сферы младших школьников. От I классу к IV классу под влиянием развивающих когнитивных воздействий неуклонно увеличивалось количество школьников, характеризующихся позитивными сдвигами в мотивационной сфере, состоящими в повышении субъективной значимости внутреннего, учебно-познавательного мотива. Так, в начале школьного обучения высокие

* Достоверность различий между процентными долями двух выборок оценивалась с помощью критерия χ^2 -угловое преобразование Фишера.

показатели мотивационного развития продемонстрировали 48,47% детей в экспериментальных классах, а в конце IV класса - 62,37% (прирост составил 13,9% школьников, $p < 0.01$). В контрольных классах учеников с позитивными характеристиками мотивационной сферы через четыре года школьного обучения не только не стало больше, но их число к концу IV класса даже уменьшилось - с 49,81% в начале I класса до 40,0 % в конце IV класса (сокращение составило 9,81% школьников).

В подростковом возрасте целенаправленное развитие системы аналитико-синтетических процессов и, как результат, формирование категориальных

структур мышления способствовало духовно-нравственному становлению личности школьников, значительному снижению уровня таких негативных личностных характеристик как повышенная тревожность, агрессивность, враждебность, появлению чувства симпатии и дружелюбия к окружающим людям, установлению более тесных дружеских отношений между всеми учениками в классе. Так, полученные на школьниках V – X экспериментальных классов результаты социометрического исследования продемонстрировали увеличение количества выборов каждого ученика одноклассниками (в среднем с 5,88 до 6,48 выбора на одного учащегося). Количество взаимных выборов увеличилось с 1,05 до 1,71. При этом групповая сплоченность в экспериментальных классах имела тенденцию к усилению: соответствующий показатель вырос с 0,20 в начале учебного года до 0,27 в конце учебного года. В контрольных классах за тот же период выявлено некоторое уменьшение среднего количества выборов каждого школьника его одноклассниками (с 4,99 до 4,87) и числа взаимных выборов (в среднем с 0,98 до 0,90 на одного ученика). Показатель групповой сплочённости в контрольных классах также уменьшился (с 0,22 до 0,19).

Эти важные для становления мировоззрения учащихся результаты мы рассматриваем преимущественно как следствие тех сдвигов в уровне интеллектуального развития школьников, которые произошли под влиянием проведенной развивающей работы. Так, если исходный уровень интеллектуального развития школьников, измеренный с помощью тестовых методик ГИТ (в V-VI классах) и ШТУР (в VII-X классах), в экспериментальных и контрольных классах существенно не различался, то в конце опытного периода средний прирост показателей интеллектуального развития в экспериментальных классах составил 40,68 балла - с 62,76 балла до 103,44 балла ($p < 0.05$ по U-критерию Манна-Уитни), а в контрольных классах за этот же период прирост составил лишь 4,51 балла - с 60,85 балла до 65,36 балла (разница статистически незначима). При этом в экспериментальных классах все (100%) учащиеся в той или иной мере продвинулись в своем интеллектуальном развитии, а в контрольных классах таких учащихся оказалось 61,29%.

Итак, в ходе работы по данным развивающим программам получены убедительные данные о том, что в результате всестороннего и целенаправленного развития системы аналитико-синтетических процессов повышается внутренняя активность учащихся, пересматриваются собственное отношение к себе и другим, свой взгляд на окружающее. Начинает формироваться субъектная позиция школьников, и, следовательно, сами они все больше начинают выступать как активные деятели, не только произвольно и сознательно перестраивающие воспринимаемую информацию, но и формирующие собственное отношение к ней. Таким образом, проявляется, как отмечала Н.А. Менчинская, «...важнейшая закономерность, определяющая формирование мировоззрения, - объединение интеллектуальных и эмоциональных процессов, установление тесного гармонического соотношения между знаниями, умениями и направленностью личности» [6; 313].

Литература

1. Блонский П.П. Задачи и методы новой народной школы// Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х томах. Т.1. /Под ред. А.В. Петровского.- М.: Педагогика, 1979. С. 39-85.
2. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: АПН РСФСР, 1959.
3. Локалова Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников. (Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I – IV классов). Ч.1. Книга для учителя. Ч.2. Материалы к урокам. 4-ое изд., стереотип.- М.: Ось-89, 2008.
4. Локалова Н.П. Уроки психологического развития в средней школе. Книга для учителей средней школы.- М.: Ось-89, 2001.
5. Менчинская Н.А. Психологические закономерности формирования научного мировоззрения// Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка /Под ред. Е.Д. Божович.- М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. С.304- 316.
6. Менчинская Н.А. Психологические проблемы формирования мировоззрения // Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка /Под ред. Е.Д. Божович.- М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. С.317- 327.
7. Поддъяков Н.Н. Закономерности психического развития ребенка. – Краснодар: Ун-т «МЭГУ – Краснодар», 1997.
8. Рубинштейн С.Л. Человек и мир //Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. С.282-406.
9. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: Издательство полит. литературы, 1975.

Кулешова Екатерина Николаевна, кандидат психологических наук. ГБОУ Школа № 627 СП «Вальдорфская школа им. А.А. Пинского»

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ОТНОШЕНИЯ К ИЗУЧЕНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье соотносятся научные категории «отношение» и «психические процессы» с целью выявления динамики отношения к исследуемой проблеме с культурно-исторической и психолого-педагогической позиций на основе понятий «иметь» и «быть». Анализ психологической литературы позволил автору выявить типологию отношения к изучению психических процессов. Автором также описано отношение студентов к изучению курса «Развитие психических процессов в онтогенезе» и к динамике развития индивидуальных особенностей познавательных психических процессов.

Ключевые слова: человеческая психика, психические процессы, отношение, типология отношения, «иметь» и «быть».

Kuleshova Ekaterina Nikolaevna, D. Phil. (Psychology), Teacher at Moscow Secondary School no. 627 SD «Pinsky Waldorf School»

CULTURAL–HISTORICAL AND PSYCHOLOGICAL–PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE RELATION TO LEARNING PSYCHIC PROCESSES OF PERSONALITY

Abstract. In this article is correlated the scientific categories «relation» and «psychic processes» in order to reveal the dynamics of the relationship to the investigated problem with cultural-historical and psychological-pedagogical positions on the basis of «to have» and «to be». Analysis of the psychological literature has allowed the author to identify a typology of the relation to learning of psychic processes. Autor has also described the relation of students to learning the course «Development of psychic processes in ontogenesis» and to the dynamics of the development of individual characteristics of cognitive psychic processes.

Key words: human psyche, psychic processes, relation, typology of relation, «to have» and «to be».rds.

Теорию учения развивающейся личности Натальи Александровны Менчинской по праву можно считать основополагающей для многих исследователей в области педагогической психологии. Положения этой теории и сегодня не потеряли своей значимости и актуальности, научно-практические разработки продолжают оставаться востребованными учёными и

специалистами-практиками в воспитательно-образовательном контексте современности, подталкивая их к поиску новых аспектов.

Н.А. Менчинской было выдвинуто положение о необходимости проведения широких «синтетических исследований» в психологии, об обнаружении взаимосвязей между различными структурами развивающейся личности. Так, например, касаясь вопроса развития личности и её мировоззрения, Н.А. Менчинская писала: «Сформировать мировоззрение можно, лишь воздействуя на целостную личность. Вместе с тем сформированное мировоззрение как бы «цементирует» различные свойства личности...» [13, с. 71]. Мировоззрение, по мнению Н.А. Менчинской, является интегративной особенностью личности, стоящей «как бы над отдельными подструктурами и в то же время реализующей их в себе преломлёнными в сложной целостной системе взаимозависимостей»; в мировоззрении проявляется целостная личность как нерасторжимое целое интеллекта, эмоций, воли, а не только какая-нибудь отдельная психическая функция [13, с. 171-172].

Н.А. Менчинская, начинавшая свою научную деятельность под руководством Л.С. Выготского и А.Р. Лурия и работавшая в условиях происходящих перемен в педагогике и психологии после постановления ЦК ВКП(б) 1936 года, отмечала в связи с последним положительные изменения. Это постановление, осуждавшее теорию и практику педологии, оказало, с её точки зрения, «решающее влияние на развитие психологической науки...», вызвало «коренной пересмотр принципиальных основ психологии...» [13, с. 140]. Ею были выделены отличительные черты советской психологии обучения, одной из которых являлась «устремлённость на изучение не одной какой-либо психической функции, а познавательной деятельности, предполагающей участие ряда психических процессов (памяти, внимания, мышления и пр.) и протекающей как целостная аналитико-синтетическая деятельность» [13, с. 148]. Н.А. Менчинская предлагала проводить синтетические исследования, которые бы способствовали «преодолению имеющегося разрыва между исследованием проблем личности и изучением психических процессов...» [15, с. 33].

В своих исследованиях Н.А. Менчинская и многие другие классики отечественной психологии, бесспорно, выразили своё *отношение* к осуществляемой деятельности. Личность каждого из них является примером для последователей как в формировании отношения к исследовательской деятельности, так и к жизнедеятельности, мировосприятию и мировоззрению в целом. Время вносит свои коррективы, и, опираясь на заданные первоосновы, в данной статье автором предлагается ещё один, собственный взгляд на проблему развития личности человека, его психики и протекающих психических процессов, отношения к жизни и деятельности.

На протяжении многовековой истории человечества учёные неоднократно обращались к проблеме психического в человеке. Но если на ранней стадии развития научной мысли о внутреннем мире человека речь шла о душе, то с конца девятнадцатого века предметом изучения стала психика как материалистически ориентированный аспект души. Из целостного

представления Аристотеля о душе возникло односторонне направленное знание о психике и протекающих в человеческом организме психических процессах, исключая трансцендентную сторону жизни человечества: «...получив установку на отделение психических и социальных процессов от биосферных и космических, марксистская психология уже не могла восстановить утерянную связь человеческой души с породившей её Вселенной» [22, с. 13]. Знание о человеке в рамках материалистического мировосприятия активно развивалось, отдельные области психологического знания становились всё более доступны для детального и глубокого изучения. Но в связи с этим же можно констатировать разрушение целостного представления о внутреннем мире человека и забвение душевно-духовного аспекта в отечественной психологической литературе. «Всё сущее» определялось довольно ограниченно с излишней дифференциацией и отождествлением понятий, приводящих к разночтениям.

В последние десятилетия в российском обществе наметился явный поворот к духовным ценностям недавнего прошлого. Так, религиозно-нравственная сторона жизни для многих людей становится основополагающей, в школах введён учебный предмет «Основы духовно-нравственной культуры». В психологической науке, к сожалению, изменения в изучении и понимании развития внутреннего мира человека незначительны. Студенты многих вузов продолжают изучать психологию по учебникам советского периода, зазубривать определения, в принципе, потерявшие свою актуальность. Как пишет В.И. Слободчиков, психология всегда работала на стыке души и тела, но в то же время «она не доросла до того, чтобы быть на стыке души и тела» [18].

Изменение сложившегося в отечественной психологии отношения к изучению психики человека возможно, на наш взгляд, посредством изучения той или иной психологической проблемы в разных направлениях научной мысли, вычленения основополагающих идей из многочисленных концепций, подходов в философии и психологии и объединения их в целостную картину о том или ином явлении. По мнению А.А. Гостева, изучая внутренний мир человека, нужно помнить, что в нём «должна быть некая иерархия. Духовное должно быть во главе. Дальше идёт душевное, психическое (как эквивалент понятия «внутренний мир»). И только потом, внизу – телесное, «низшее я» с его соответствующими потребностями, желаниями... Иными словами, иерархия такова, что дух управляет душой, душа вместе с духом управляют телесным» [5]. В рассмотрении человека необходимо вернуться к первоисточкам знания о нём и в рамках психологической науки исследовать не только психику и сознание, личность как субъекта деятельности со сформированными высшими психическими функциями. Нужно изучать внутренний мир, душу и дух человека в разных её аспектах, в том числе и в связи с «выходом за пределы» (трансценденции), который имеет внешнее выражение в нравственном поведении, добродетельных поступках, известных человечеству с древних времён, представляющих вертикальную ось человеческого бытия.

Человеческая психика описывается в отечественной психологической литературе как структура с условно выделяемыми взаимосвязанными компонентами: психические процессы, психические состояния, психические свойства. Условность выражается в том, что одни и те же психические явления, например, мышление или аффект, могут быть отнесены к каждой из упомянутых составляющих психики. Как частная проблема в области изучения психического развития личности человека, в психологической науке выступает знание о психических процессах, нередко равнозначно упоминаемых в литературе как психические функции, вероятно, опираясь на положение Л.С. Выготского. Психическими процессами он называл протекающие во времени психические явления, а функциями – завершённую онтогенетическую стадию процесса психического развития. Однако трудность понимания психических процессов и психических функций в работах Л.С. Выготского заключается в том, что его идеи на разных этапах творчества существенно изменяются, а отдельные высказывания вводят в заблуждение относительно того, что же считать психическим процессом, а что функцией. Данные понятия нередко автором не различаются, одно подменяется другим: «...даже отдельные психические процессы, более элементарные по характеру и входящие составными частями в сложный акт практического интеллекта, оказываются у ребёнка глубоко изменёнными и перестроенными по сравнению с тем, как они протекают у высших животных. Уже эти функции, обычно считавшиеся наиболее элементарными, подчиняются у ребёнка совсем другим законам, чем на более ранних ступенях филогенетического развития...» [3, с. 530]. По этим и другим возможным причинам в трудах многих отечественных психологов встречаются разночтения, когда, например, восприятие, память, мышление и др. определяются и как психические процессы, и как психические функции.

В данной статье практический план изучения развития психических процессов будет представлен так, как преподносилась тема в студенческой аудитории в рамках авторского учебного курса (2009-2013гг., факультет педагогики и психологии МПГУ) согласно утверждённого руководством учебно-методического комплекса, т.е. исключая изучение эмоциональных и волевых процессов (сфер) и трансцендентную сторону жизнедеятельности человека. Однако с учётом того, что в статье будут раскрываться культурно-исторический и психолого-педагогический аспекты развития психических процессов, автором статьи выдвигается «стержневое» решение рассмотрения заявленной темы с позиции *отношения* к её изучению в теоретическом (анализ психологической литературы) и практическом (результаты анкетирования студентов) планах. В зависимости от тех или иных культурно-исторических и социокультурных условий, в направлении от единого, целого к дифференцированному, частному постепенно формировалось как содержание науки о психическом, так и *отношение* учёных к изучению развития психических процессов. То или иное *отношение* транслируется студентам – будущим педагогам и психологам – в процессе преподавания дисциплин, связанных с изучением психического развития человека.

Для раскрытия сути исследования первоочередно необходимо установить в теоретическом плане взаимосвязь понятий «отношение» и «психические процессы», «психика», «личность». Обратимся к трудам отечественных учёных, в частности, А.Ф. Лазурского. Им был сформулирован ряд положений, некоторые из которых в обобщённом виде можно считать основополагающими для нашего исследования проблемы отношения к изучению психических процессов. Так, отношение – это устойчивая категория, которая при этом может подвергаться изменениям. Отношение развивается, формируется, изменяется в онтогенезе, в процессе жизнедеятельности. Взаимосвязанные и влияющие друг на друга составляющие человеческой психики: 1) эндопсихика как «внутренний механизм человеческой личности» [10, с. 9], обнаруживающий себя в психических процессах (познавательных, эмоциональных, волевых) и 2) экзопсихика – отношение человека к окружающим объектам, предметам и миру в целом – представляют собой сущностное содержание его внутреннего мира, где отношение (к чему-либо, к кому-либо) и протекающие процессы играют ключевую роль в развитии человека.

Обращаясь к научной проблеме отношения к чему-либо, к кому-либо, прямо или косвенно, многими учёными затрагиваются вопросы, связанные с протеканием различных процессов как в организме человека, так и в его социальной жизни, в сфере общения (Немов Р.С.). Категория отношения как отражение взаимосвязи «внутренних» и «внешних» процессов жизнедеятельности человека сквозной темой проходит через многие исследования. Например, концептуальное рассмотрение С.Л. Рубинштейном межпредметных категорий «сознание» и «деятельность» касается выделения двух уровней отношения: теоретического отношения, которое связано с установкой субъекта на познание и является производным, и практического отношения, охватывающего и пронизывающего теоретическую деятельность сознания. «Содержание и смысл сознания как реального психологического образования определяются контекстом жизни – реальными жизненными отношениями, в которые включён человек, его делами и поступками» [19, с. 20-21], когда «осознанность или неосознанность того или иного действия зависит от отношений, которые складываются в ходе самой деятельности» [19, с. 22]. Выстраивание отношений человека к кому-то, к какому-либо явлению, событию при осуществлении той или иной сознательной деятельности в течение его жизни подразумевает, что он постоянно включён в различные процессы внутреннего или внешнего порядка в их взаимосвязи и взаимозависимости.

И категория отношений, и категория психического на начальном этапе развития отечественной психологии изучались в плане «воздействующий объект – испытывающий это воздействие субъект» (Ломов Б.Ф.). С.Л. Рубинштейн, раскрывая природу психического с позиций субъект-объектных отношений, отмечал, что если первым признаком психического можно считать принадлежность этого психического индивиду, субъекту, то в качестве другой, не менее существенной черты психического, выступает отношение субъекта «к независимому от психики, от сознания объекту» [19, с. 10] Отношение «объект –

субъект» с позиций деятельностного подхода «оборачивается таким образом, что процессы рассматриваются ... в плане воздействия субъекта на познаваемый объект, т.е. в связи с активностью субъекта... Дальнейшее изучение психических процессов предполагает рассмотрение их... в плане не только отношения «субъект – объект», но и отношения «субъект – субъект (ы)» [12, с. 275].

Б.Ф. Ломов раскрывал отношения как взаимосвязь, как взаимодействие субъектной и объектной сторон, но уделял внимание отношениям, возникающим со стороны субъекта, имеющим субъективно-личностный, избирательно-эмоциональный характер. Отношение человека как субъективная позиция проявляется в его пристрастности к окружающему: «...субъективные отношения накладывают определённый отпечаток на все психические процессы (более широко: на все психические явления)» [12, с. 326]. Ученый объединил все виды отношений в систему взаимосвязанных составляющих отношения: отношение к труду, людям, политическим событиям и т.д., определив её как «субъективное пространство».

Понятие отношения «возникает там, где есть субъект и объект отношения» – продолжает развивать мысль о взаимосвязи категорий отношения и психических процессов ученик и последователь А.Ф. Лазурского В.Н. Мясищев [14, с. 14]. Изучая личность в контексте «потенциального плана», отечественный психолог пишет: «Потенциальный план личности и отношений не исключает процессуального или функционального плана рассмотрения психики, а наоборот, неразрывно с ним связан и ставит вопрос о связи отношений и психических функций, или психических процессов» [14, с. 23], когда «отношения определяют психические функции» [14, с. 38].

Таким образом, в формировании отношения к объекту или субъекту, с одной стороны, задействованы психические процессы, протекающие в его организме, с другой стороны, возможно говорить об отношении к изменениям, к развитию психических процессов у себя, у другого человека. Выше изложенный краткий анализ взаимосвязи понятий отношения и психических процессов позволяет сделать следующий шаг в сторону изучения проблемы отношения – отношения к деятельности. Отношение, «...являясь целостной характеристикой личности, может быть рассмотрено и изучено на любом общественно значимом виде деятельности, в которую включена личность» [7, с. 10], в связи с чем становится возможным рассмотрение вопроса об *отношении к изучению* темы развития психики – в широком понимании и в узком – психических процессов: 1) в рамках культурно-исторического аспекта – отношения представителей мира отечественной психологии и 2) с психолого-педагогических позиций – отношения студентов, изучавших учебную дисциплину «Развитие психических процессов в онтогенезе».

Касаясь вопроса отношения к деятельности, труду, профессии, К.А. Абульханова-Славская писала о саморегуляции, активности, включённости, ответственности человека за совершаемую деятельность, которая может осуществляться по собственной инициативе и быть делом всей жизни. «Другие

люди, хотя и осуществляют это дело добросовестно, все же сводят его только к отдельным занятиям, мероприятиям, уничтожая его значение как дела всей жизни» [1, с. 252]. Конечно, цитируемое высказывание К.А. Абульхановой-Славской в большей степени относится к обычным людям, для которых реализуемая в течение жизни деятельность не всегда становится её смыслом. Данное высказывание, конечно же, в наименьшей степени относится к известным учёным как актуализированным личностям. И всё же знакомство с многочисленными исследовательскими работами о психическом развитии человека позволяет предположить, что в культурно-историческом аспекте рассмотрения достаточно узкой проблемы развития психических процессов наблюдаются различия в *отношении к изучаемой проблеме*, когда можно говорить о большей или меньшей включённости, степени погружения в проблему, отражения *б*ольших или меньших взаимосвязей между элементами изучаемого явления.

Так, представление и описание Аристотелем основ душевного развития можно считать *отношением* как *первоидеей*, явившейся всем последующим поколениям исследователей отправной точкой в изучении области психического. Аристотель по праву считается основоположником психологического направления научной мысли. Однако в трактате «О душе» он, на наш взгляд, более с философских, нежели с психологических позиций на века утвердил знание о пяти внешних чувствах человека, охарактеризовал отдельные психические процессы, начиная с ощущений, считая их основой для любого познания. К слову сказать, сегодня нередко философию упрекают в абстрактности, отвлечённости от реальной жизни человека. Но что как не философия «может научить самостоятельно и критически мыслить, научить по-человечески относиться к себе и окружающим, поскольку занята, в сущности, только человеком, то есть каждым из нас» [17, с. 7]. Сущностное внутреннего мира человека имело для философа Аристотеля не меньшее значение, чем космические миры, политика и государственное устройство.

На протяжении последующих веков учение Аристотеля как система научных знаний являлось идейным источником для дальнейших научных исследований внутреннего мира человека. «Среди великих проблем, вставших перед умственным взором выдающихся исследователей, стремившихся осмыслить бытие, познать законы природы и понять сущность человека и закономерности его жизни деятельности, центральной и самой сложной проблемой всегда оставалась проблема возникновения и развития психики и сознания» [9, с. 3]. При явном интересе к «внутреннему» содержанию человека в культурно-историческом бытии постепенно происходило ограничение, сужение контекста исследования пространства души к области психики как функции мозга. Именно в направлении изучения психики и сознания, а не души человека постепенно изменялось отношение, в сторону решения глобальных вопросов и открытий, связанных с развитием цивилизации с материалистических позиций со все более глубоким отрывом от природы человека, естества человеческого существования в мире. Можно сказать, что

отношение к изучению развития внутреннего мира человека в культурно-историческом аспекте, постепенно изменяясь, обрело новые очертания, ограничившись областью изучения психики.

Поворотный глубокий интерес к изучению не души, но психики человека возник, как уже упоминалось, в конце девятнадцатого века уже в русле развивающейся психологии. Однако механистический взгляд на мир привел к тому, что в науке изучаются лишь отдельные компоненты целого, устанавливаются взаимосвязи между отдельными составляющими психической сферы, но не складывается целостная картина внутреннего мира человека, непосредственно связанного не только физически, но и душевно-духовно с внешним миром. Такое отношение к изучению психического в человеке отнюдь не развивало выдвинутую Аристотелем идею о душе, когда особое место в психическом человека могла бы обрести трансцендентная сфера. Акцентируя внимание на отсутствии в психологии двадцатого века целостного понимания внутреннего мира человека, находящегося в непосредственной связи с внешним миром (и не только с социальным, но и с духовным), необходимо отметить высочайший вклад в науку таких отечественных учёных, как Л.С. Выготский, П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, Н.Н. Поддъяков и др., многие труды которых отражают общественный и их собственный интерес к развитию психических процессов в пространстве человеческой психики.

В психологии начала двадцатого века ключевой фигурой мирового масштаба стал Л.С. Выготский, на идеи которого и сегодня опираются и ссылаются многие исследователи. Одной из основополагающих его идей можно считать положение о высших психических функциях, формирующихся в человеке благодаря присвоению культурно-исторического опыта и индивидуальному онтогенетическому развитию. Идеи Л.С. Выготского о психике, психических процессах (психических функциях) по-прежнему берутся за основу в многочисленных исследованиях в разных областях психологии. Так, параллелограммы развития памяти и внимания, об образовании которых натуральной и социальной линиями развития упоминается в одном из научных трудов Л.С. Выготского, сначала были положены в основу исследований А.Н. Леонтьевым (1931), а спустя десятилетия – И.А. Корепановым (2010). Такие малочисленность и разброс по времени в проведении исследований, вероятно, говорят о том, что выдвигаемая из результатов практических исследований идея отечественного психолога, с одной стороны, всё-таки не потеряла своей актуальности спустя десятилетия забвения, а с другой – нуждается в ином отношении, а именно в глубоком погружении в проблему изучаемого для закрепления, утверждения её значимости для психологической науки.

Из отечественных учёных, посвятивших свой фундаментальный труд изучению и установлению взаимосвязей между отдельными психическими процессами в каждом из возрастов, хотелось бы также упомянуть П.П. Блонского, который в своей работе «Память и мышление» (1935г.) осуществил культурно-исторический экскурс к истокам развития памяти и мышления у людей, иерархически распределил виды памяти, замечая в них

последовательные ступени психического развития; выявил, что память по мере своего развития постепенно приближается к мышлению; отметил особенности развития памяти и мышления во взаимосвязи с другими психическими процессами на разных этапах онтогенеза. Н.А. Менчинская отмечала, что постановка П.П. Блонским вопроса о «движениях перехода» от одной функции к другой, подчёркивая возможность незаметных «переходов», когда трудно бывает определить, о какой именно функции идёт речь, «оказывает существенное влияние на содержание понятий, используемых в педагогической психологии» [13, с. 135].

К сожалению, ссылок в литературе, в исследовательских работах по психологии на интереснейшие исследовательские находки П.П. Блонского встречается не так много, как хотелось бы (в отличие от педагогической области знания), что можно отметить как «непопулярность» названного в мире психологии (возможно, по причине отсутствия у него последователей, так называемой «научной школы»).

Среди научных интересов Н.Н. Поддъякова проблема развития психики, изучение психического развития ребенка занимала не последнее место, и, в частности, он проводил различные исследования по развитию мышления дошкольника в процессе экспериментирования [16]. Описание экспериментов по развитию мышления на специально созданном оборудовании и сегодня не оставляет равнодушными многих специалистов, занимающихся развитием интеллектуальных и творческих способностей детей. Выделенные им типы наглядно-образного и наглядно-действенного мышления послужили «основанием» для выстраивания в иерархическом порядке других известных в психологии типов мышления.

Нужно с сожалением констатировать, что на современном этапе теме развития психики, психических процессов уделяется недостаточно внимания с позиций целостного понимания проблемы. В последние годы встречаются лишь отдельные исследовательские работы в виде статей в разных журналах, тогда как в науке назрела настоятельная необходимость пересмотра имеющихся знаний и выдвижения нового концептуального взгляда на данную проблему в связи с переходом от рассмотрения человека как «ячейки общества» к человеку как духовно-душевно мыслящему существу. Необходимо в психологической науке обратиться к прежнему, трансцендентному мировоззрению, сопровождавшему человечество на всех этапах его существования, изучать психические процессы как процессы внутреннего мира человека во взаимосвязи с процессами внешними – социальными и духовными.

Глубиной и широтой познания в области психического развития отличаются работы отечественного философа и психолога С.Л. Рубинштейна. Не умаляя заслуг психологов начала двадцатого века, скажем, что, вероятно, лишь представителю отечественной науки с философским взглядом на становление и развитие человека, со способностью проникать «глубоко вглубь» каждой из изучаемых научных проблем С.Л. Рубинштейну удалось последовательно и целостно представить такое психическое явление как

психические процессы в своих работах «Основы общей психологии», «Проблемы общей психологии», «Человек и мир» и др. Можно сказать, что чуть ли не каждое высказывание в его трудах могло бы выступать идеей, исходным пунктом для проведения многочисленных исследований в избранных областях знания. Но, к сожалению, попытки последователей сказать новое слово относительно развития психических процессов если и не противоречили, то отнюдь не добавляли определенности в построение понятийного аппарата по изучаемой проблеме. Подтверждением сказанному является, например, поднятый С.Л. Рубинштейном вопрос о разведении понятий «психические процессы» и «психические функции», который по настоящее время остается открытым.

Поистине новых идей в современных исследованиях о психических процессах, как показал анализ отечественной литературы, к сожалению, практически не встречается. Можно предположить, что всё существенное в этой области научного знания уже сказано предшественниками, что исследователей в настоящем научном пространстве, кто смог бы представить обобщённую картину протекающих «в» и «за пределами» психики процессами, просто не существует. Но возможно также, что чьи-то гениальные идеи просто не могут пробиться сквозь толщу хоть и значимых для истории, но устаревших знаний, ведь известно, что «всё новое часто встречает ожесточенную критику» [6, с. 73].

Также можно предположить такой вариант, что исследователь настолько включён в социальную, профессиональную жизнь, в различные обязательства и жизненные обстоятельства в условиях постоянной смены чередующихся событий с несением высокой ответственности в рамках своей деятельности, что глубокое погружение в проблему не представляется возможным, т.к. не хватает ни жизненных ресурсов в объёме выполнения различных «надо», ни процессуально и свободно протекающего времени, необходимого для зарождения и выполнения научно-творческого процесса. В отличие от настоящего, в недалёком прошлом время жизнедеятельности, действительно, имело другие параметры. Вспомним, например, что Ч. Дарвин, прежде чем предложить своё учение миру, имел возможность в течение двадцати лет по крупицам собирать материал, выстраивая его в стройную научно обоснованную систему. Таким образом, в изучении какого-либо явления необходимо соответствующее отношение, вдумчивое, последовательное проникновение в проблему исследования. В стремительно несущемся времени современности социальные реформы, борьба человека за место под солнцем нередко определяют и в какой-то степени оправдывают направленность и отношение человека к деятельности. Хочется надеяться, что реформы в различных сферах (в том числе в науке), осуществляемые в настоящий период развития общества, позволят многим желающим и имеющим что сказать привнести свои идеи в культурно-историческую «кладовую».

Анализ научной литературы по теме отношения к изучению области психического, психических процессов в её культурно-историческом рассмотрении позволил выделить несколько типов.

1) *Идейно-презентующий тип отношения.* – Возникшая идея впервые освещается на основе наблюдений окружающих явлений, не известных ранее фактов. Такое отношение, вероятно, проявляется у учёного, который способен смотреть вглубь и видеть чуть вперед («классики-первооткрыватели», первоисточники);

2) *Идейно-закрепляющий тип отношения.* – Первичная идея учёного далёкого или недавнего прошлого продвигается исследователем в рамках других научных проблем в соответствии с его научными интересами и запросами общества. Это отношение свойственно исследователям, глубоко затрагивающим изучаемую проблему, но находящимся, используя терминологию Л.С. Выготского, в зоне актуального развития, т.е. не выходя далеко за пределы уже познанного;

3) *Формально-констатирующий (ознакомительный) тип отношения.* – Идеи мыслителей-классиков, разработки идей последователями в конспективном виде представляются порой даже без упоминания собственного мнения по проблеме. Отношение к проблеме носит отстранённо-описательный характер, когда, например, ставится задача осуществить научный обзор по различным темам в лекционных учебных курсах, в учебных пособиях, в хрестоматиях.

Возвращаясь к уже изложенному материалу, касающемуся научной деятельности, хотелось бы остановиться на теме отношения мыслителя, исследователя к изучаемому предмету, а именно какие цели, задачи он выдвигает, какие мотивы преследует, когда берётся за изложение того или иного знания, какое из основополагающих убеждений – быть или иметь – превалирует в его научной работе, какое отношение к изучению проблемы он транслирует слушателям или читателям.

Философом и психологом Э. Фроммом изучены различные сферы человеческой жизнедеятельности, в которых проявляют себя модусы «обладания» и «бытия». По мнению автора данной статьи, отношение человека к чему-либо или к кому-либо может характеризоваться, кроме упоминаемых выше определений, тем, что базируется на модусах жизнедеятельности (убеждениях) – иметь и быть – как двух способах существования человека. На условно определённой шкале жизнедеятельности, включающей такие характеристики как активность, включённость, инициативность и др., понятия «иметь» и «быть» могут быть расположены в крайних, полярных позициях. Стремление человека в равной степени «иметь» (он есть то, что он имеет, чем обладает) и «быть» («человек есть то, какой он есть и каким он может быть» [21, с. 258]), которые во многом связаны с внутренней мотивацией, целеполаганием, адекватной самооценкой и другими параметрами активной деятельности, возможно, будет характеризовать его как человека с гармоничным отношением к жизни и деятельности. Отклонение от середины в сторону модуса «иметь» делает отношение к чему-либо или к кому-либо формальным, поверхностным, «безжизненным», а в сторону «быть» – целенаправленным, вдумчивым, серьёзным, «живым».

Для тех, кто проявляет целенаправленное отношение к изучению какого-либо явления, факта, знание, по мнению Э. Фромма, «означает проникновение с поверхности к корням, а затем и к причинам вещей... Знать не означает «обладать истиной», а означает, критически мысля, активно стремиться, проникать в глубь явлений, постепенно приближаясь к истине» [20, с. 67]. Отношением «быть», способностью «зреть в корень», бесспорно, обладал учёный, мыслитель древности, пристально вглядывавшийся в происходящее вокруг, пытавшийся объяснить различные, не известные ранее явления. «Нужно вдумчивое отношение к окружающему, чтобы заметить явление, мимо которого бесследно проходят толпы людей» [6, с. 125]. В научном мире в развитии идеи, разработке собственной концепции принято ссылаться на первоисточники, что, несомненно, необходимо с учётом большого количества информации и точек зрения в современном информационном поле.

Каждый человек, каким бы разумным и свободным он себя не чувствовал, испытывает явную или незримую зависимость от обстоятельств, окружающей действительности, социокультурных условий жизни. В периоды социальных реформ, по-видимому, можно говорить о возникновении отношения «иметь» (в его если не крайней, то уж точно далекой от серединной позиции) для сохранения социального статуса, стабильности и уверенности в завтрашнем дне, поддержания приемлемых условий для существования. Сегодня, когда в научном мире (как и в образовании, и в медицине) свершаются судьбоносные реформы, отношение к изучаемому предмету в рамках научных интересов многих учёных-исследователей, вошедших в число «ненужных» науке и обществу, нередко остается неизменным даже при отсутствии определенных условий (должностного статуса, официальной оплаты труда и т.п.). Для них отношение «быть» к изучению той или иной научной проблемы продолжает доминировать над отношением «иметь». Истинный учёный меньше всего думает о материальной выгоде в процессе создания чего-то нового: «История науки говорит, что величайшие открытия всегда делались людьми, не преследовавшими никаких материальных целей...» [6, с. 119].

Что касается продвижения новых идей в культурно-историческую «копилку», то надо помнить тот факт, что внутри социокультурной среды возможны как принятие нового отношения к изучаемой проблеме, утверждение новой точки зрения, так и её ограничение, подавление, запрет. Часто открытое новое при жизни творца подвергается сомнению, критике или вовсе отрицается из-за того, что он якобы родился не в свое время, когда его идеи превосходят ожидания современников, выходят далеко за пределы известных фактов. Через годы, десятилетия некогда запретная тема становится актуальной основой следующих открытий.

Переходя к изложению материала второй части статьи (психолого-педагогическому аспекту отношения к изучению темы развития психических процессов в онтогенезе (РППО)), зафиксируем, что отношение к чему-либо, к кому-либо, как показал обзор научной литературы, может складываться на основе, благодаря функционированию в организме человека различных

множественных психических процессов, заполняющих его психическое пространство, а также в направлении формирования и развития психических процессов, их изучения. Если учёный несёт груз ответственности за распространение результатов своих научных открытий в настоящем с надеждой на сохранение его идей в будущем, то в обязанности преподавателя высшей школы входит адекватно транслировать студентам знания прошлого и настоящего в соответствии с существующими социокультурными нормами. Отношение и научный интерес к предмету, отношение к студентам накладывают отпечаток на результаты деятельности преподавателя, на формирующееся отношение студентов к последнему, а также к изучаемому учебному материалу.

Основной целью исследования было выявление отношения студентов к изучению развития психических процессов как учебной дисциплины и как составляющей собственного психического развития. Напомним, что исследование отношения к изучению студентами темы развития психических процессов в онтогенезе проводилось в процессе преподавания одноимённой учебной дисциплины (72 часа) в течение 2011 – 2013 гг. и состояло из двух этапов: 1-ый срез – на начало обучения и 2-ой срез – в конце. Учебный курс включал в себя как традиционные лекции и семинары, так и лекции-беседы, практические творческие занятия, в которых студенты становились участниками интерактивного действия. Анализ отношения основывался на включённом наблюдении. В качестве других методов исследования отношения к изучению дисциплины выступили метод анкетирования и метод самооценивания по 10-балльной шкале, когда последний применялся в качестве количественного индикатора отношения. Для получения сведений об отношении студентов к изучаемой дисциплине была разработана анкета из 10-ти вопросов, которые условно можно разделить на 3 блока. I-й блок включал в себя вопросы, касающиеся оценивания студентами уровня своих знаний по изучаемому предмету, степени удовлетворённости этими знаниями, свободы владения терминологией и т.п. Вопросы II-го блока затрагивали сферу психического самих студентов, которым нужно было оценить у себя уровень развития познавательных психических процессов на момент исследования. В III-й блок вошли вопросы относительно включённости студентов и преподавателя в учебный процесс и вопрос, связанный с возможными предложениями по усовершенствованию учебно-методической программы. С текстами анкеты на начало изучения учебной дисциплины и на её окончание можно ознакомиться в Приложении.

В исследовании приняли участие 93 студента 2-3 курсов факультета педагогики и психологии МПГУ. Число испытуемых, участвовавших в обоих срезах, составило 44 человека.

В таблице представлены средние показатели (по медиане) самооценивания студентов, принимавших участие в I и II срезах. Рост средних значений говорит об изменениях, произошедших по определенным параметрам, по мнению испытуемых, к окончанию учебного курса. Применение математико-

статистического критерия Т-Вилкоксона к 1-3 вопросам подтверждает тенденцию улучшения знаний к концу обучения по сравнению с начальной его стадией ($p < 0,01$). Положительная динамика средних показателей по этим позициям, в принципе, не должна удивлять, поскольку одной из основных задач преподавателя является подведение студента к тому, чтобы его знания по изучаемой дисциплине улучшились. Если на начальной стадии изучения, как можно видеть в таблице, средний балл по 1-3 вопросам невысокий, то к концу изучения он повышается и характеризует, таким образом, повышение уровня знаний.

*Средние показатели самооценивания студентами
по анкете «Отношение к развитию психических процессов»*

Таблица

Вопросы Анкет		1	2	3	4	5	6	7а	7б	7в	7г 1)	7г 2)	7д	7е	7ж	8 1)	8 2)
Средние значения (по медиане)	1 срез	5	3	4	8	8	9	8	8	7,5	7	8	7,5	9	7	8	9
	2 срез	7	6	6	9	7,5	9	8	8	8	8	8	8	9	8	7	9

Также нужно учесть, что материал по развитию психических процессов преподавался студентам с учётом того, что на предыдущих курсах ими была изучена основополагающая дисциплина «Общая психология». О том, что получаемые (полученные) знания, по мнению студентов, пригодятся будущему педагогу-психологу, говорят достаточно высокие средние баллы по ответам на четвертый вопрос.

Высокие средние баллы по пятой и шестой позициям на начало и конец обучения говорят о том, что в дальнейшем изучении этой темы студенты готовы проявлять прежнюю активность и интерес. Такая перспектива объясняется во многом тем, на наш взгляд, что изучение теоретических тем в данном курсе основывалось на многочисленных примерах из практики. Настораживает другое: а нужно ли на начальном этапе обучения в вузе «пугать» студентов серьёзными теоретическими разработками? Ведь те, кто их предлагал в научное знание, сначала наблюдали явления, потом экспериментально их изучали, и только потом выдвигали обоснованные доказательства в виде выводов и определений? На современном этапе реформы образования возникло большое число споров, нужно ли продолжать с 1-ых курсов преподносить обширное теоретическое знание или всё же сначала дать студентам возможность «наиграться в игрушки» в практической деятельности, а уже потом от практики переходить к теории для закрепления полученного опыта. Тенденция последних нескольких лет перевести обучение в вузах на практическую основу на начальном этапе кажется автору статьи правомерной, ориентированной на то, что в процессе выполнения «живых» заданий (например, в рамках преподавания РППО могло бы быть комплексное «знакомство» с различными ощущениями – вкусовыми, температурными и т.п.) молодёжь будет стремиться делать

собственные выводы, сравнивать свои находки с тем, что уже открыто в науке, и устремляться к более высоким вершинам в развитии.

Ответы на вопросы по определению уровня развития собственных познавательных психических процессов (7-я позиция в анкете) показали, что студенты достаточно высоко оценивают свои возможности (7-9 баллов). Действительно, студенты в своём большинстве были активными соучастниками во время лекций-бесед и семинаров, их общий интеллектуальный уровень не раз удивлял и радовал. Высказывания студентов (ответы на 8-10 вопросы) в сочетании с балльным оцениванием, на наш взгляд, характеризуют их отношение к самим себе на начало и окончание обучения по теме РППО.

Некоторая самокритика отмечается в ответах по первой позиции вопроса № 8 (оценить собственный вклад для повышения уровня знаний), тогда как вклад преподавателя оценивается стабильно высоким баллом. Многочисленные объяснения студентами этого факта прослеживаются в их ответах на девятый вопрос (что может быть сделано лично студентом для повышения уровня знаний). Ниже приведем в качестве примеров высказывания, характеризующие отношение студентов из общей выборки к изучаемым учебным материалам.

В начале учебного курса

- Перестать лениться и стать уже целеустремленным
- В первую очередь, посещать занятия (л, с), т.к. самостоятельно изучить возможно, но посещение поможет разобраться в предмете глубже. Личное желание и устремлённая работа над самостоятельным изучением материала
- Готовность работать не только в аудитории, но и дома самостоятельно. Читать дополнительную литературу
- 100%-ное посещение лекций, выполнение домашних заданий, работа с первоисточниками
- Читать литературу по данному вопросу, внимательно слушать лекции, рассуждать, анализировать уже полученную и поступающую новую информацию
- Я действительно впервые в полной мере пользовалась книгами, литературой различной, даже дополнительной
- Быстро оценила тот момент, что многое упустила! Но также быстро пытаюсь наверстать упущенное. Спорт – зло!
- Это полное погружение в данную дисциплину, неоставление всего на потом, понимание данного предмета, а не просто хождение на пары и на автоматизме записывание лекций
- Надо повторить ОП за 1 и 2 курсы, читать Рубинштейна. Писать конспекты, ну и думать головой, конечно

По окончании учебного курса

- Я старалась сделать всё возможное, несмотря на болезнь и нехватку времени

- Повторение и много нового узнала для себя
- Мало чего, я лентяй
- Читала вдумчиво книги, писала конспекты
- Выполнение домашних заданий, чтение трудов отечественных психологов, посещение занятий
- Хотела бы сказать Вам большое спасибо за ваш труд. Свои знания я оцениваю на 6. Они средние, но это и стимул повысить их. Однако же я не считаю, что эти знания так уж низки
- Не максимум, что мог
- Я прочитала книги, которые так просто бы не прочитала
- Я уделяла данному предмету больше внимания и сил, чем другим
- Я буду стараться

В свободной форме, по желанию студенты оставляли ремарки относительно удовлетворённости изученным курсом и пожелания преподавателю и самим себе на будущее.

- Курс организован очень интересно, скучать не приходилось
- ...хм, к зачету ещё надо поучить, конечно + спасибо за идеи и знания, они мне уже пригодились на практике, которую прохожу в моей школе (веду дополнительные занятия)
- Ничего
- Еще бы я хотела сказать, что люблю ходить на пары по РППО, т.к. они очень интересные
- Хотелось бы больше услышать информации об аутичных детях, их развитии и помощи им

Всё выше сказанное в целом отражает то или иное отношение студентов к изучаемой учебной дисциплине и к её преподаванию. Можно предположить, возвращаясь к диаде «иметь» – «быть», что глубокие рассуждения, выход за пределы необходимого в изучении, планирование, анализ сделанного, самокритика – это проявление отношения «быть» к изучаемому курсу. Те, кто занимал позицию «иметь», в основном в анкетах отмалчивались, отмечали формальные критерии отношения к получению знаний: «присутствовать», «выполнять», «слушать внимательно» и т.п. Таких высказываний, к радости преподавателя, было немного, что говорит о довольно высокой активности, включённости большинства студентов в процесс изучения курса «Развитие психических процессов в онтогенезе».

Отношение преподавателя к изучаемому и преподаваемому студентам, по-видимому, должно складываться таким образом, чтобы как можно меньше это было похоже на то, о чём писал Э. Фромм: «Многие колледжи...умудряются предложить студентам гигантский бутерброд..., от которого студент может откусить кусочек то в одном, то в другом месте...»[20, с. 68]. «Быть» в преподавании РППО – стремиться к систематизированию и обобщению дифференцированного знания о психических процессах в единое целое,

пробуждение интереса, активности, инициативности и ответственности у студентов в процессе изучения дисциплины. В осуществлении своей педагогической и научно-исследовательской деятельности преподавателю высшей школы необходимо осуществлять «синтетические исследования», о которых писала Н.А. Менчинская, проводить «синтетические» занятия.

Подводя итог рассмотрению темы развития психических процессов, пронизывающих и заполняющих душевно-психическое пространство человека, скажем, что, несмотря на изменчивость, скоротечность, динамичность и неявность многих из процессов во внешнем проявлении, на их основе и благодаря их присутствию в человеческом организме складываются определённые отношения, субъект-субъектные и субъект-объектные связи, которые, в свою очередь, определяют развитие собственных психических процессов у человека, развитие психических процессов у других, устанавливают взаимосвязи между внутренними и внешними условиями жизнедеятельности. Изучение темы развития психических процессов в культурно-историческом, психолого-педагогическом и, возможно, в других аспектах могло бы и должно бы обрести новый контекст, если обратиться к душевно-духовным ценностям недавнего прошлого, признать в научном мире трансцендентную составляющую в качестве предмета исследования. Опора на сущностное понимание убеждения-отношения «иметь» или «быть» к другому человеку, к деятельности, к окружающей среде позволяет на вопрос «Какое отношение это имеет к изучению психических процессов в пространстве психики человека?» получить ответы: «Это не имеет никакого отношения!» или «Это имеет прямое и непосредственное отношение». Последний ответ как желаемую перспективу хотелось бы прогнозировать в связи с поднятой темой определения значимости развития психических процессов в пределах душевно-духовной организации человека, значимости дальнейшего изучения этой темы в направлении от плана психического к душевно-духовному плану человеческого существования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Аристотель. О душе // Сочинения: В 4 т. Т. 1. – М.: Мысль, 1975. – С. 371 – 448.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 671 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
5. Гостев А.А. Духовно-нравственная основа бытия как регулятор жизнедеятельности человечества [Электронный ресурс] // Глобосфера. 14 ноября 2012г. Режим доступа: <http://www.globosfera.info/>
6. Грегори Р.А. Открытия. Цели и значение науки / Пер. Е.Н. Сахаровой-Вавиловой. – Петроград: Издание М. и С. Сабашниковых, 1923. – 167 с.

- 7.Зобков В.А. Психология отношения человека к деятельности: теория и практика: Монография. – Владимир: Калейдоскоп, 2011. – 264 с.
- 8.Кулешова Е.Н. Психические процессы в пространстве психики человека // Пространство и время. – 2014. – № 3 (17). – С. 121 – 126.
- 9.Ладыгина-Котс Н.Н. Развитие психики в процессе эволюции организмов. – М.: Советская наука, 1958. – 239 с.
10. Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии. – М.: Наука, 1997. – 446 с.
- 11.Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Московского университета, 1981. – 584 с.
12. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 445 с.
- 13.Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребёнка: Избранные психологические труды / Под ред. Е.Д. Божович. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. – 512 с.
- 14.Мясищев В.Н. Психология отношений / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Издательство Московского психолого-педагогического института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2003. – 400 с.
- 15.Научное наследие Н.А. Менчинской и современная психология учения // Материалы конференции, посвящённой 100-летию со дня рождения Н.А. Менчинской / Под ред. Е.Д. Божович. – М.: ПЕРСЭ, 2005. – 192 с.
16. Поддъяков Н.Н. Мышление дошкольника. – М.: Педагогика, 1977. – 272 с.
- 17.Полищук В.И. Человек в философии культуры. – Нижневартовск: ПолиграфИнвест-сервис, 2008. – 111 с.
18. Психолог или духовник? Интервью с директором Института развития дошкольного образования Российской академии образования В.И. Слободчиковым [Электронный ресурс] // Православие.Ru. 4 августа 2006г. Режим доступа <http://www.pravoslavie.ru/>
- 19.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2009. – 713 с.
20. Фромм Э. Иметь или быть? / Пер. Э.М. Телятниковой. – М.: АСТ, 2014. – 320 с.
- 21.Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2006. – 768 с.
- 22.Шабельников В.К. Психология души. – М.: Академия, 2003. – 240 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Анкета «Отношение к изучению развития психических процессов»

Первичное самооценивание по теме «Развитие психических процессов в онтогенезе»

Инструкция: Оцените себя по степени осведомлённости по предлагаемым вопросам и утверждениям по шкале от 1 до 10 (1 – низший балл, 10 – наивысший балл).

1. Оцените свои реальные знания о том, что такое психика, психическое развитие, развитие психических процессов в онтогенезе 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Насколько Вы удовлетворены своими знаниями по этим темам в настоящее время?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Насколько свободно Вы владеете терминологией и способны раскрывать сущность понятий, касающихся данных тем 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Насколько интересным, познавательным и необходимым для вашего дальнейшего личностного и профессионального развития представляется Вам изучение этой дисциплины? 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. Каким баллом Вы бы оценили ваши перспективные знания по теме развития психических процессов в онтогенезе (т.е. после окончания учебного курса?)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. Насколько, по вашему мнению, пригодятся Вам в будущем знания по теме развития психических процессов в онтогенезе? 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. Оцените у себя уровень развития психических процессов в настоящее время:

а) ощущение 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

б) *восприятие* 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

в) мышление 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

г) *речь*

- устная 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- письменная 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

д) память 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

е) *воображение* 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ж) внимание 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. Оцените возможный вклад в повышение уровня ваших знаний по данной учебной дисциплине:

- ваш собственный 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- вашего преподавателя 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. Что, на ваш взгляд, должно быть сделано лично Вами для повышения уровня ваших знаний по данной дисциплине? (Дайте ответ в свободной форме.)

10. Что Вы ещё хотели бы добавить к сказанному _____

Итоговое самооценивание по окончании изучения дисциплины «Развитие психических процессов в онтогенезе»

Инструкция: Оцените себя по степени осведомлённости по предлагаемым вопросам и утверждениям по шкале от 1 до 10 (1 – низший балл, 10 – наивысший балл).

1. Оцените свои реальные знания по темам: психика, психическое развитие, развитие психических процессов в онтогенезе 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Насколько Вы удовлетворены своими знаниями по этим темам? 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Насколько свободно Вы владеете терминологией и способны раскрывать сущность понятий по этим темам 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Насколько интересным, познавательным и необходимым для вашего дальнейшего личностного развития и профессиональной ориентации оказалось изучение этих тем? 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. Каким баллом Вы можете оценить уровень ваших знаний по теме развития психических процессов в онтогенезе после окончания учебного курса? 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. Насколько, по вашему мнению, пригодятся Вам в будущем знания, полученные в процессе изучения тем по развитию психических процессов в онтогенезе? 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. Оцените у себя уровень развития психических процессов в настоящее время:

а) ощущение 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

б) *восприятие* 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

в) мышление 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

г) *речь*

- устная 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- письменная 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

д) *память* 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

е) воображение 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ж) *внимание* 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. Оцените реальный вклад в повышение уровня ваших знаний в ходе изучения данной учебной дисциплины:

- ваш собственный 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- вашего преподавателя 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. Что было сделано, по вашему мнению, лично Вами для повышения уровня ваших знаний по данной дисциплине? (Дайте ответ в свободной форме.)

Что Вы ещё хотели бы добавить к сказанному?

Осницкий Алексей Константинович доктор психологических наук, профессор, Федеральное бюджетное государственное научное учреждение «Психологический институт РАО».

ОПТИМИЗМ, НО НЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛИЗМ

Аннотация. Рассматривается осмысление человеком своего бытия в отечественной психологии. Оно противопоставляется экзистенциальным трактовкам гуманизма. Подчеркивается его оптимистичность. Приводятся данные наблюдений Н.А. Менчинской за психологическими особенностями развития младенца, являющиеся предпосылками развития субъектной активности, самостоятельности подрастающего человека..

Ключевые слова: смысл, осмысление, реактивное и импульсивное поведение, деятельность, субъектность, саморегуляция, экзистенциализм.

Osnitsky Alexey Doctor of Psychology, Professor, Federal Budget State Scientific Institution "Institute of Psychology".

OPTIMISM, BUT NOT EXISTENTIALISM

Abstract. We consider the interpretation of man's being in the national psychology. It contrasted with the existential interpretations of humanism. He emphasized his optimism. The data N.A.Menchinskoy observations of the psychological characteristics of the baby, which are prerequisites for the development of subject activity, initiative younger man ..

Key words: meaning, interpretation, reactive and impulsive behavior, activity, subjectivity, self-regulation, existentialism.

В предыдущем сборнике к юбилею Н.А. Менчинской [4], я привел ее работы в пример того, что и в отечественной психологии, и намного раньше чем за рубежом разрабатывались принципы гуманистической психологии. Подчеркивал, что, возможно, отечественные проработки проблем саморегуляции, самодетерминации, субъектности человека, проблемы поиска смысла жизни имеют даже больше оснований называться гуманистическими, нежели разработки экзистенциальной психологии.

Личностный аспект развития – позиционирование человека – выводит категорию смысла в новый план – осознания смысла любого деяния человека (для себя, но в общечеловеческом контексте реализации), выражающего ответ на вопросы человека, которые возникают у него по отношению к самому себе: «зачем» и «для чего», «что делать». Смыслу жизни пытаются приписать оценочную функцию [2], но это лишь одна из сторон; более точно его функция

увязывается с феноменологией выбора, самоопределения и осмысления ранее узнанного.

Категория смысла тесно связана с деяниями человека. «В чем же смысл нашей жизни? Очевидно в процессе самой жизни. И чтобы этот процесс был гармоничен с природой, с законами жизни необходимы: труд по директиве голода и семья по директиве любви. Наибольшее удовлетворение дает труд творческий, общественно-полезный и соответствующий основным свойствам характера каждого, и семья, связанная с ростом и жизнью детей» (23 октября 1940 г.). Эти слова принадлежат отцу Н.А. Менчинской, врачу А.Т. Менчинскому, которому по словам его внучки были свойственны лучшие черты русской интеллигенции начала XX века: стремление к высоким идеалам добра и справедливости, жизненная активность упорство в достижении цели, блестящий профессионализм, сочетающиеся с безупречной честностью, порядочностью и глубочайшим уважением к труду и людям труда.

Объяснение сущности труда тесно связано с развиваемой в отечественной психологии категорией деятельности, наибольшую проработанность получившую в работах С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева. Но только у С.Л. Рубинштейна отчетливо озвучен ее признак, отличающий деятельность от поведения животных – ее проектируемость, тесно связанная с осмыслением происходящего вокруг человека и преобразованиями внутри его самого. Смыслы формируются как в деятельности, так и во взаимодействии с людьми, которое традиционно описывается термином поведение. Этим позиции отечественной психологии существенно отличаются от психологии экзистенциалистов. Акцентируя свое внимание на глубинных, малосознаваемых процессах, придавая большое значение трудноуловимому ощущению экзистенции, они, естественно, в большей степени сосредоточены на конкретных проявлениях когнитивного, эмотивного и поведенческого. Не случайно так часто в психотерапии практикуется их девиз «живи настоящим»; только в анализе «*dasein*», по мнению М. Хайдеггера, мы можем почувствовать, познать человека. Отечественной психологии скорее присущ девиз – «живи надеждой», и потому нередко мы встречаемся с анекдотическими сентенциями: «Разве это жизнь. Это – существование.»

Сейчас все чаще встречаешься с мнением, что позиции С.Л. Рубинштейна в последних работах соотносимы с позициями экзистенциалистов. Но разве совместим с экзистенциализмом тезис С.Л. Рубинштейна о двух возможных способах жизни человека, разве поиски смысла жизни, разве введение категории бытия определяет принадлежность к экзистенциализму. Рассматривая принцип самодеятельности как принцип развития человека, С.Л. Рубинштейн задал существенно иное понимание природы человека. Экзистенциалист никогда не повторит мысли С.Л. Рубинштейна, в соответствии с которой смысл человеческой жизни состоит в том, чтобы «быть источником света и тепла для других людей» [5]. Безмерную доброжелательность А.А. Смирнова, оптимизм Н.А. Менчинской с ее принципом «ходить по солнечной стороне улицы» вряд ли можно соотнести с

экзистенциализмом. Перечитываю статью об экзистенциализме П. Гайденко [1] (у нее по счастливой случайности проходил собеседование в 1963 году перед поступлением на кафедру психологии философского факультета; до конца жизни сохраняю благодарность Пиаме Павловне за часы, проведенные в этой беседе) и лишний раз убеждаюсь в своей правоте. Экзистенциализм связан с осознанием хрупкости и конечности всего, с отсутствием содержательных критериев добра и зла, с отрицанием нравственной философии... Быть личностью – быть самим собой, не отвечая ни за что, не поступая и не думая как другие. Свобода как обреченность... Смятение – ощущение невозможности, неправомерности, неспособности сделать выбор, когда это нужно. В жизни появляется слишком много неопределенного и непонятного, и многое воспринимается как «инородное»; человек воспринимает себя чужим (Э. Фромм), лишним (Ж.-П. Сартр), посторонним или иностранцем в собственной стране (А. Камю). И фраза «экзистенциализм это гуманизм» у Сартра не более чем фраза. Несколько лучше и ближе к гуманизму «экзистенциальная психотерапия» постольку, поскольку она ориентирована все-таки на помощь людям (в частности, психотерапия А. Ленгле [3], И. Ялома [7]).

Думаю, что сопоставление позиций Н.А. Менчинской, С.Л. Рубинштейна и многих других отечественных исследователей, с экзистенциалистами в плане их сходства неправомерны: несмотря на непростую судьбу их авторов, они более оптимистичны и конструктивны в анализе личности, сознания и деятельности. И поэтому мы в своих поисках больше связаны с ними, а не с экзистенциалистами.

Поиски смысла тесно связаны с провозглашаемыми людьми этическими нормами бытия, с нравственными принципами, выработанными в предыстории развивающегося человека, но естественно ими не ограничиваются. Попробуем разобраться в этих связях с позиций, развиваемых в отечественной психологии. В импульсивных и реактивных формах поведения человек редко задумывается над смыслом предстоящего («Чтобы это значило?»), в то время как в проектируемых видах активности – т.е. в деятельности и общении – он уже вынужден задумываться и над смыслом предпринимаемых отдельных усилий.

Сознание, не контролируемое нами, «живет» по каким-то неведомым нам законам. Что мы знаем о сознании? От У. Джеймса нам знакомы две его модели: поток сознания и сознание как лучик внимания, в котором мы осознаем видимое. Л.С. Выготский, опираясь на работы филологов и лингвистов, подсказал, что орудием сознания является знак. За знаком всегда скрывается значение, но человек часто видит в нем «значение для себя» – смысл видимого или познаваемого. Восприятие человека фрагментарно. «Именно так строится, в отличие от видимого, смысловое поле – акцентированное видимое, где что-то выявлено, а что-то, наоборот, затушевано и как бы снято» [6, С. 23]. Благодаря Л.С. Выготскому, сообщившему нам о том, что орудием сознания является знак, мы достаточно легко осваиваем ценность термина сознания, прочитывая его как «со-знание», т.е. общность нашего знания со знанием окружающих и

предшественников. Но в промежутках, между реактивным, импульсивным и деятельностным поведением сознание наше практически не контролируется нами (если мы не предпринимаем для этого специальных усилий, превращая свою активность самонаблюдения – в деятельность). И тогда вполне справедливой оказывается не лучшая формула работы нашего сознания: «Мои мысли – мои скакуны». Отчасти эту «скачку» ограничивают механизмы нашей долговременной и оперативной памяти.

Как мы уже говорили, в импульсивных и реактивных формах поведения человек редко задумывается над смыслом предстоящего, сознание подключается лишь в случае, когда воздействие того, что вызвало реакцию или импульс к активности или слишком интенсивно или значимо для человека. Сознание подключается, «отрабатывает» происходящее, уделив ему лишь дозу соответствующего внимания. Если импульс к активности может быть купирован без особых затрат, без особых усилий (т.е. объект потребности «под рукой»), сознание лишь поверхностно «отрабатывает» этот эпизод. Если же удовлетворение потребности требует дополнительных усилий, то оно, естественно, требует организации соответствующей деятельности и сознание становится «экспериментальной площадкой» организации и реализации этой деятельности. В проектируемых видах активности – т.е. в деятельности и общении – человек на «экспериментальной площадке сознания» уже вынужден задумываться и над смыслом предпринимаемых отдельных усилий («для чего?»), и над смыслом затеянного дела («зачем?»), и даже над смыслом своей активности в целом («зачем и что я в этом мире?»).

Почему следует различать мотивацию и ценностные ориентации человека? Ребенок с помощью взрослых с самых ранних лет учится самостоятельности. Ниже я постараюсь раскрыть вклад Натальи Александровны в понимание самостоятельной активности ребенка, ее умение подмечать те моменты в развитии ребенка, которые направлены не столько на ориентировку в окружении, сколько ориентировку на развитие своих собственных возможностей. Вспомним еще раз статью С.Л. Рубинштейна 1922 года, в которой подчеркнут принцип творческой самостоятельности как принцип развития человека. Подражание возникает позднее, когда у ребенка появляются средства для подражания. Из встречи потребностей (природных и социализированных) с предметами потребности, возникают мотивы деятельности и поведения, задающие направленность активности человека. Действительно, поначалу (до подросткового возраста) мы имеем дело с внешней и внутренней детерминацией активности подрастающего человека. И если мы встречаем проявления самостоятельности ребенка, то они по преимуществу строятся по образцам, предписанным взрослыми. Естественно подобные проявления самостоятельности наблюдаются и в последующей жизни. Но к ним добавляются и проявления самодетерминации в активности взрослеющего человека, о которых нам поведала Л.И. Божович. Освоив начала самостоятельности, овладев культурой целеполагающей активности, инструментами организации (осознанной саморегуляции) деятельности,

подростающий человек переходит к планированию своей активности, составления списка целей на последующий день, неделю и более. И повседневная активность человека складывается из комплекса дел выполняемых в течение дня. В процессе выполнения дел отводится место и влиянию мотивов (активность человека в импульсивном и реактивном поведении связана преимущественно с их проявлениями), но все-таки основная самоорганизация человека осуществляется в соответствии с планами и целями человека.

Овладение сферой преобразующих действий формируется не только в связи с потребностями ребенка, но и в связи с потребностями окружающих. Со временем в поведении ребенка наблюдается все большая доля деятельности, отчужденной от его непосредственных чувств и интересов. Действия ребенка имеют не только прямые, но и множество побочных эффектов, не ускользающих от его внимания. Мы крайне мало знаем о собственных закономерностях протекающей психической активности (и далеко не всегда можем отождествить ее с деятельностью), но имеем возможность отследить проектируемые и реально осуществляемые в практике действия и по необходимости что-то подправить в них. Формируемая в процессе обучения и социализации определяющая рефлексия помогает подрастающему и взрослому человеку овладеть технологией проектирования, организации и осуществления деятельности. И человек с малых лет овладевает субъектной активностью сначала в деятельности по самообслуживанию, затем в учебной и практической совместной с другими деятельности, выступая в ней и сценаристом, и драматургом, и режиссером, и актером, и зрителем. Театральной метафорой наилучшим образом описывается специфика субъектной активности. Проектируемая, целеполагающая, и осознаваемая активность, т. е. деятельность, становится ведущим видом активности человека, наряду с реактивным и импульсивным поведением, непосредственно, связанными со сферой потребностей человека. Импульсивное поведение в случае каких-либо затруднений, возникающих в связи с удовлетворением потребностей, часто опять же превращается в деятельность по извлечению или созданию предмета потребности. На этом основании до сих пор делается вывод о чрезвычайной важности мотивации в организации и осуществлении деятельности. Мотивации приписывается не только побудительная, но и направляющая, и поддерживающая, и завершающая функции. При этом упускается из виду, что принятие решений не только о направлении действий, их усилении или ослаблении и завершении, но часто и о времени начала действий принимается человеком. И если в реактивном и импульсивном поведении мотивация действительно играет существенную роль, то в деятельности большая роль отводится направленности активности (цели) и саморегуляции действий.

Человек с малых лет находится в окружении других людей, в окружении предметов культуры, созданной многими поколениями предшественников. Поэтому личностный уровень анализа человека связан с исследованием множественного самоопределения человека в окружении и отстаиванием своих

позиций в нем. Что бы ни делал человек, если его поведение связано с поведением других людей – обнаруживается его позиционность, связанная с пониманием и осмысленностью происходящего.

В природосообразных формах поведения преобладают действительно реактивность и импульсивность, т. е. рефлексорная организация движений и действий. Но уже в импульсивном поведении животных и человека была отмечена пластичность инстинктивного поведения, вариативность приспособления его к условиям среды. А уж когда речь заходит о деятельности, детерминация по мере усложнения деятельности постепенно уступает место самодетерминации – самоуправлению человека. Влияние потребностей, интересов, установок, убеждений перекрывается более высокими уровнями организации их взаимодействия – направленностью личности и осознанной саморегуляцией субъектной активности. И управляет поведением человек, опираясь на список целей, намеченных им на тот или иной промежуток времени и средства самоорганизации, сформированные к этому моменту. Человеку приходится не столько приспосабливаться к окружающим обстоятельствам, сколько осваивать их и формировать новые средства их освоения.

Сознательный уровень организации деятельности человека постоянно связан с процессом переработки информации о том, что происходит вокруг, процессом понимания. Материал понимания пополняется: стихийным материалом – житейским пониманием; материалом обучения – научным пониманием; и материалом, поступающим из средств массовой информации – материалом, принимаемым на веру, в котором трудно различить, что правдиво, что ложно. (Естественно, вся информация кодируется в образно-понятийной форме.) Моменты осознания определяются качеством оперативного понимания, которому трудно дать определение без знания «грамматики» содержания понимания.

Непременным атрибутом человека развивающегося является процесс осмысления происходящего вокруг него и процесс осмысления своей активности. Чем он отличается от процесса понимания? Тем, что знание в осмыслении не берется в чистом виде, а приводится в соответствии с ранее накопленным опытом, ранее принятыми диспозициями. Напрашивается аналогия: знания в понимании – это зазубренные, закреплённые упражнением правила и материал, не всегда понимаемые по настоящему, а знания осмысливаемые – знания обновляемые, проверяемые на согласование с практикой и в то же время проверяемые на достоверность. Определение достоверности проводится человеком также соответственно своим целям и позициям, соответственно своей осведомленности, но при этом проходит процедуру уточнения и соотнесения с освоенными общечеловеческими ценностями.

Не «денежные тузы» составляют подлинную элиту общества (они скорее наносят ущерб обществу), а сообщество учителей, трансляторов лучших прозрений человека в умы подрастающего поколения. Каковы дети сейчас,

таким будет общество через 20 - 30 лет. И поэтому нынешние псевдопопытки «улучшить» систему образования «сверху», иначе, чем развалом не назовешь. Единственная надежда все же на учителей, которые вопреки всему сохраняют свою верность высокой миссии «УЧИТЕЛЯ» и пытаются не столько передать ученикам ЗУНы (которые и пытаются по невежеству закрепить в материалах ЕГЭ), сколько научить их работать с предметным материалом, предметным знанием. Не пресловутые ЗУНы передаются от учителя к ученику. Они могут появиться у ученика только при одном условии, если ученик в самостоятельных попытках работы с учебным материалом постепенно овладеет приемами работами, сходными (но не тождественными) с теми, которыми пользуется учитель, пытаясь продемонстрировать приемы своей работы. Напомним, в отечественной психологии неоднократно было показано, что ребенок не столько повторяет образцы поведения взрослых, сколько заново конструирует подобные им действия. Но конструирует их, исходя из представлений, порождаемых под воздействием взрослых и присущих ученику постепенно усложняющихся процессов понимания и осмысления.

Н.А. Менчинская, постоянно наблюдая за изменениями в поведении младенца и его новоприобретениями, обнаружила немало подтверждений тому, что в развитии маленького человечка - ее внука — основные акценты расставлены не на ориентировку в окружении, а ориентировку в развитии своих возможностей, своих средств овладения окружением. С самого начала прослеживается — акцент на собственных внутренних переживаниях, на отслеживании собственных ощущений (от ощущений ночного и дневного сна, от температуры воды, от остановок движений своей руки, повторы движений сопровождающих радость,...). Затем крик и звуки ребенка: и пропевание и лепет, а затем лепет, лепет, лепет с постепенным обогащением новыми звуками, разного рода вокализации. (И целая дискуссия с самой собою о функциях разных форм лепета). Превращение движений рук в хватательные, предметно ориентированные, координированные, постепенно превращающиеся из хватательных в ощупывающие, манипулирующие. Со временем движения двух рук дифференцируются, обогащаются. Ребенок начинает ползать и опять «остановки» в двигательной активности (паузы, осматривания, и апелляция Н.А. Менчинской к словам С.Л. Рубинштейна о созерцательности, свойственной человеку!). Существенное наблюдение: первые подражательные движения осуществляются опять же в ответ на собственные двигательные ощущения, в ответ на действия (движения) самого ребенка. Подражание собственному движению, в особенности по-новому ощущаемому.

Постепенно расширяется сфера движений и круг общения. Ребенок более свободен в выборе движений и контактов с взрослыми. Но при этом все его движения это прежде повторение, опробывание собственных возможностей, а потом уже попытка подражать чему-то во вне. Это лишний раз доказывает, мысль о том, что ребенок не осваивает образцы поведения взрослых, а схватывает лишь кусочки, фрагменты из действий взрослого (доступные его

восприятию и пониманию) и потом по своему воссоздает что-то похожее, но не тождественное тому, что делает взрослый.

Круг новоприобретений постоянно расширяется, но и тут Н.А. Менчинская всегда обнаруживает что-то особенное – два типа развития детей: самостоятельный и подражательный; изменения в соотношении реактивного и творческого, установлен момент появления воображаемого мира, воспоминаний, порождаемых знакомыми местами, знакомыми ситуациями.

Все отмеченное Н.А. Менчинской позволяет утверждать, что истоки развития субъектности, авторского отношения к своей активности закладываются уже в раннем детстве, и низкий поклон ей за мужество и отстаивание своих позиций в последние годы работы в нашем Институте!

Литература

10. Гайденоко. П. Москва. Философская Энциклопедия. В 5-х т. — М.: Советская энциклопедия. Т.5. Под редакцией Ф. В. Константинова. 1960—1970.

11. Карпинский, К.В. Оценочная функция смысла жизни / К.В.Карпинский – Сборник научных статей Психология смысла жизни: теоретические и прикладные проблемы – Гродно, ГРГУ им Я Купалы, 2014 С. 71-118.

12. Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности. Генезис. Москва. 2009. 160 с.

13. Осницкий А.К. Вспоминая достойных и опираясь на их плечи. / Научное наследие Н.А. Менчинской и современная психология учения. /Материалы конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Н.А. Менчинской. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – С. 34-39.

14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1998 – 688 с.

15. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития / Б.Д.Эльконин – М.: Тривола. 1994. – 194 с.

16. Ирвин Ялом. Экзистенциальная психотерапия. – М.: «Класс», 1999, – 321 с.

Антонова Галина Павловна, кандидат психологических наук, доцент. г. Сергиев Посад.

Антонова Ирина Павловна, кандидат психологических наук, доцент. г. Мытищи.

СУБЪЕКТНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОБУЧАЕМОСТИ

Аннотация. В данной статье получили дальнейшее развитие идеи Н.А.Менчинской об обучаемости как общей способности к учению. На основе данных проведенного исследования мы утверждаем, что обучаемость является личностно-субъектным образованием, психологической основой которого выступает субъектность как системообразующий фактор.

Ключевые слова: обучаемость, субъектность, компонент, взаимосвязь.

Antonova Galina Pavlovna - Ph.D., associate professor. Sergiev Posad.

Antonova Irina Pavlovna - Ph.D., associate professor. Mytisch.

SUBJECTIVITY HOW PSYCHOLOGICAL BASIS OF LEARNING DISABILITIES

Abstract. This article has been further development of the idea of learning how N.A.Menchinskoy general aptitude for learning. Based on the research we argue that learning is a learner-subject education, psychological basis which serves as a backbone factor of subjectivity.

Key words: learning, subjectivity, component interconnection.

В настоящее время, важнейшей социально-педагогической задачей развивающегося общества является всестороннее развитие личности человека, развитие всех его способностей, в том числе способности учиться, восприимчивости к обучению, способности субъекта учения учить себя, т.е. обучаемости.

Проблема обучаемости в процессе учения впервые была поставлена в педагогической науке в 1869 году выдающимся русским педагогом К.Д.Ушинским [17].

В психологической науке проблема зависимости успешности обучения от способности к обучению, обучаемости впервые была сформулирована в 1946 году С.Л.Рубинштейном [16]. Он охарактеризовал психологическую сущность способности к обучению как определенный уровень развития общих способностей (темп, легкость усвоения, быстроту продвижения, широту переноса в деятельности).

В педагогическую психологию термин «обучаемость» был введен почти одновременно Н.А.Менчинской (1959) и Б.Г.Ананьевым (1960) для обозначения способности учащегося к учению.

Б.Г.Ананьев рассматривает обучаемость школьника как показатель общего развития, как «восприимчивость ребенка к обучению» [1].

В исследованиях Н.А.Менчинской и сотрудников ее лаборатории [12] обучаемость характеризуется как «способность обучаться и быть обученным в процессе обучения, способность достигать в более короткий срок более высокого уровня усвоения», как способность приспособиться к изменяющимся условиям внешней среды, как восприимчивость детей к усвоению не только знаний, но и способов учебной деятельности. В обучаемости проявляется умение организовывать свою познавательную деятельность, направлять ее на решение определенных задач.

В соответствии с концепцией Н.А.Менчинской и З.И.Калмыковой, основным структурным компонентом обучаемости является совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых зависит продуктивность мыслительной деятельности (обобщенность, осознанность, гибкость, устойчивость, самостоятельность мышления). Суммарным количественным показателем обучаемости З.И.Калмыкова считает «экономичность» мышления, которая заключается «в легкости, краткости пути к достижению цели» [9].

Многие авторы в структуру обучаемости включают не только мышление, но и другие познавательные процессы (память, восприятие, внимание) и такие особенности личности как мотивация, эмоциональные и волевые особенности, внушаемость, интеллектуальная инициатива, активность, отношение к учению, умственное и общее развитие, саморегуляция и индивидуально-типологические особенности (Г.П.Антонова, И.П.Антонова, Д.Б.Богоявленская, Н.С.Лейтес, Д.Н.Небылицин, У.В.Ульенкова, В.С.Юркевич и др.).

Вместе с тем, обучаемость, на наш взгляд, нельзя рассматривать только как сумму, ансамбль тех или иных компонентов. Обучаемость представляет собой сложное, целостное, интегрированное, личностное образование.

На основе анализа многочисленных исследований, в процессе которых авторы использовали разнообразные подходы в изучении проблемы обучаемости, можно утверждать, что обучаемость это многокомпонентное образование, включающее в себя не только интеллектуальные свойства, но и эмоционально-волевые, личностно-регулятивные и индивидуально-типологические особенности человека.

Однако следует заметить, что при изучении обучаемости большинство исследователей проявляли интерес к той стороне психики ребенка, которая определялась в психологической и педагогической литературе как «умение учиться», «способность к приобретению опыта», «возможность обучаться», «восприимчивость к усвоению информации» и т.п., и которая выражалась в индивидуальном темпе продвижения, в способности достигать за более короткий срок более высокого уровня развития.

В настоящее время внимание исследователей акцентировано на обучаемость как на возможность проявления субъектности в познавательной деятельности.

В ряде исследований (Е.В.Волковой [5], С.И.Дьякова [7], С.Д.Максименко [11], А.К.Осницкого [13], В.А.Петровского [14]) ядром и конституирующей характеристикой личности человека является субъектность. Мы полагаем, что субъектность можно считать ядром не только личности, но и обучаемости, которая является очень важным личностным качеством.

На современном этапе развития педагогической психологии наиболее эффективным типом обучения признается личностно-ориентированное, которое обеспечивает ребенку социальную адаптацию и социальную индивидуализацию. В процессе такого обучения ученик превращается в активного субъекта учения, осознающего свои познавательные возможности, способного к самооцениванию, самоизменению и самосовершенствованию.

Субъектность личности как рефлексивное осознание себя самого, как проявление внутреннего мира личности обнаруживается во всех его качествах и способностях, в том числе, в способности к учению, обучаемости.

Принцип субъектности позволяет рассматривать человека и его психику как единое целое со всеми его индивидуальными особенностями и проявлениями, когда он сам (субъект) развивает, организует и контролирует свою активность.

Ученик как субъект учения, носитель активности, источник познания, по мнению многих исследователей, и, прежде всего последователей Н.А. Менчинской (Е.Д. Божович, Г.А. Вайзер, О.Н. Юдина, Т.Д. Пускаева, З.В. Голышева и др.) «не только активно усваивает (или «присваивает») новые знания и умения, но и соотносит их с содержанием собственного опыта, накопленного как в процессе предшествующего обучения, так и в жизненной практике; сам регулирует (контролирует и корректирует) результаты и процесс своей познавательной деятельности на основе рефлексии причин собственных успехов, ошибок, сомнений» [15].

В наших исследованиях, при изучении уровней обучаемости и субъектности, их структурных компонентов, мы выявили тесную взаимосвязь между ними.

Уровень развития общей обучаемости мы изучали с помощью следующих четырех методик: методика З.И.Калмыковой (на материале физики) [9]; видоизмененный тест числового ряда, разработанный Ю.Гутке [7]; формирование не учебного (искусственного) понятия «Гацун» на наглядном материале по измененной методике Л.С.Сахарова – Л.С.Выготского (1968); авторская методика для изучения обучаемости в процессе обучающего эксперимента на не учебном материале («игра 5») [4].

Кроме того, были использованы методики, направленные на определение уровня развития компонентов обучаемости: интеллектуального (умственное развитие, интеллект, развитие познавательных процессов), мотивационного, эмоционально-волевого, индивидуально-типологического.

Для изучения уровня субъектности школьников применялся модифицированный вариант методики «Семантический дифференциал субъектности (СДС)», разработанной С.И. Дьяковым [7].

Для изучения структуры субъектности школьников мы использовали модифицированный М.А. Пыжьяновой вариант опросника структуры субъектности Е.Н. Волковой [5]. Этот опросник делает возможной диагностику субъектности через ее атрибутивные характеристики и позволяет получить стандартизированную информацию о субъектности и ее структуре. Данный метод раскрывает содержание субъектности как целостного свойства личности по следующим компонентам: активность, способность к рефлексии, свобода выбора и ответственность за него, осознание собственной уникальности, понимание и принятие другого, саморазвитие.

Полученные результаты исследования подвергались качественному и количественному анализу. Математическая обработка данных и графическая презентация результатов осуществлялась с помощью компьютерного пакета статистических программ «SPSS 10.07».

Экспериментальной базой исследования являлась СОШ №10 города Славянска Донецкой области. В эксперименте участвовали 120 учеников: 60 учеников третьих классов и 60 учеников четвертых классов. Общий коэффициент обучаемости у учащихся 3-х классов выразился в 57,4%, а у учащихся 4-х классов – в 65,8%. Таким образом, к концу младшего школьного возраста у большинства школьников в достаточной степени развито такое качество личности как обучаемость, способность к учению, что может повлиять на их дальнейшее совершенствование как субъектов учения.

Наше исследование было направлено на изучение не только общей обучаемости, но и ее компонентов. Между показателями общей обучаемости и показателями всех компонентов обнаружена взаимосвязь. Поэтому, результаты, полученные в нашем исследовании позволяют характеризовать общую обучаемость как сложное, многокомпонентное, целостное, интегративное, личностное образование.

На основе анализа результатов исследования уровня и структуры субъектности установлено, что у младших школьников уровень субъектности еще недостаточно высок, их субъектность находится в стадии становления (см. Таблицу 1). У них в лучшей степени развиты такие компоненты субъектности как: активность, способность к рефлексии, понимание и принятие другого, саморазвитие. Это как раз те компоненты, которые обеспечивают успех в обучении, являются основой обучаемости.

Вместе с тем, у младших школьников еще не достаточно развиты такие компоненты субъектности как: свобода выбора и ответственность за него, осознание собственной уникальности, что может тормозить развитие их личности как субъектов учения. Поэтому, чтобы повысить эффективность обучаемости школьников, необходимо развивать у них субъектность, способность быть субъектом активности, быть творцом себя, учить себя.

Чтобы выявить наличие взаимосвязи феноменов субъектности и обучаемости младших школьников, мы сопоставили их данные, полученные в исследовании. В результате была выявлена тесная взаимосвязь. Коэффициенты корреляции между ними выразились в пределах 0,416 – 0,596, при 5%-ном уровне достоверности.

Таблица 1.

Показатели уровней развития компонентов субъектности младших школьников

Компоненты структуры субъектности	Уровни развития компонентов субъектности (в баллах)					
	3 класс			4 класс		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
1. Активность	1,4	2,6	3,0	1,8	2,7	3,9
2. Способность к рефлексии	0,9	2,4	3,2	1,2	2,6	3,8
3. Свобода выбора и ответственность за него	0,7	2,0	3,0	1,4	2,4	3,3
4. Осознание собственной уникальности	1,0	2,1	2,7	1,3	2,3	3,0
5. Понимание и принятие другого	1,7	2,2	3,5	1,8	2,5	4
6. Саморазвитие	1,6	2,3	3,0	1,8	2,5	3,6

Таким образом, в наших исследованиях получили дальнейшее развитие идеи, высказанные Н.А.Менчинской и членами ее лаборатории: обучаемость есть общая способность к учению, представляющая собой многокомпонентно-интегративное, целостно-системное и личностно-субъектное образование. Психологической основой этого образования является субъектность как системообразующий фактор.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. – в 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – т.І — 230 с; т.ІІ — 287 с.
2. Антонова Г.П., Антонова И.П. Обучаемость и внушаемость младших школьников. // Вопросы психологии, 1991. - №4. – С. 42-50.
3. Антонова Г.П., Антонова И.П. Исследование проблем обучаемости в научной школе Н.А. Менчинской // Научное наследие Н.А.Менчинской и современная психология учения: Материалы конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Н.А. Менчинской / Под ред. Е.Д. Божович. – М.: РАО, 2005. – С. 62-64.

4. Антонова И.П. Субъектность как интегративное свойство обучаемости: Монография. – Киев-Славянск, 2009. – 323 с.
5. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: Дис. ...докт. психол. н. – М., 1998. – 261 с.
6. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений. – в 6-ти т. – Т.3. Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
7. Гутке Ю., Волраб У. Диагностические программы как вариант тестов обучаемости // Психодиагностика: теория и практика. – М.: Прогресс, 1986. С. 120-132, 152-191.
8. Дьяков С.И. Семантические факторы субъектности будущего педагога: Дис. ... канд. психол. н. – К., 2006. – 195 с.
9. Калмыкова З.И. Проблемы диагностики умственного развития учащихся. – М.: Педагогика, 1975. – 208 с.
10. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
11. Максименко С.Д. Генезис существования личности. – К.: ООО «КММ», 2006. – 239 с.
12. Менчинская Н.А. Проблема учения и умственного развития школьника // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 221 с.
13. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии, 1996. - №1.- С. 5-19.
14. Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности: Дис. ... докт. психол. н. 19.00.11 (форме научного доклада). – М., 1993. – 76 с.
15. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования / Под ред. Е.Д.Божович. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 400 с.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: ПИТЕР, 2002. – 320 с.
17. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. – в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1990.
18. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе // Библиотека журнала «Директор школы». – М.: «Сентябрь», 1996 – 96 с.

Черкасова Ольга Дмитриевна, старший научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва

К ИСТОКАМ ПОНЯТИЯ «ПОЗИЦИЯ СУБЪЕКТА УЧЕНИЯ СТУДЕНТА»⁴

Аннотация. Статья посвящена анализу истоков понятий «позиция субъекта учения студента», «позиция субъекта учения школьника» и «субъект обучения», где последнее, является основанием для двух первых, и оценке их актуальности.

Ключевые слова: «субъект обучения», «позиции субъекта учения школьника», «позиции субъекта учения студента», процесс обучения и процесс учения, объект обучения и субъект учения, усвоение, прием и способ учебной работы, обучаемость, саморегуляция, самоконтроль, воспитание, мировоззрение.

Olga D. Cherkasova, Senior Researcher FGBNU "Psychological Institute of RAO", Moscow.

TOWARDS THE ORIGINS OF THE CONCEPT «THE POSITION OF THE SUBJECT OF THE LEARNING OF STUDENT»

Abstract. This article analyzes the origins of the concepts «the position of the subject of the learning of student », "the position of the subject of the learning of pupil" and " subject of the teaching ", which are the base both first and second, and estimation of their actuality.

Significant for all the concepts are several reasons. First, the psychological and physiological theories on which it constructs activity of the laboratory: the works of I.M. Sechenov , the works of L.S. Vygotsky, A.A. Smirnov s studies et al., allows us to assert that the reflection of human reality is characterized by an active character and in the process of learning has different determinants. Second, the studies of N. A. Menchinskaya and staff where they found confirmation and development of the following ideas and concepts. The Teaching process - transfer for child accumulated human experience and the accumulation of the experience. The Learning process is a self-development process of mastering pupil knowledge, the experience of mankind, due to its involvement in the training and education associated with his personal characteristics, experience. Pupil, student - the object of teaching and subject of learning, study, developing their own mental activity in learning and application of knowledge. The leading pattern of learning — the transition from the unconscious, unguided forms of learning activity to a conscious, controlled, involving self-regulation, and not just the override. The process of upbringing and self-conscious

⁴ Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № №15-06-100023/а

learning personality is carried out by means of formation of the scientific worldview (scientific picture of the world) and the establishment of moral-ethical norms (personal self-determination, self-identification). Theory of learning evaluating (developing) personality should be based on crossing boundaries the psychology of education (teaching, learning) and psychology of upbringing. These and other ideas developed N. A. Menchinskaya and colleagues, employees of all generations still relevant today.

Key words: «subject of the teaching », "the position of the subject of the learning of pupil ", "the position of the subject of the learning of student», the process of teaching and the learning process, object of teaching and subject of the learning, study, acceptance and method of learning, learning, self-regulation, self control, upbringing, worldview. (См. перевод в приложении №1)

Цель статьи – зафиксировать основные психологические основания, наработки Н.А. Менчинской с сотрудниками по анализу учебного процесса в период становления понятия «субъект обучения». Дать определения современных понятий идентичных выше названному понятию: «позиции субъекта учения школьника», «позиции субъекта учения студента» и оценить их актуальность.

Позиция субъекта учения студента - динамическая система, состоящая из когнитивного, регуляторного и личностно-смыслового компонентов, где посредством каждого можно получить определенные представления об обучающемся. По первому, о его предметной компетенции, о восприятии учебного процесса и особенностях познавательной деятельности, вообще, и мышления, в частности. Через второй, об особенностях рефлексии содержания учебной деятельности, трудностей в обучении, совладающего поведения и саморегуляции. Посредством третьего, о мотивах учения, степени самостоятельности при выборе учебных предметов, отношении к сотрудничеству с другими, личностной и профессиональной самоидентификации и самоопределению, эмоциональном интеллекте, психологических защитах, особенностях направленности, смысло-жизненных ориентациях и т.д. По каждому компоненту разрабатываются определенные показатели. Например, выявлены показатели гармоничной структуры личностно-смысловой составляющей позиции субъекта учения студента. [8] Это личностная и профессиональная самоопределенность и самоидентичность, ориентация на дело или социум, адекватная самооценка, видение перспективы своего развития; эмоциональный интеллект: устойчивость к фрустрации, самоосознанность, самомотивированность, контроль за импульсами, регуляция настроения, эмпатия, оптимизм; низкий уровень психологических защит типа прокрастинация и избегание неудач в период подготовки, поступления и адаптации к учебной деятельности в вузе.

Понятие «позиции субъекта учения студента» сконструировано на основе понятия «позиция субъекта учения школьника», предложенного и разрабатываемого Е.Д. Божович с сотрудниками. По компонентам они

идентичны. Но содержательно первое расширено по каждому из трех аспектов в соответствии с возрастными особенностями студента. По замечанию Н.А. Менчинской «тезис, согласно которому «учащийся не только объект, но и субъект обучения», особенно значим по отношению к более высоким уровням развития личности учащегося»[6, с.267]. Это относится к выпускникам школ, абитуриентам, студентам и слушателям. В понятии «Позиция субъекта учения школьника», введенным Е.Д. Божович вместо понятия «субъект обучения» Н.А. Менчинской, автором операционализируется понятие субъект учения и включается в его содержание обучение, и личностные аспекты учащегося. Оно характеризует школьника как активно усваивающего учебный материал не только за счет тех приемов, которые предлагаются учителем, но и на основе его опыта, накопленного как в процессе обучения, так и в собственной практике. Ученик «сам регулирует (контролирует и корректирует) свою познавательную деятельность не только на основе рефлексии результатов, но и процесса этой деятельности; при этом регуляция и рефлексия включают не только когнитивные, но и личностные компоненты» [1, с.5].

В понятии «позиция субъекта учения школьника» акцентируется внимание, в большей степени, на процессе учения, личности учащегося, а не на процессе обучения. Ставится во главу угла анализ того, что может происходить с личностью ученика в широком смысле этого слова, с его когнитивной сферой, с его саморазвитием. Позиция субъекта учения школьника Е.Д. Божович представляется, как динамическая система, включающая следующие составляющие. Когнитивную с критериями - предметные компетенции, восприятие учебного процесса и особенности собственной познавательной деятельности; регуляторную, критерии - особенности рефлексии содержания учебной деятельности и трудностей в обучении; личностно-смысловую, критерии - мотивы учения, степень самостоятельности при выборе учебных предметов, отношение к сотрудничеству с другими, самоидентификация. Позиция субъекта учения, будучи динамической системой, с системообразующим центром в качестве способа учения, имеет широкую сеть внешних и внутренних связей. Что позволяет делать глубокий анализ с последующим подробным описанием параметров каждого показателя по всем психологическим составляющим позиции школьника, как субъекта учения.

Рассмотрим подробнее, как анализируется Н.А. Менчинской процесс обучения и учения школьника, понятие «субъект обучения» и др. в работе «Проблемы учения и развития» [6].

Н.А. Менчинская неоднократно отмечает, что исследования проблем психологии обучения можно свести к изучению психических процессов в конкретной деятельности человека. В частности, в различных видах познавательной деятельности, включенных в учебный процесс. Полагая, что «вопрос о соотношении активности и реактивности человека в процессе обучения является центральным методологическим вопросом, от решения которого в немалой степени зависит характер исследований, интерпретация

основных понятий психологии обучения...»[6, с.253-254]. Н.А. Менчинская придерживается мнения, что активное отражение человеком действительности детерминировано рядом условий. Следовательно, оно не может быть зеркальным. Так же и «учение школьника, детерминированное внешними обстоятельствами (программой, методом обучения), ...является результатом активности личности самого школьника». [6, с.254]

По сути, ею вводится ракурс исследований, свойственный школе И.М. Сеченова, позволяющий изучать особенности «слияния продуктов чужого опыта с показаниями собственного опыта ученика» [цит. по 6, с.254-255]. Это исследования проблем усвоения знаний, касающихся изменений, как результатов усвоения, так и мыслительных процессов, свойств ума школьника.

Термин усвоение, используемый Н.А. Менчинской и сотрудниками отличается от принятого в то время в общей психологии термина «образование понятий». Его по отношению к развитию научных понятий у школьников впервые применил А.А.Смирнов (1946), развивающий исследования Л.С. Выготского. Термин усвоение акцентирует внимание на том, что в процессе обучения понятия не конструируются заново, их содержание с кристаллизированным общественно-историческим опытом задается извне. Как указывает Н.А. Менчинская «Наши исследования показали, что ребенок не сразу овладевает тем или иным научным понятием, и этот процесс не сводится к простому копированию в сознании учащихся понятий, вводимых учителем. Данное извне понятие формируется в той мере, в какой оно является результатом мыслительной деятельности учащихся». А предметом мыслительной деятельности оно становится, если возникает потребность в его применении. Поэтому «процесс обучения должен строиться так, чтобы в нем уже с самого начала были заложены возможности более широкого применения усвоенного на практике» [6, с. 257]. Исследование взаимодействия между видами мышления: теоретическим и практическим, абстрактным и конкретным; подтвердили такую тенденцию.

Понятие «прием» введено в психологию тоже А.А.Смирновым в связи с разработкой проблем памяти (прием смысловой группировки материала, воспроизведения и др.). Проблема формирования приемов умственной деятельности в работах лаборатории Н.А. Менчинской разрешается в исследованиях по эффективности выполнения учащимися умственных операций, когда учащимся надо самостоятельно не только найти нужные знания, но и их применить. Выявлено, что овладение приемом - это не только формирование нужной умственной операции, но и актуализация потребности, порождающей мотив использовать ее как способ деятельности.

Увязывая мотивы применения приемов с рационализацией процесса учения и мышления, Н.А. Менчинская отмечает, что значимо не только получение извне готовых приемов, но и самостоятельное изобретение учащимся приема, рационализирующего его познавательную работу. Приемы умственной деятельности, успешно освоенные или изобретенные, пробуждают

интерес, как к предметным знаниям, так и к способам умственной деятельности, с помощью которых они усваиваются.

В работах лаборатории обращается пристальное внимание на мотивационную сторону учения, неоднородную психологическую природу трудностей в учении. Неуспевающие школьники различаются не только по способностям к усвоению знаний и способам деятельности – обучаемости, но и по направленности личности, отношению учащегося к учению, к школе, мотивации.

Успеваемость легче всего повышается через изменения мотивации школьников, их самооценки. Выявлено, что для улучшения обучаемости ученика нужно его интеллектуальное развитие, совершенствование мышления, когнитивной сферы, формирование приемов умственной деятельности, положительной мотивации учения, самооценки и самоконтроля.

Все вышеизложенное позволяет ей утверждать, что «учащийся не только объект, но и субъект обучения, который должен овладеть собственной психической деятельностью в процессе приобретения и применения знаний, тем самым, обеспечивая саморегуляцию в ходе обучения» [6, с.264]

Выявленные закономерности, которые соотносятся с личностью школьника, и связаны с развитием личности в процессе учения, Н.А. Менчинская называет общими. Среди них выделяет ведущую, состоящую в переходе от неуправляемых, неосознаваемых форм учебной работы к хорошо понятным, осознаваемым, регулируемым не только извне, но и на основе саморегуляции ученика. Соглашаясь тем самым, со своим наставником Л. С. Выготским, заявлявшим, что произвольность и осознанность – это основные психологические новообразования подростка, а, также, с П. П. Блонским, отмечавшим, что «дисциплинированность ума» улучшается от школьного образования.

Закономерности, относящиеся к процессу усвоения знаний, она обозначает как частные. Поэтому становится понятным интерес к развитию личности, в частности, к исследованию особенностей формирования у школьников научного мировоззрения. Н.А. Менчинская подчеркивает, что «только те знания могут считаться подлинно усвоенными, которые превратились в систему собственных взглядов; ... сложившаяся система взглядов обладает мощной силой регуляции поведения, поступков человека, она тесно связана с моральной направленностью личности;...Необходимо раздвинуть границы содержания понятия «теория учения» и создавать «теорию учения развивающейся личности». [6, с. 267]

Работы лаборатории под руководством Е.Д. Божович, по сути, продолжают развитие этих идей.

Можно констатировать, что у истоков понятия субъект учения школьника несколько оснований. Во-первых, психологические и физиологические теории, на основе которых строится деятельность лаборатории: труды И.М Сеченова, работы Л.С. Выготского, Блонского исследования А.А.Смирнова и др., позволяющие утверждать, что отражение

человеком действительности носит активный характер и в процессе обучения имеет различные детерминанты. Во-вторых, исследования Н.А. Менчинской и сотрудников, в которых нашли свое подтверждение и развитие следующие идеи и понятия. *Процесс обучения* - передача ребенку накопленного человечеством опыта и накопление этого опыта. *Процесс учения* – самостоятельный процесс овладения учащимся знаниями опытом, накопленным человечеством, обусловленный его включенностью в обучение и воспитание, связанный с его личностными особенностями, опытом. *Учащийся* - *объект обучения* и *субъект учения*, развивающий собственную психическую деятельность в процессе усвоения и применения знаний. *Объект учения* – учащийся, управляемый и контролируемый в учебном процессе извне, без учета его потребностей, интересов или неспособный использовать возможность в проявлении себя как личности. *Субъект учения* – самоуправляемый ученик, активно ищущий, самообучающийся, способный соотносить свой опыт с предлагаемыми знаниями, приемами формирования знаний, создавать свои способы учения и саморегуляции. *Усвоение* – это не «образование понятия», не просто копирование в сознание учащегося понятия, представленного учителем, а результат мыслительной деятельности учащегося. *Прием* - умственная операция, подкрепленная потребностью в ее использовании, как способа деятельности. *Применение усвоенного на практике* – необходимое условие учения. С одной стороны оно формирует, создает мотивационный фон, а с другой - дает возможность учащимся рационализации мышления и учебного труда. *Способ учебной работы* - самостоятельно созданный учащимся прием, рационализирующий его учебную работу. *Обучаемость* – способность к усвоению знаний и способов деятельности, связана с когнитивной составляющей личности ученика. *Самоконтроль* ученика - осознанный процесс учения, управляемый не только извне, но и самим учащимся. Связан с направленностью личности, отношением учащегося к учению, к себе, к школе, его мотивацией и способностью к управлению. *Ведущая закономерность процесса учения* — переход от неосознанных, неуправляемых форм учебной деятельности к осознаваемым, управляемым, предусматривающим саморегуляцию, а не только управление извне. *Процесс воспитания* сознательной и саморегулируемой личности учащегося осуществляется посредством формирования научного мировоззрения (научной картины мира) и становления морально-этических норм (личностного самоопределения, самоидентификации). *Теория учения развивающейся личности* должна строиться на пересечении рубежей психологии обучения и психологии воспитания.

Насколько актуальны идеи Н.А. Менчинской? Для того, чтобы ответить на этот вопрос, в самых общих чертах коснемся современных тенденций в образовании. Сегодня идет сильнейшее противоборство через образование в социальной сфере за господство культурных и моральных ценностей, затрагивающих архетипические основы огромных групп людей. Сегодня образование формализуется для основной массы людей. Его функция передачи

опыта, знаний не только профессиональных, но и культурно-исторических, заменяется оснащением человека набором готовых компетенций [2], номинально имеющих «в своем содержании и личностную, и деятельностьную составляющие» [4, с.53]. Сегодня, происходит приватизация в образовании, перевод его в сферу услуг, передача в частные руки функции государства по обеспечению развития граждан на основе культурно-исторических наработок государства и человечества. Владельцы образовательных систем имеют право действовать исходя исключительно из своих интересов. Например, просчитав прибыль от когнитариата - ключевого ресурса постиндустриального общества - работников интеллектуалов, могут развивать только его, а остальную массу, жаждущих приобщения к высоким стандартам человеческой культуры, будут образовывать, исходя из потребностей корпораций, только до определенного управляемого компетентностного уровня. Так как этого будет достаточно для того, чтобы сформировать конкурентноспособный человеческий ресурс, капитал для корпораций.

В связи с этим интересным видится не столь отдаленное будущее образования, представленное разработчиками форсайт проекта «Концепции стратегии образования 2030». Оно полагается, по меньшей мере, двух типов: дистанционное - дешёвое и «человеческое» - дорогое. «Форсайт представляет собой систему методов экспертной оценки стратегических направлений социально-экономического и инновационного развития, выявления технологических прорывов, способных оказать воздействие на экономику и общество в средне - и долгосрочной перспективе». [9]. В своих предвидениях авторы проекта полагают, что если в 2010 г. студенты только тупо учатся, то в 2030 г. они будут использовать «пространство ВУЗа, как ресурс саморазвития в проф. и бизнес - деятельности» [7, с.32], где также будет возможным «обучение в группах, связанных нейросетью» [7, с. 47]. Не станет ли это планом создания «людей одной кнопки» опасаются Д.В. Еврезов и Б.О. Майер [3] Возможно. Так, как на вопросы о развитии, воспитании, личности в проекте даже нет и намёка. Похоже, для постчеловека, намеревающегося жить в постиндустриальном обществе – это не важно. Реформирование образования сегодня практически нацеливается на создание и отбор только экономически выгодных тем, проблем, в нем нет места формированию научного мировоззрения. Этим, наверное, будут заниматься корпорации, затачивая неофитов под свои организационные культуры со своими системами ценностей и личностных предпочтений.

Но, возможно, и формирование с их помощью системы ценностей, норм и правил поведения представителя человечества в недалеком будущем может, вообще, не понадобиться. Нейронет, который ждут на смену упраздненному в будущем Интернету, как прогнозирует Э.Шмидт- глава Google, заменит вживляемыми чипами смартфоны и ноутбуки. Позволит не только связываться напрямую друг с другом, оснащаться компетенциями, но также, оказаться под полным внешним контролем. Похоже, самонадеянно думать, что все это за «горами столетий». В России разработкой нейронета занимается Национальная

технологическая инициатива (НТИ). В октябре этого года в Москве на конференции «Национальная технологическая инициатива: возможности для научных организаций», широкой научной общественности была представлена группа NeuroNet - системы распределенных искусственных компонентов сознания и психики. «Организационно – это практика совместной деятельности и синтеза уникального коллективного понимания, возникающего в ходе совместной деятельности искусственных и естественных субъектов... Технически - это связывание человеческих разумов и искусственных агентов [5, с.47] Прогнозируется, что ближе к 2030 г. «инфраструктура нейронета сделает сильный шаг вперед: помимо сетей носимых устройств “Биометрического веба”, “интернета вещей”, к сетям сетей добавятся сети частей тела (body area networks), стандарты имплантов, био-контроллеров, микро-датчиков и т.д. Возникнут стандарты и протоколы для еще более совершенных и миниатюрных био-устройств, хотя биопротокولات вроде оптогенетических еще будут находиться в стадии разработки.» [5, с.53]. Над созданием нейросети, кроме электронщиков, уже работают физиологи, нейрофизиологи и др., осваивая щедрые гранты. Основной явной причиной барьеров для внедрения нейронета, как полагают специалисты Агенства стратегических исследований (АСИ), является пока только «страх перед тотальным наблюдением, прозрачным миром и “вмешательством в мозг» у людей [5, с.52]. Перед контролем за сознанием через чипирование, заменяющим образование во всемирном электронном государстве. Возможно, по этой причине стратегические исследования широко не обсуждаются. Но, надо отдать должное, и не носят закрытого характера, так как, призваны играть роль окон Овертона, повышая приемлемость нереальных, фантастических идей общественным мнением.

Можно констатировать, что новые стратегии в образовании вынуждают учащихся и родителей, учителей и преподавателей становится субъектами учебного процесса, образования в целом. Поэтому особенно современными видятся, как истоки понятий, так и сами понятия: «субъект обучения», «позиция субъекта учения школьника», «позиция субъекта учения студента» - наработки Н.А. Менчинской и сотрудников, позволяющие не только увидеть развивающуюся личность, но и помочь стать таковой ученикам, студентам и слушателям на всех ступенях непрерывного образования.

Литература

1. Божович Е. Д. Способ учебной работы как единица исследования позиции субъекта учения./Способ учебной работы – условие и продукт познавательной деятельности. Под ред. Божович Е.Д. Канон, 2009, 3-18 с. С.5
2. Государственная программа Российской Федерации « Развитие образования на 2013-2020 годы», [Электронный ресурс, сайт Министерства образования и науки РФ].

3. Еврезов Д.В. , Майер Б.О. «Образование 2030» - вызов системе образования. 1.Форсайт образования - план создания «людей одной кнопки»? /Вестник Новосибирского государственного педагогического университета выпуск № 2 (18), 2014. Киберленинка: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-2030-vyzov-sisteme-obrazovaniya-1-forsayt-obrazovaniya-plan-sozdaniya-lyudey-odnoy-knopki>, Дата обращения 05.05.2015
4. Зимняя И.А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке. Раздаточный материал для слушателей профессорско-преподавательского состава ИПК. ФАО, ГТУ «Московский институт стали и сплавов», 2008 53 с. URL: <http://www.twirpx.com/file/1629181/> Дата обращения 15.10.2015
5. Коллектив авторов Агенства стратегических исследований (АСИ) Подходы к формированию и запуску новых отраслей промышленности в контексте Национальной технологической инициативы, на примере сферы "Технологии и системы цифровой реальности и перспективные "человеко-компьютерные" интерфейсы (в части нейроэлектроники). Аналитический доклад. АСИ, Национальная технологическая инициатива (НТИ), Москва, 2015 URL: <http://asi.ru/nti/docs/Doklad.pdf> Дата обращения 31.09.2015
6. Менчинская Н.А. Проблемы учения и развития // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. В.В.Давыдова. М.: Педагогика, 1978. – С.253 -268
7. Результаты первого этапа Российского Форсайта "Образование 2030" 54 с. URL: <http://dok.opredelim.com/docs/index-51709.html> Дата обращения 31.09.2015
8. Черкасова О.Д. Личностно-смысловой компонент позиции субъекта учения и эффективность познавательной деятельности студентов// Позиция субъекта учения как психологическая система: внутренние и внешние связи / Под ред. Е.Д. Божович. М.: Памятники исторической мысли, 2013. – 294 с. С. 239-255
9. Что такое Форсайт? URL: <http://foresight.hse.ru/whatforesight/> Дата обращения 31.09.2015

Суровикина Светлана Анатольевна, доктор педагогических наук, доцент, Омский государственный педагогический университет, заведующая кафедрой физики и методики обучения физике, Омский автобронетанковый инженерный институт, профессор кафедры физико-математических дисциплин

РАСШИРЕННАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ТИПОВ ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В статье приводится расширенная классификация типов ориентировочной основы действия, используемых в школьном и вузовском обучении. Сделан акцент на те типы, которые приводят к формированию системных предметных и метапредметных знаний, обобщенных умений, теоретическому естественнонаучному мышлению.

Ключевые слова. Ориентировочная основа действия, уровень самостоятельности.

EXPANDED CLASSIFICATION TYPES OF THE APPROXIMATE BASIS OF ACTION

Abstract. Expanded classification of the types of an approximate basis of action used in school and high school training is given in article. The emphasis on those types which lead to formation of system subject and metasubject knowledge, the generalized abilities, to theoretical natural-science thinking is placed.

Key words. Approximate basis of action, independence level.

В русле Отечественной теории деятельности разработаны и продолжают развиваться продуктивные психологические теории учения. В ряде психолого-педагогических исследований проведен сопоставительный анализ этих теорий. На наш взгляд, определенный интерес представляет работа Т.В. Габай, посвященная сопоставлению двух наиболее полно разработанных теорий: теории учения развивающейся личности (Н.А. Менчинская) и теории поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). Т.В. Габай считает, что наиболее важным в работах Н.А. Менчинской [3] является тезис о необходимости овладения учащимися своей психической деятельностью и становления его в качестве субъекта учения. Далее автор отмечает: «Что касается теории поэтапного (планомерного) формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), являющейся предтечей деятельностной теории учения, в ней проблема достижения самостоятельности учения как особой («функционирующей») деятельности не ставилась, поскольку в центре внимания находилась предметно-специфическая деятельность, подлежащая присвоению в ходе учения (она включается в учение в качестве центрального компонента).

Исследовались закономерности формирования у учащихся умения выполнять именно эту деятельность; «параметром самостоятельности» завершалась система ее основных характеристик» [1, с. 40].

Учитывая значимость «параметра самостоятельности» в разработке и оценки теорий развивающего обучения, рассмотрим более подробно основные положения теории поэтапного формирования умственных действий и понятий.

В психологических теориях учения одним из центральных понятий является понятие «способ учебной деятельности». В зависимости от наиболее часто используемого способа в обучении зависит его результат.

Наиболее развернутое и полное описание способов отражено в теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной [2, 6]. Авторы учения о типах ориентировочной основы действия (ООД) показали, что важнейшей частью психологического механизма действия является ориентировочная основа, каждый тип ООД однозначно определяет ход действия и его результат.

В основу классификации типов учения П.Я. Гальпериным и Н.Ф. Талызиной были взяты полнота, обобщенность, способ получения учеником ориентировочной основы [6]. Обобщенность – показатель умения выразить в словесной форме, интерпретировать содержание конкретного действия через понятия и категории соответствующей области знания. Полнота действия указывает на наличие всех операций, определяющее качество выполнения действия. Варьирование ООД по этим трем признакам определяет разные ее типы. Н.Ф. Талызиной было выделено восемь типов ООД, четыре из которых были обнаружены экспериментально. Анализ результатов процесса развивающего обучения физике показал их недостаточность.

ООД может содержать ориентиры в конкретном или обобщенном виде, в полном или неполном составе, она может быть получена в готовом виде от преподавателя или найдена самостоятельно. Поэтому мы считаем необходимым выделить такую характеристику действия как *самостоятельность*. Она может быть разной: обучающийся может открывать для себя ориентиры в ходе слепых проб и ошибок или на основе определенного метода; последний также или самостоятельно открывается им или получается в готовом виде от преподавателя. На основе этого мы считаем необходимым дополнить таблицу с описаниями типов ООД, разработанную Н.Ф. Талызиной [Там же], столбцом, где указывается уровень самостоятельности обучающихся в выработке ООД.

Ниже в таблице 1 приведены характеристики пяти ООД, где на основе III типа, описываемого Н.Ф. Талызиной, нами выделены в отдельные третий и четвертый типы.

I тип ООД составляют только образцы действия и его продукт. Никаких указаний на то, как нужно выполнять действие, не дается. Обучающиеся ищут пути выполнения задания вслепую, методом проб и ошибок. В результате таких поисков задание может быть выполнено, но действие, с помощью которого оно выполнено, остается неустойчивым при изменении условий, оно почти не дает

эффекта при его переносе на новые задания. ООД характеризуется неполной ориентировочной основой, ее конкретностью (низкой обобщенностью).

Таблица 1

Характеристики ориентировочной основы действия

Тип	Обобщенность	Полнота	Способ получения	Уровень самостоятельности
I	Конкретная	Неполная	Самостоятельно, методом проб и ошибок	Высокий
II	Конкретная	Полная	В готовом виде	Низкий
III	Обобщенная	Полная	Самостоятельно, под руководством учителя на основе определенного метода	Высокий
IV	Обобщенная	Полная	Самостоятельное нахождение общего метода	Высокий
V	Обобщенная	Полная	В готовом виде	Низкий

Н.Ф. Талызина отмечает: «Освоение действий происходит без эффективного управления этим процессом со стороны преподавателя. Иногда относительный успех обучения обусловлен сильной мотивацией человека к получению какого-либо знания... Жизнь постоянно сталкивает нас с необходимостью действовать в ситуации неопределенности, где метод «проб и ошибок» оказывается зачастую единственно возможным. Выработать психологическую готовность к ним – одна из задач организованного обучения» [7, с.91-92].

II тип ООД отличается построением действия на полной ориентировочной основе, предлагаемой в готовом виде и для отдельных объектов. ООД содержит не только образцы действий, но и все указания на то, как правильно выполнять их с новым материалом. Обучающийся при этом приобретает определенное умение анализировать материал с точки зрения предстоящего действия; последнее обнаруживает заметную устойчивость к изменению условий и переносится на новые задания. Однако этот перенос ограничен наличием в составе новых заданий элементов, идентичных элементам уже освоенных заданий.

Этот тип учения «направлен на формирование ориентировочной основы, которая характеризуется полнотой ориентировочных признаков, гарантирующих получение продукта с наперед заданными параметрами. Но при одном условии: никакой самостоятельности обучаемого. Его цель – точно выполнить заданное ему предписание, вначале с фиксированием алгоритма на основе текста, схем, иных форм указаний, а затем, по мере повторений,

перевести эту систему указаний во внутренний план, добиваясь при этом скоростных и иных показателей» [Там же, с.92].

В этом случае обучающиеся лишь копируют за учителем (преподавателем) действия, глубоко не осознавая необходимость и последовательность их выполнения. Неоднократные повторения определенного действия приводят к выработке навыка, но усвоенное таким образом действие обучающиеся затрудняются перенести в измененные или новые условия. Нацеленный на усвоение готового знания, он не формирует у них теоретического мышления, познавательного интереса. Именно этот тип ООД, к сожалению, чаще всего реализуется в практике школьного обучения.

Мы не рекомендуем часто использовать II тип ООД, так как он не развивает обобщенные умения, теоретическое естественнонаучное мышление [5], и предлагаем использовать, например, при решении тренировочных задач.

Принципиально новые возможности для развития обучающегося имеет *III тип ООД*. Здесь на первое место выступает планомерное обучение такому анализу новых заданий, который позволяет выделить опорные точки и условия правильного выполнения заданий. По этим указаниям происходит формирование действия, отвечающего данному заданию. Идет поиск ориентировочной основы, исходя из требований и ограничений наиболее общих, глобальных законов, принципов или методов познания [7]. Учебная задача из эмпирической преобразуется в теоретический исследовательский процесс, который обуславливает возникновение познавательного интереса.

При обучении по этому типу учитель (преподаватель) создает условия, при которых обучающийся побуждается самостоятельно составлять ООД и затем действовать по ней. Для этого его научают выделять в предложенном материале такие существенные свойства и отношения, которые могли бы служить ориентирами, опорными точками для выполнения любого частного задания данной области. В этом случае обучаемый понимает общий принцип построения изучаемого материала, структуру осваиваемого действия, овладевает приемами анализа, которые позволяют обнаружить эти принципы.

Обучение по III типу ООД несколько сложнее по сравнению с предыдущими типами и на первых порах требует несколько больше времени, чем обучение по второму типу ориентировки. Зато последующие задания выполняются сразу правильно и вполне самостоятельно, обучающиеся быстрее ориентируются в новых заданиях и свободно переносят сформированное умение на выполнение других заданий не только в рамках конкретного учебного предмета, но и в любой другой деятельности (не обязательно учебной). Сформированное таким образом действие обнаруживает свойство широкого переноса на выполнение учебных и внеучебных задач, т.е. формируются метапредметные знания и обобщенные умения, теоретическое естественнонаучное мышление [5].

Этот способ формирования системных предметных и метапредметных знаний и обобщенных умений обеспечивает активное участие обучающихся в выявлении структуры и рациональной последовательности выполнения

отдельных операций, из которых он складывается, структура действия (его модель) научно обосновывается. Это дает положительные результаты: именно третий тип позволяет реализовывать развивающий эффект обучения.

Необходимо отметить редко встречающийся *IV тип ООД*, который также характеризуется полнотой, обобщенностью и самостоятельностью построения ориентировочной основы, как и в ООД III типа. Однако в этом случае обучающийся сам открывает общий метод построения ориентировочной основы после достаточно длительного обучения по III типу ООД.

Н.Ф. Талызина отмечала, что «в принципе возможен и такой случай, когда человек не только самостоятельно выделяет систему ориентиров в каждом конкретном случае, пользуясь данным ему методом, но и сам метод находит самостоятельно. Это будет уже настоящим творчеством» [6, с.87]. Мы не нашли ссылок на исследование IV типа ООД в практике школьного обучения. О возможности его применении в вузовском обучении пишет С.Д. Смирнов [4]. Мы наблюдали этот тип у учащихся основной школы после 1-2 лет обучения физике по III типу ООД. Они без подсказки учителя могут сформулировать конкретные образовательные задачи учебного занятия, разработать проект и т.п.

Сформированные психические новообразования влияют на качество обучения не только физике, но и других дисциплин, в том числе гуманитарных.

V тип ООД (по Н.Ф. Талызиной IV тип) «реализуется при формировании логических действий как независимых от конкретного содержания предмета» [6, с.93]. Мы его использовали, например, при введении способов определения понятий.

Как показали исследования, формированию и развитию таких психических новообразований как системные предметные и метапредметные знания, обобщенные навыки и умения, теоретическое естественнонаучное мышление способствует целенаправленное и систематическое использование III и IV типов ООД [5, 8].

Литература

1. Габай Т.В. Деятельностная теория учения и научное наследие Н.А. Менчинской // Научное наследие Н.А. Менчинской и современная психология учения: материалы конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Н.А. Менчинской / Под ред. Е.Д. Божович. – М.: ПЕР СЭ. 2005. – С. 40 – 42.
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966. – С. 238 – 277.
3. Менчинская Н.А. Проблемы учения и развития // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М.: Педагогика, 1978. – С. 253 – 268.
4. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 304 с.

5. Суровикина С.А. Теория деятельностного развития естественнонаучного мышления учащихся в процессе обучения физике: Теоретический и практический аспекты. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2006. – 238 с.
6. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.
7. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1998. – 288 с.
8. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики. – М.: Просвещение, 1988. – 112 с.

Вайзер Галина Александровна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт РАО», ассоциированный сотрудник.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ПРИЕМОВ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Раскрыта значимость исследований в научной школе Н.А. Менчинской, направленных на изучение способности школьников к саморегуляции умственной деятельности при решении задач. Проанализированы проявления феномена «критическое отношение школьников к приему-предписанию» на разных этапах формирования приемов при обучении физике.

Ключевые слова. Интеллектуальное умение, формирование приема умственной деятельности, критическое отношение к приему-предписанию, развернутое рассуждение, свернутое решение.

Vaizer Galina Aleksandrovna, Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, FSBSI "Psychological Institute of the Russian Academy of Education", associate.

TOWARDS THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL ACTIVITY SKILLS IN SCHOLCHILDREN

Abstract. The article discusses the significance of studies in scientific school of N.A. Menchinskaya, aimed at research of ability of schoolchildren to regulate own intellectual activity while solving problems. Different variants of “critical attitude to method-prescription” at different stages of skills formation while learning physics are analyzed.

Key words. Intellectual skill, development of intellectual activity skill, critical attitude to method-prescription, detailed reasoning, summary solution.

В течение многих лет лабораторию психологии учения возглавляла выдающийся психолог Наталья Александровна Менчинская, юбилей которой – 110 лет со дня рождения – мы отмечаем в 2015 году. В Институте уже проведен круглый стол, подготовлены статьи о творческом пути Н.А. Менчинской с воспоминаниями родных, учеников и сотрудников. В выступлениях участников круглого стола раскрыта значимость созданной в трудах Натальи Александровны Менчинской теории учения развивающейся личности для решения актуальных задач современного школьного образования. В статье мы попытаемся показать особенности раскрытия некоторых положений этой теории для учителей с учетом специфики учебного предмета – физики.

Н.А. Менчинская постоянно подчеркивала значимость принципа активности в психологии. Ученик не является объектом, пассивно воспринимающим педагогические воздействия. Сформулирован важный тезис: «Учащийся не только объект, но и субъект обучения, который должен овладевать собственной психической деятельностью в процессе приобретения и применения знаний, тем самым обеспечивая саморегуляцию в ходе обучения» [4, с. 264]. Говоря о направлении исследований, Н.А. Менчинская считала необходимым учитывать генетический подход к процессу учения, который «предполагает изучение его различных форм – от простейших до самых сложных» [4, с. 267]. С повышением уровня сложности меняется соотношение между внешним и внутренним управлением психической деятельностью: «Если в простейших формах преобладает управление извне, то на более высоких ступенях основную роль играет самоуправление ученика: вместо действий по образцу выступают его поисковые действия, контроль над процессом учения, осуществляющийся извне, заменяется самоконтролем. “Обратная связь”, сигнализирующая о правильности (или ошибочности) результата как бы возвращается к самому ученику, побуждая его к коррекции выполненной работы» [4, с. 267]. В трудах Н.А. Менчинской и ее сотрудников убедительно показано, что в процессе взаимодействия с учителем школьник овладевает приемами, способами учебной работы, методами мышления (репродуктивными и продуктивными), осознает свои возможности и развивает способности к саморегуляции деятельности и поведения. Проявляя свою индивидуальность, он становится активным участником процесса обучения [4, 5].

В рамках теории учения развивающейся личности значительное место занимает рассмотрение проблемы формирования у школьников приемов умственной деятельности. Как известно, процесс обучения учебным предметам предполагает усвоение школьниками не только знаний, но и «интеллектуальных умений», формируемых на основе приемов, которые являются одним из важных средств саморегулирования умственной деятельности. Приемы-предписания содержат указания о том, какие операции и в какой последовательности следует выполнять при решении определенного класса задач. Многочисленные исследования подтвердили эффективность введения на уроке двух видов приемов, различающихся по степени обобщенности (Д.Н. Богоявленский, Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.А. Менчинская и их сотрудники). К ним относятся как общие приемы межпредметного характера (анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования), так и частные, в которых система умственных действий «заземлена», т.е. тесно связана с содержанием изучаемых понятий. Показано, что прием-предписание, будучи «присвоенным» школьником, становится его внутренним достоянием – приемом умственной деятельности.

На материале разных учебных предметов сотрудниками лаборатории выявлялись особенности обучения приемам работы над задачей. Разработанная исследователями методика формирования приемов умственной деятельности включает два этапа.

Этап 1. После введения приема-предписания далее учащимся с целью формирования развернутого рассуждения предъявлялись задачи. От ученика требовалось на основе знания системы операций воспроизводить их в определенной последовательности и правильно выполнять, а затем формулировать необходимые выводы. Однако исследования показали: когда отсутствуют побудительные и контролирующие воздействия со стороны учителя, школьники нередко отказываются от использования введенного приема. Возникла парадоксальная ситуация: учитель вооружает учащегося необходимым инструментом для правильного выполнения задания. Ученик же, оставшись с приемом один на один, его игнорирует, что нередко приводит к ошибке.

Этап 2. Использование цикла тренировочных заданий. Критерии становления интеллектуального умения: правильное и достаточно быстрое решение задач на основе перехода от развернутого рассуждения к свернутому. Исследования показали, что на этом этапе у школьников вновь возникают ошибки. Стремясь ускорить свою работу, после приобретения некоторого опыта реализации приема все чаще школьники пытаются найти свои пути решения. В случаях неудач происходит возврат к исходному приему. Ранее сформированный прием, гарантирующий правильное развернутое решение, в лучшем случае используется лишь для самоконтроля результатов быстрого самостоятельного решения.

Возник вопрос: каковы причины появления парадоксальной ситуации, при которой ученик отказывается от эффективного средства, введенного учителем. Наши исследования показали, что эта ситуация в ряде случаев была следствием возникновения у школьника критического отношения к введенному приему, которое препятствовало становлению психологической готовности к его самостоятельному использованию. Мы выявили два вида критического отношения к приему: первичное – на этапе введения приема и формирования развернутого рассуждения и повторное – на этапе перехода от развернутого рассуждения к свернутому [1].

Для изучения причин первичного критического отношения к приему, мы проанализировали возникающие у школьников трудности, связанные со строением и содержанием самих вводимых приемов-предписаний. Анализ и экспериментальная апробация разных приемов выявили следующие трудности.

1) Исследователи при построении приема-предписания нередко дробили процесс выполнения учебной работы на очень большое число операций. Громоздкость приема затрудняла учащихся, и они вынуждены были отказаться от работы с ним, хотя знали, что его применение гарантирует успешность выполнения задания. Оказалось, что число операций приема не должно превышать объем оперативной памяти школьника соответствующего возраста; необходимо было либо строить несколько приемов, либо «укрупнять» сами операции.

2) Однако «укрупнение» операций в ряде случаев приводило к тому, что в прием включались операции, достаточно трудные для ученика или даже

не сформированные в его учебном опыте, а это вызывало негативное отношение к приему в целом. Учителю необходимо было предварительно проводить диагностические процедуры для выявления сформированности у учащихся требуемых операций и организовывать коррекционную работу.

3) Указанные недостатки в структуре приемов связаны и со спецификой самих операций.

4) Еще одна трудность определялась нерациональными связями между операциями. На этом вопросе следует остановиться более подробно.

Для определения последовательности операций выделялись различные критерии. Так, исходя из теории информации, на основе критерия частотности результативных операций сначала строили приемы, начиная с наиболее частотных и кончая редко используемыми операциями (Л.М. Фридман). (К числу «редких» операций относится, например, выделение тех или иных исключений из общих правил). Предполагалось, что при этом экономится время на выполнение цикла заданий. Однако оказалось, что такая последовательность операций затрудняет усвоение приема: «редкие» операции, будучи мало использованными при выполнении заданий, забывались учащимися, что приводило к усвоению неполного операционного состава и к ошибкам при выполнении задания. Необходимо было исходить не из времени использования приема в цикле заданий, а из времени усвоения приема в этом цикле. Чтобы ученик воспроизводил при выполнении большей части заданий все операции, надо было выстроить их последовательность от «редких» к «частотным» (Г.Г. Граник).

Однако критерий частотности эффективно использовался при разнотрудных операциях. В практике наблюдалось следующее: учащиеся, выполнявшие правильно отдельную операцию по указанию учителя, допускали в ней ошибку, когда сами использовали прием. Исследования показали, что причина вновь в последовательности операций. Каждая последующая операция приема выполняется в условиях загруженности оперативной памяти результатами выполнения предыдущих. Если последней становится легкая операция, то «сбоев» не происходит, если трудная, то вероятность «сбоев» увеличивается. В исследованиях была обоснована и проверена гипотеза об использовании критерия трудности операций и, исходя из учета загруженности оперативной памяти, предложено строить приемы по принципу «от трудных к легким операциям» (К.М. Шоломий).

Таким образом, важная причина критического отношения учащихся к приему на этапе его введения и формирования развернутого рассуждения состояла в несовершенстве структуры приемов. При их построении не учитывались психологические особенности учащихся, в частности, особенности памяти, сформированность отдельных операций, психологический барьер, связанный с необходимостью преодоления трудностей, отторжение приема из-за его структуры. Чтобы учащиеся приняли для себя прием как средство саморегулирования умственной деятельности, требуется, прежде всего, совершенствовать само это средство. В этом направлении многое

сделано в педагогической психологии и школьной практике. Для преодоления отрицательных явлений проводится психологическое обоснование структуры каждого приема, а также широкая экспериментальная проверка на основе выбора испытуемых из разных по успеваемости групп.

Однако в ходе исследований были выявлены отказы от приемов-предписаний с достаточно совершенной структурой. Как показала Н.А. Менчинская, дело в том, что не у всех школьников стихийно формируется мотивационная готовность к применению приема. Так, слабоуспевающие школьники привыкли к тому, что «задачи им не даются», не могут преодолеть собственную интеллектуальную пассивность, предпочитают заучивать готовые ответы или, в лучшем случае, использовать аналогии решения по образцам рассуждения. Сильные же учащиеся, интуитивно находящие верные решения, работу по приему считали нетворческой, неинтересной. Оказалось, что учащимся трудно преодолеть психологический барьер: вместо активного поиска решения перейти к машинообразным действиям, вместо творческого применения теоретических положений в работе над задачей использовать введенные извне стереотипы. Возникла необходимость в целенаправленном формировании «мотивационной готовности» учащихся (термин Н.А. Менчинской) к использованию приемов умственной деятельности без подавления творческой активности ребенка. В частности, для развития этой активности исследователи предлагали не только давать прием в готовом виде, показывая его значимость в организации рационального поиска решения, но и вовлекать учащихся в частично самостоятельное (под руководством учителя) или полностью самостоятельное построение этого приема на основе теоретического положения и/или образца решения задач [4, 5].

Таким образом, одна из причин критического отношения к приемам – искусственное снижение активности школьника, тенденция к стереотипизации его действий в тех видах работы (например, решении задач), которые им самим могут рассматриваться как творческие. Для устранения этой причины необходимо было найти условия возникновения у учащихся мотивационной готовности к использованию приемов умственной деятельности, введенных разными методическими путями. Это потребовало проведения более глубокого анализа возможности совершенствования методики введения приемов-предписаний с учетом интеллектуальной активности или интеллектуальной пассивности самих обучаемых.

В исследованиях, проведенных нами на материале физики, показано, что одним из условий формирования мотивационной готовности к принятию приема интеллектуально активными школьниками является использование специальных заданий, провоцирующих неверное решение [1, 2]. Неудача в решении задачи становится стимулом для обращения к приему. Выявление причин ошибки и достижение верного результата в работе по приему поддерживает потребность в его использовании при решении последующих задач. В работе же с интеллектуально пассивными школьниками учителя стремились уже на первом этапе использовать практико-ориентированные

задания. Например, следуя указаниям приема, ученик убеждался, что можно правильно собрать собственную электрическую цепь, а также провести проверку цепи у другого ученика.

Выше мы проанализировали феномен «первичное критическое отношение к приему». Рассмотрены возможности реализации коррекционной работы на основе совершенствования структуры приема-предписания и формирования у школьников мотивационной готовности к его последующему использованию. Перейдем теперь к феномену «повторное критическое отношение к приему». Возникают вопросы: почему в процессе тренировки снижается готовность учащихся к самостоятельному использованию введенного приема? Является ли феномен «повторного критического отношения к приему» регрессивным или прогрессивным компонентом процесса овладения приемом? Можно ли и нужно ли строить обучающие воздействия, чтобы предупредить возникновение этого феномена?

Для ответа на поставленные вопросы нами было проведено экспериментальное исследование. Цель исследования – выявить условия, способствующие развитию психологической готовности учащихся к самостоятельному использованию приема.

Теоретическими предпосылками для разработки методики эксперимента являются положения об активности субъекта в процессе восприятия и переработки информации. Так, при обучении на основе образцов решения учащиеся, как известно, абстрагируются от конкретных условий, выделяют необходимую систему операций, составляющую способ решения задач. У одних учащихся этот процесс протекает достаточно быстро, происходит как бы «обобщение с места», у других – после ряда проб и ошибок. Результаты этих проб остаются в памяти учащихся в виде побочного продукта деятельности, эмоционально окрашенного результативностью или нерезультативностью решения узкого подкласса задач или отдельной задачи.

Способность к открытию собственных способов решения задачи сохраняется у учащихся и в процессе тренировки с применением уже введенного приема. Успешно решенные задачи становятся образцами решения узких подклассов задач и основой для открытия адекватных способов. Попытка использовать их приводит либо к успешному решению (если новая задача принадлежит к тому же подклассу), либо к неудаче (если – к другому подклассу).

Предпосылки открытия и реализации новых способов возникают при попытках учащихся более широко использовать свой доучебный и учебный опыт, а также как результат реагирования на частотность предъявления разнотрудных заданий, специфику содержания и особенности их подачи ученику. Предъявление задач, для решения которых можно использовать ранее сложившиеся в доучебном и учебном опыте способы, приводит к их актуализации и выделению подкласса легких задач. Напротив, как показал К.М. Шоломий, значительное количество трудных задач, включенных в цикл тренировки, вызывает явление «оптимизирующей саморегуляции» [7], к

открытию и упрочению способа, адекватного наиболее частотным заданиям. В задачах на распознавание явлений в условиях, когда признаки связаны конъюнктивно, учащиеся открывают для себя возможность изменения последовательности операций, начиная решение с операции выделения наиболее удобного, яркого, эмоционально насыщенного или практически значимого признака (Г.А. Вайзер). Активность учащихся проявлялась и при изменении способа подачи условий задачи: распознаваемый объект предъявлялся сразу или постепенно. В последнем случае создавался прием с включением избыточных признаков, что повышало вероятность предполагаемых выводов (Г.Г. Граник, Э.Э. Медведева). Напротив, если объект предъявлялся одномоментно, целиком, то, как показал в своих исследованиях М.С. Шехтер, создавались условия для выявления особого «целостного» признака и построения на его основе способа быстрого распознавания [6]. Особый интерес представляют случаи, когда на основе особенностей формулирования задач учащиеся выявляют эквивалентные признаки (признаки, которые эквивалентны основным) и используют их для построения способов, облегчающих процесс решения (Г.А. Вайзер).

Таким образом, в процессе тренировки возникает семантическое поле, ядром которого является введенный прием, к которому всегда можно вернуться в случае неудач или в целях самоконтроля. В периферийную часть этого поля входят находящиеся на разных уровнях осознания классы и подклассы задач и способы их решения, отдельные задачи и образцы решения, способы и образцы быстрого решения. Это поле создается на основе слияния доучебного и учебного опыта ученика с опытом оперирования введенным приемом, который обеспечивает результативность работы для всего класса задач. Однако нередко решение, правильное с научной точки зрения, противоречит житейскому опыту ребенка, что вызывает сомнения, порождает неуверенность в эффективности реализации приема. Поэтому такие задачи, хотя и входят в состав семантического поля введенного приема, являются неустойчивыми компонентами его периферийной части.

Мы полагаем, что осознание составляющих семантического поля введенного приема является основой для возникновения повторного критического отношения к этому приему. Отвлекаясь от задач, вызывающих неуверенность ученика, отметим, что прием обеспечивает успешность работы по критерию «правильность решения». Однако развернутое рассуждение в соответствии с приемом требует довольно много времени. Когда же значимым становится критерий «быстрота выполнения задания», то ученик оказывается перед выбором: продолжить работу по приему, сокращая время за счет скорости выполнения каждой операции (среди которых могут оказаться и субъективно трудные), или использовать периферийную часть семантического поля (более простые способы и образцы решения). Необходимость выбора развивает готовность учащихся к самостоятельному использованию всего семантического поля, а не только ядра, т.е. первоначально введенного приема.

Поэтому феномен «повторного критического отношения к приему» следует рассматривать как прогрессивный компонент процесса овладения приемом.

Для проверки подтверждения нашего предположения необходимо было провести эксперимент. Цель эксперимента – выявить компоненты семантического поля, спонтанно возникающего у учащегося в процессе тренировки, и специфику выбора учащимися компонентов семантического поля (его ядра или околядерного массива).

Эксперименты проводились на материале курса физики восьмого класса. Выбор учебного предмета определялся, с одной стороны, возможностью введения приемов умственной деятельности, с другой – значительным доучебным опытом ребенка и учебным опытом, приобретенным на уроках природоведения и других дисциплин естественнонаучного цикла. Кроме того, на материале физики учащиеся решали разнообразные задачи, в частности, текстовые, сформулированные как на физическом, так и на житейском языке, а также задачи-схемы, задачи-рисунки, где часть данных была выражена не словесно, а наглядно, что не менее важно для выявления компонентов семантического поля задаваемого приема.

Выбор испытуемых обусловлен рядом факторов: к восьмому классу, т.е. второму году обучения физике, у школьников были сформированы общие приемы решения задач, мотивационная готовность к самостоятельному использованию частных приемов, опыт оперирования ими при изучении ряда тем. Для эксперимента была выбрана тема «Электрический ток. Последовательное, параллельное и смешанное соединение проводников». При изучении этого материала учащиеся выполняли лабораторные работы, в которых необходимо было собрать схемы соединений проводников, учились различать виды соединений на схемах, решать качественные и количественные задачи. В экспериментах участвовали 93 испытуемых. Распределение учащихся по успеваемости таково: пять человек успевают на 5; 13 человек на 4 – 5; 24 человека – на 4; 28 человек – на 3 – 4; 21 человек – на 3; два человека – на 2.

В ходе экспериментальной работы проводилось наблюдение за деятельностью учащихся и учителя на уроке в процессе введения приема и его применения при решении задач. Проводились индивидуальные беседы с учителем и учащимися, анализ продуктов деятельности учащихся, индивидуальные эксперименты с использованием методик «Быстрое решение» и «Рассуждай вслух» [3].

Перейдем к рассмотрению процесса образования семантического поля на основе приема умственной деятельности.

Анализ полученных данных на материале темы «Последовательное соединение проводников».

Учитель, вводя основные и эквивалентные признаки и их наглядное изображение, ориентирует учащихся на следующие системы операций.

Прием I. 1) Определи начало и конец каждого проводника.

2) Соединены ли начало первого и конец второго?

Если да, то проводники соединены последовательно.

Прием II. 1) Укажи на схеме полюса источника электрического тока и его направление.

2) Посмотри, остается ли сила тока одна и та же, т.е. отсутствуют ли разветвления?

Если да, то проводники соединены последовательно.

Прием III. 1) Мысленно выверни лампочку.

2) Посмотри, произойдет ли разрыв в цепи. Если да, то проводники соединены последовательно.

Если ученик в процессе тренировки принимает для себя приемы I – III в качестве средства саморегуляции умственной деятельности, то у него складываются описанные выше системы операций, являющиеся способами решения задач (способы I—III).

Отметим, что каждая система состоит из двух операций, легко запоминается. Учащиеся принимают для себя эти приемы и используют при выполнении задания на распознавание последовательного соединения проводников. Однако после решения нескольких задач происходит выделение житейских признаков, позволяющих быстро увидеть цепь, где проводники соединены последовательно.

Житейские признаки: проводники располагаются друг за другом, гуськом, по одной линии (прямой или ломаной, ломаную можно спрямить); если изображен источник и замкнут ключ, то образуется замкнутая линия (причем некоторые учащиеся обращали внимание на то, что внутри – плоская фигура). Фактически учащиеся в процессе составления цепи и чтения схемы открывали для себя следующие способы.

Способ IV. 1) Смотрю, как расположены проводники.

Если друг за другом, гуськом, то последовательное соединение.

Способ V. 1) Мысленно обвожу цепь.

Если получится одна линия (ломаная или прямая), то последовательное соединение.

Способ VI. 1) Растягиваю цепь, взявшись за клеммы.

Если получится одна линия, то последовательное соединение.

Способ VII. 1) Замыкаю ключ и смотрю на всю цепь.

Если получится замкнутая линия (внутри которой — плоская фигура), то последовательное соединение.

Нетрудно видеть, что собственные способы проще, чем приемы, введенные учителем. Ими удобно пользоваться даже в том случае, если последовательно соединено много проводников, удлиняется цепь, но признаки для распознавания остаются без изменения.

Эксперименты показали, что в процессе тренировки происходит становление новых способов на основе удобных для учащегося признаков, позволяющих быстрее решать задачи и получать правильный ответ. Формируется семантическое поле приема для применения теоретического положения о последовательном соединении проводников. Ядро поля – приемы I, II, III, введенные учителем, периферийная часть поля – способы IV—VI,

открытые учащимися, образцы решения задач, классы задач (с разомкнутой и замкнутой цепью, с расположением проводников по прямой или ломаной линии).

Анализ полученных данных на материале темы «Параллельное соединение проводников». Учитель, вводя основные и эквивалентные признаки и их наглядное изображение, ориентирует учащихся на следующие системы операций.

Прием I. 1) Определи начало и конец каждого проводника.

2) Соединены ли начала проводников между собой и точкой цепи?

3) Соединены ли концы проводников между собой и с точкой цепи?

Если да, то проводники соединены параллельно.

Прием II. 1) Укажи на схеме полюса источника электрического тока и его направление.

2) Посмотри, есть ли на схеме точки разветвления и схождения токов.

Если да, то между этими точками находятся проводники, которые соединены параллельно.

Вводя практико-ориентированные признаки, учитель формирует у учащихся следующую систему операций.

Прием III. 1) Мысленно выверни лампочку.

2) Посмотри, останется ли замкнутой часть цепи с другой лампочкой.

Если да, то лампочки соединены параллельно.

Отметим, что приемы состоят из двух-трех операций и вывода, легко запоминаются. Учащиеся принимают для себя эти приемы и используют при выполнении задания на распознавание параллельного соединения проводников. Однако после решения нескольких задач происходит выделение житейских признаков, позволяющих быстро увидеть цепь, где проводники соединены параллельно.

Житейские признаки: проводники располагаются параллельно друг другу, ветви параллельны (цепь можно растянуть, спрямить, чтобы параллельные ветви были хорошо видны); внутри ветвей видна плоская фигура с двумя параллельными сторонами. Фактически учащиеся в процессе составления цепи и чтения схемы открывали для себя следующие способы.

Способ IV. 1) Смотрю, как расположены проводники.

Если параллельно друг другу, то соединение параллельное.

Способ V. 1) Мысленно обвожу цепь.

Если получаются ветви, то соединение параллельное.

Способ VI. 1) Растягиваю цепь, взявшись за клеммы.

Если получаются ветви на прямой, то соединение параллельное.

Способ VII. 1) Распрямляю цепь.

Если на прямой появляются плоские фигуры, то соединение параллельное.

Очевидно, что и эти собственные способы проще, чем приемы, введенные учителем. Ими особенно удобно пользоваться, если только два проводника соединены параллельно. Однако и при увеличении количества ветвей их можно

быстро применить, особенно, если проводники расположены горизонтально и параллельность нескольких ветвей сразу бросается в глаза.

Отметим особую роль способа VII. Почему учащиеся стремятся растянуть цепь, чтобы увидеть плоскую фигуру? По-видимому, в их опыте складываются наглядные эталоны-ориентиры решаемых задач, представляющие собой многоугольники с двумя параллельными сторонами. Так, для одних задач запоминается форма вытянутого многоугольника, для других – прямоугольника.

Образцы эталонов представлены ниже на рисунках 1 – 5.

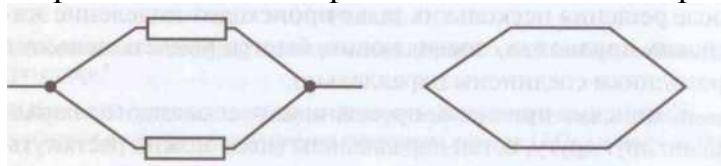


Рис. 1

Рис. 2

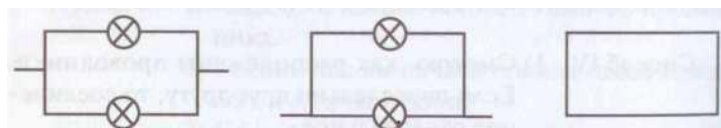


Рис. 3

Рис. 4

Рис. 5

Эксперименты показали, что в процессе тренировки происходит становление новых способов на основе удобных для учащегося признаков, позволяющих правильно и быстро решать задачи. Формируется семантическое поле, ядром которого являются приемы I, II, III, введенные учителем, а периферийная часть включает способы IV, V, VI, VII, открытые учащимися, образцы решения задач, классы задач (в зависимости от количества параллельно соединенных проводников и их расположения на схеме), наглядные эталоны-ориентиры, отдельные задачи и их решения.

Анализ полученных данных на материале темы «Смешанное соединение проводников». Учитель, вводя основные и эквивалентные признаки и их наглядное изображение, ориентирует учащихся на следующие системы операций.

Прием исследования цепи из нескольких проводников.

1. Укажи на схеме полюса источника электрического тока и его направление.
2. Обозначь на схеме точки разветвления и схождения электрических токов.
3. Выдели неразветвленные и разветвленные части электрической цепи, рассмотри их как последовательно соединенные участки.
4. Исследуй каждую часть цепи отдельно.
 - а) В неразветвленной части цепи определи количество проводников, соединенных последовательно.
 - б) В разветвленной части цепи определи количество параллельно соединенных ветвей. Исследуй каждую ветвь отдельно.

Учащиеся принимают для себя введенный прием и используют при выполнении задания на распознавание смешанного соединения проводников. Однако после решения нескольких задач происходит выделение житейских признаков, позволяющих быстро увидеть цепь, где реализовано смешанное соединение проводников.

Для изучения складывающихся у школьников способов были проведены индивидуальные эксперименты. Материал эксперимента – две задачи. В каждой задаче требовалось определить общее сопротивление проводников, включенных в электрическую цепь.

К задаче 1 давалась схема и ответы для выбора (рис. 6).

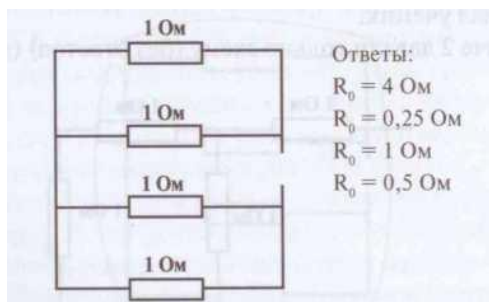


Рис. 6

Использовалась методика «Быстрое решение». Учащийся должен был как можно быстрее решить задачу – указать один из ответов. В ответах учтены возможные варианты решения: ученик посчитал, что проводники соединены: а) последовательно ($R_0 = 4 \text{ Ом}$), б) параллельно ($R_0 = 0,25 \text{ Ом}$), в) соединение смешанное: в каждом участке проводники соединены параллельно, а участки между собой последовательно ($R_0 = 1 \text{ Ом}$), верное решение, г) ученик нашел только сопротивление каждого участка, но не учел, что они соединены последовательно ($R_0 = 0,5 \text{ Ом}$) и др. Чтобы исключить затраты времени на воспроизведение формул, они были записаны на листочке и находились в поле зрения ученика.

После указания ответа ученик должен был пояснить, как этот ответ получен. При этом экспериментатор мог задать дополнительные вопросы, чтобы прояснить, какие приемы использовал ученик.

К задаче 2 давали только схему (без ответов) (рис. 7).

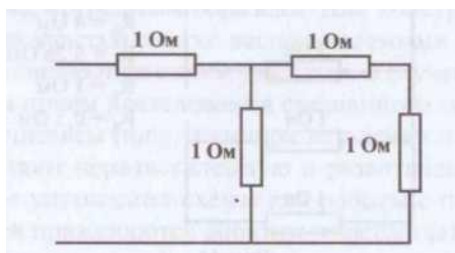


Рис. 7

Использовалась методика «Быстрое решение» в сочетании с методикой «Рассуждай вслух». Ученик должен был сначала быстро назвать виды соединений в электрической цепи, затем решать задачу вслух и делать необходимые вычисления. Если в ходе развернутого рассуждения ученик обнаруживал, что неверно выделил участки и виды соединений проводников и участков между собой, то экспериментатор задавал дополнительные вопросы, чтобы выяснить, какие способы использовал ученик первоначально при быстром решении.

В конце эксперимента ученику предлагалось решить каждую задачу, строго следуя указаниям введенного приема исследования смешанного соединения.

Остановимся на способах рассуждения 9 испытуемых, которые при работе над предложенными задачами получали быстрое и правильное решение. Все они сначала выполняют операцию выделения клемм для подключения источника. При решении задачи 1 иногда даже задавали себе вопрос: «Где же клеммы?» Уточняли у экспериментатора: «Это клеммы для подключения к источнику? Здесь должен стоять источник тока?»

Далее использовался один из следующих способов.

1. Способ ориентации на ток в цепи. Быстрое прослеживание тока в цепи. При этом все виды соединений выделяются и удерживаются в оперативной памяти в процессе прослеживания за током. Например, в задаче 1 испытуемый ведет карандаш от точки «+» до точки расхождения токов, затем выделяет две ветви и точку схождения токов, далее – так же до «-» источника. Потом извлекает из оперативной памяти информацию и конструирует цепь: два участка с параллельным соединением, а между ними – общая часть цепи.

В задаче 2 испытуемые от «+» по ходу обвода цепи также выделяют участок до точки расхождения токов, затем – две ветви, причем в одной – последовательно соединенные проводники, затем точку схождения токов и далее – до «-» источника. Потом быстро извлекают из оперативной памяти информацию и конструируют цепь: к R последовательно подключено параллельное соединение из двух ветвей, в одной $R = 1 \text{ Ом}$, в другой $R = R_2 + R_3 = 2 \text{ Ом}$, так как проводники соединены последовательно.

Фактически учащиеся используют приемы II, ранее введенные учителем отдельно для параллельного и последовательного соединений. Отличие от приема исследования смешанного соединения состоит в том, что накопление информации о ветвях и связях между ними происходит в процессе прослеживания за электрическим током, что ускоряет решение.

2. Способ деформирования цепи. Быстрое изменение формы электрической цепи, чтобы сделать ее удобообозримой для прослеживания за электрическим током (растягивание цепи в одну линию, выделение в ней в привычном виде параллельно расположенные ветви; сближение ветвей и удлинение общей части цепи и т.д.). Фактически учащиеся трансформируют самостоятельно открытые ими способы VII для задач на параллельное или последовательное соединение проводников (распрямление цепи или, наоборот,

формирование замкнутого контура).

Ниже показано положение цепи после ее распрямления (рис. 8 - 9).

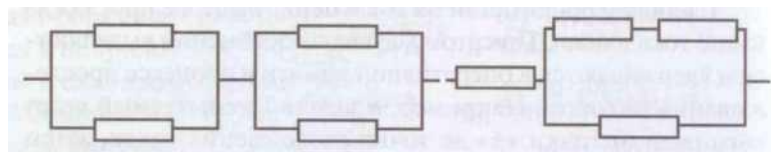


Рис. 8

Рис. 9

На следующих двух схемах отражен процесс сближения ветвей между собой и удлинения общей части цепи, вследствие чего контур последовательного соединения двух участков становится легко обозримым (рис. 10 - 11).

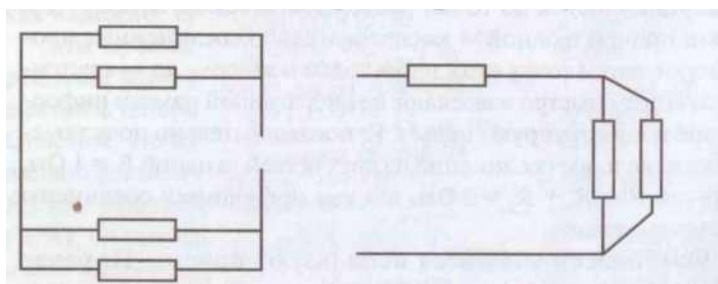


Рис. 10

Рис. 11

На деформированных схемах слежение за электрическим током значительно облегчено, что ускоряет решение

3. Способ структурного анализа электрической цепи. Быстрый анализ структуры цепи на основе наглядных эталонов-ориентиров последовательного и параллельного соединений проводников. Специфика наглядного эталона-ориентира параллельного соединения – плоская фигура между двумя точками, для последовательного – линия (прямая или ломаная). Отметим, что особенностью эталонов при быстром и правильном решении является наличие двух точек на контуре плоской фигуры и их отсутствие на линии. Как было показано выше, включение в эталон точек соединения ветвей с основной цепью адекватно отражает специфику параллельного соединения и способствует его выделению в сложных схемах. Это предупреждает возможные ошибки, которые возникают при использовании других наглядных эталонов-ориентиров, успешно применяемых при решении относительно простых задач.

Способ структурного анализа электрической цепи включал следующие операции: выделение в цепи фигур (разветвленная часть) и линий соединения их между собой и источником (неразветвленная часть), затем – конструирование наглядного эталона-ориентира смешанного соединения и наложение его на исходную схему задачи. Эта схема становится удобообозримой для выделения специфики участков и связей между ними, что ускоряет решение.

Ниже представлены наглядные эталоны к задачам 1 и 2 (рис. 12 - 13).

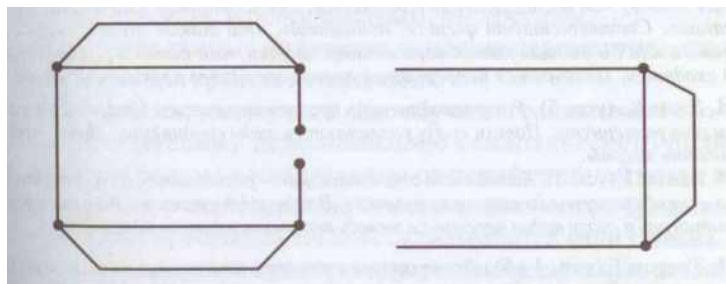


Рис.12

Рис. 13

Отметим, что способ структурного анализа электрической цепи при решении двух задач использовал только один испытуемый (усп. 4—5), способ деформирования цепи – четыре человека (двое испытуемых, усп. 5, распрямили цепь в задачах 1 и 2; один испытуемый, усп. 4—5, сблизил ветви между собой и удалил участки друг от друга в задаче 1, а в задаче 2 распрямил цепь; один испытуемый, усп. 3, использовал в задачах 1 и 2 сближение ветвей и удлинение общей части цепи), способ прослеживания за электрическим током – четыре человека (два человека, усп. 3 – 4, один человек, усп. 4, один человек, с усп. 4 – 5). Очевидно, что среди испытуемых, которые дали быстрое и правильное решение, были разные по успеваемости учащиеся.

Если сопоставить прием исследования смешанного соединения, введенный учителем, со способами учащихся, то нетрудно видеть, что общими являются операции поиска следующих элементов цепи: клемм, направления тока (направления обвода контура цепи), точек схождения и расхождения токов, а также распознавания неразветвленной и разветвленной частей, составляющих цепи. Однако в способах эти операции выполняются по-разному. В беседах испытуемые пытались обосновать эффективность своих способов. Ниже приведены типичные ответы учащихся на вопрос: «Почему вы не работали точно по приему, введенному учителем?»

И. Денис Ж. (усп. 4 – 5). *По току сразу видно, где веточки и какие они, весь контур как бы постепенно появляется, ничего лишнего и ничего не упустишь. Соответствует физике, понимаешь, что такое электрический ток, и как бы видишь поток заряженных частиц, как потоки расходятся и сходятся. Получается непрерывный поток от одного полюса к другому.*

И. Дима К. (усп. 5). *Растягивать цепь просто интересно. Стараюсь правильно развернуть. Потом сразу различаются виды соединений. Легко применять законы.*

И. Павел П. (усп. 3). *Когда много сопротивлений – растягиваю, а когда немного – не обязательно до конца распрямлять. В задаче I достаточно было немного вытянуть и сразу видна перемычка между верхним и нижним участками.*

И. Тигран Г. (усп. 4 – 5). *Легче сначала увидеть участки с точками разветвления. Точки соединить между собой и с источником... Сквозь каркас легко просматриваются все участки. Но если цепь очень запутанная, то лучше*

еще раз проверить по пунктам приема. Хотя и долго, но надежно.

Из ответов следует, что учащиеся видят преимущества собственных способов в том, что они позволяют оперировать научными понятиями, повышают интерес к задаче и ее решению, делают схему удобообозримой, что ускоряет решение и предупреждает появление ошибок. Учащиеся осознают наличие двух составляющих семантического поля приема (ядра и периферийной части) выделяют их особенности и значимость для реализации поставленных целей (осуществить быстрое решение или развернуть его для самоконтроля).

Для сравнения мы провели такие беседы с учащимися, которые решали задачи медленно, но верно. Оказалось, что они *«пытались найти более короткие пути, но не всегда это удается»*. Поэтому для уверенности всегда используют прием, введенный учителем, хотя это и дольше.

Анализ решений и оценочных суждений показывает, что в опыте испытуемых складываются собственные способы «быстрого решения» для исследования смешанного соединения, которые входят в периферийную часть семантического поля. В ходе тренировки у учащихся формируется готовность к полному использованию семантического поля в направлении от периферийной его части к ядру адекватно сложности задачи. Очень важно, что построение на основе введенного приема собственных способов позволяет ученику сделать решение не только правильным и научным, но и более быстрым, интересным.

Подведем итоги проведенного исследования.

Мы рассмотрели особенности формирования приемов умственной деятельности у школьников на двух этапах – этапе развернутого рассуждения и этапе свернутого решения задачи. Изучение первого этапа показало, что после введения приема-предписания возникает парадоксальная ситуация: ученик, успешно работая по приему под руководством учителя, отказывается от него в процессе самостоятельного решения задач. Этот парадокс объясняется тем, что у учащихся возникает критическое отношение к приему, вследствие снижения творческой активности субъекта и несовершенства структуры многих приемов. Ранее работы исследователей были направлены на решение двух важных задач: 1) как формировать у школьников мотивационную готовность к использованию приемов, 2) какие психологические факторы следует учитывать в целях совершенствования структуры приемов.

Анализ ряда исследований показал, что после принятия учащимися приема как средства саморегулирования умственной деятельности возникает в процессе тренировки повторное критическое отношение к нему. Научившись осуществлять развернутое решение, учащиеся пытаются выработать собственные способы, ускоряющие процесс работы над задачей.

Возник вопрос: является ли феномен повторного критического отношения к приему, введенному учителем, регрессивным или прогрессивным компонентом процесса овладения этим приемом? Анализ литературы и результаты экспериментальной работы позволили рассмотреть этот феномен как проявление активности субъекта, выдвигающего наряду с критерием

«правильность» критерий «быстрота» решения. Учащиеся совершенствуют свою деятельность: вырабатывают средства «быстрого» решения, объединяя их с заданным приемом как средством развернутого решения в общее семантическое поле. Ядром этого поля остается исходный прием, а в периферийную часть включаются самостоятельно открытые средства. У учащихся создается готовность к использованию полного семантического поля приема в направлении от периферийной части к ядру. Если периферийная часть недостаточно структурирована адекватно сложности задач, то возникает готовность к его совершенствованию и самоконтролю на основе строгого приема.

Задача учителя – своевременно выявлять, приняли ли учащиеся введенные приемы как средство саморегулирования умственной деятельности, а затем оказать помощь на этапе тренировки, выясняя затруднения в создании и совершенствовании семантического поля введенного приема.

Литература

1. Вайзер Г.А. Коррекционная работа с учащимися в процессе обучения их решению задач. //Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка. /Под ред. Е.Д. Божович. – М.: МПСИ, 1999. – С. 107 – 124.
2. Вайзер Г.А. Формирование у школьников способов самостоятельной работы над задачей. – М.: ЗАО «Социум – К». 2001. – 112 с.
3. Вайзер Г.А. Психологическая готовность школьников к использованию приемов умственной деятельности. //Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования. /Под ред. Е.Д. Божович. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – С. 137 – 186.
4. Менчинская Н.А. Проблемы учения и развития. //Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М.: Педагогика, 1978. – С 253 – 268.
5. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. – М.- Воронеж: НПО «Модэк». 1998. – 443 с.
6. Шехтер М.С. Об одной из важных проблем адаптивного обучения. //Вопросы психологии. 1994. № 4. – С 92 – 99.
7. Шоломий К.М. Об одном виде саморегуляции мышления. //Вопросы психологии. 1979. № 6. – С. 77 – 85.

Бобров Анатолий Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, Омский государственный педагогический университет, доцент кафедры физики и методики обучения физике.

ФОРМУЛИРОВКА ДИДАКТИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ ПЛАНОВ ОБОБЩЕННОГО ХАРАКТЕРА ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ

Аннотация. В статье раскрывается методика использования планов обобщенного характера при формулировке дидактических целей учебного занятия.

Ключевые слова. Дидактические цели, задачи урока, планы обобщенного характера

Bobrov A.A., Ph.D. in Psychology, associate Professor, Department of physics and methods of teaching physics, Omsk State Pedagogical University.

THE FORMULATION OF THE DIDACTIC PURPOSES ON THE BASIS PLANS OF THE GENERALIZED CHARACTER WHEN TRAINING IN PHYSICS

Abstract. In article the technique of use of plans of the generalized character at the formulation of the didactic purposes reveals lesson.

Keywords. The didactic purposes, problems of a lesson, plans of the generalized character.

В работах выдающегося отечественного психолога Н.А. Менчинской была поставлена задача: «пересекать рубежи психологии обучения и психологии воспитания, решать проблемы на стыке этих двух разделов педагогической психологии», создать целостную теорию учения развивающейся личности [2, с. 267]. На основе широких теоретико-экспериментальных исследований в созданной теории раскрыто содержание понятий процесс учения, личность, структура личности, развитие, обучаемость, сформулированы закономерности развивающего обучения, представлены возрастные и индивидуальные различия обучаемых. Плодотворные идеи Н.А. Менчинской оказывали и продолжают оказывать существенное влияние на постановку и решение ряда педагогических проблем и прежде всего – проблемы формулирования целей обучения и воспитания.

В современной школе одно из центральных мест занимает процесс постановки целей, так как «цель – предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия. В качестве непосредственного мотива цель направляет и регулирует действия, пронизывает практику как внутренний закон, которому человек подчиняет свою волю» [4, с. 512].

Поэтому учителю (преподавателю) необходимо спланировать систему непосредственных и близких, частных и общих, промежуточных и конечных целей обучения, воспитания и развития, достигаемых при реализации глубоко продуманной системы различных форм учебных занятий и при самостоятельной работе учащихся.

Для решения общей педагогической проблемы необходимо определить: состав и систему основных структурных элементов знаний и умений; критерии и уровни их сформированности по годам обучения и к моменту окончания средней школы; вклад учебных предметов; этапы формирования; методики и технологии обучения, обеспечивающих успешное формирование и развитие знаний и умений у школьников до заданного уровня на каждом году обучения (Н.А. Менчинская, А.В. Усова).

Общие цели обучения предмету определены, как правило, в частных дидактиках, где принято их деление на образовательные, воспитывающие и развития. К общим образовательным целям школьного курса физики относят формирование системы основных структурных элементов знаний основ науки физики (научных фактов, понятий, законов, теорий, методов познания, практических применений теоретических знаний, физической картины мира), универсальных учебных действий, умений проводить наблюдения и опыты, решать задачи. К воспитательным целям относят формирование научного мировоззрения, познавательных способностей, политехнического образования, патриотическое и нравственное воспитание, воспитание самостоятельности и гражданственности. К целям развития относят развитие мышления, памяти, диалектических методов исследования, творческих способностей.

Однако постановка общих целей обучения недостаточна. Учитель, готовясь к занятиям, должен поставить непосредственные, близкие цели, обусловленные изучаемым материалом, формированием умений. Так, при формировании знаний необходимо выяснить (лучше вместе с обучающимися), к каким конкретным структурным элементам это знание относится: к научным фактам; понятиям (это структурные формы материи или свойства, явления, процессы, величины); законам; теории; практическим применениям теоретических знаний; методам познания. Например, инерция относится к явлениям, плотность – к свойствам и величинам, работа – к процессам и величинам (плотность и работа относятся к многозначным терминам) [1], сила тока – к величинам и т.п.

Затем выясняется (совместно с обучающимися), что надо знать, чтобы полно раскрыть содержание этого структурного элемента. Перечисляются «опорные точки», которые раскрыты в планах обобщенного характера (ПОХ), разработанных полвека назад академиком А.В. Усовой [3] и ее учениками.

Так, например, при изучении явлений (свойств, процессов) ставятся следующие конкретные непосредственные и близкие цели:

- 1) выявить внешние признаки явления (свойства, процесса);
- 2) определить условия его протекания;
- 3) установить (объяснить) сущность;

- 4) сформулировать определение;
- 5) выявить (определить, установить) связь данного явления с другими явлениями (свойствами, процессами);
- 6) определить количественные характеристики;
- 7) показать практическое применение явления;
- 8) установить способы предупреждения вредного действия явления на человека и окружающую среду.

Например, при изучении темы «Явление инерции» формулируются следующие образовательные задачи:

- 1) установить внешние признаки явления инерции;
- 2) выявить условия, при которых оно протекает;
- 3) определить сущность данного явления, механизм протекания;
- 4) сформулировать его определение;
- 5) установить связь явления инерции с состоянием покоя и равномерного прямолинейного движения;
- 6) определить количественные характеристики явления инерции ($v = \text{const}$ при отсутствии действия на тело сил);
- 7) показать на конкретных примерах использование явления инерции на практике;
- 8) установить вредные проявления данного явления и способы его предупреждения.

Такой подход к постановке образовательных целей обучения позволяет также конкретизировать воспитательные цели и цели развития, например, таких форм мышления как представлений, понятий, суждений, умозаключений и т.д.

Аналогично формулируются цели-задачи при изучении величин, законов, теорий, технологических процессов и других элементов знаний.

Для достижения поставленных задач содержание структурного элемента знаний раскрывается на основе соответствующего ПОХ, рефлексивно-оценочный этап учебного занятия также базируется на нем. Таким образом, в целях-задачах учебного занятия мы предвосхищаем результаты обучения.

При обучении учащихся учебному эксперименту ставится следующая система целей:

- 1) сформулировать цель эксперимента;
- 2) разработать и обосновать гипотезу, которую можно положить в основу эксперимента и подвергнуть проверке;
- 3) спроектировать (разработать) план проведения эксперимента, т.е.:
 - а) установить, какие наблюдения и опыты необходимо провести;
 - б) выявить условия проведения опытов;
 - в) установить величины, которые необходимо измерить;
 - г) определить перечень приборов и оборудования;
 - д) разработать схему экспериментальной установки (или электрической цепи);
 - е) определить последовательность проведения наблюдений и опытов;

- ж) выбрать форму кодирования информации, получаемой в ходе эксперимента; собрать установку (электрическую цепь);
- 4) провести наблюдения, измерения и запись результатов эксперимента;
 - 5) осуществить математическую обработку результатов;
 - 6) провести анализ результатов и сформулировать выводы [3].

Содержание можно написать на плакате, слайде презентации, в рабочих тетрадях или других носителях информации.

Такой подход к постановке и представлению всей иерархии целей-задач позволит сформулировать триединые дидактические задачи, а учащимся сделать вывод о всей системе основных структурных элементов знаний и умений по физике, их содержанию и выработать обобщенный подход к их усвоению, сформировать у них физическую картину мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобров А.А., Суrowикина С.А. Формирование многозначных физических терминов // Физика в системе современного образования: Матер. VIII Междунар. конф. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – С.266 – 268.
2. Менчинская Н.А. Проблемы учения и развития // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М.: Педагогика, 1978. – С 253 – 268.
3. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики. – М.: Просвещение, 1988. – 112 с.
4. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.

Зиновьев Анатолий Алексеевич, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры физики и технических дисциплин УлГПУ, г. Ульяновск.

УСЛОВИЯ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВ РЕАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье раскрыта значимость создания образов реальной ситуации в процессе обучения физике. Конкретизировано использование средств наглядности при усвоении абстрактных физических понятий. Показана возможность реализации метода смысловых опор в целях формирования приемов решения нестандартных задач в ходе компьютерного обучения.

Ключевые слова. Образ реальной ситуации, метод смысловых опор, формирование приемов решения задач.

Zinovyev A.A., Ph.D. in Psychology, associate Professor, Department of physics and technical disciplines, Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk.

CONDITIONS FOR CREATING IMAGES OF THE ACTUAL SITUATION IN EDUCATIONAL PROCESS

Annotation. The article deals with the importance of creating images of the actual situation in learning physics. Use of visual aids at mastering abstract physical concepts is discussed. A method of semantic poles is suggested for learning appropriate approaches to tackle non-standard problems using a computer educational package.

Keywords. The image of the real situation, the method of semantic poles, learning approaches to tackle non-standard problems.

В целях повышения эффективности усвоения учебного материала в учебном процессе учителя используют примеры из окружающего мира, из техники, из жизненного опыта учащихся. Это особенно важно при обучении предметам естественнонаучного цикла (физики, химии и др.)

Человеку свойственна деятельность познания окружающей среды, для ориентации в ней. Психологи объясняют это врожденным инстинктом любознательности, инстинктом самосохранения, обеспечивающего жизнедеятельность человека, выживание человека. Но для обеспечения последующей эффективной, рациональной деятельности необходимо развитие мышления и творческих способностей учащихся. Среди направлений развития мышления выделяют развитие физического мышления.

В работах Н.А. Менчинской поставлены вопросы «Что такое умственное развитие и как нужно наиболее рационально воспитывать, развивать познавательные способности школьников?» [1, 4]. Исследования показали: для

умственного развития наиболее характерной чертой является не только накопление фонда знаний, но и своего рода умственных операций, приёмов, хорошо «отработанных» и прочно закреплённых, которые можно отнести к интеллектуальным умениям. Умственное развитие, развитие познавательных способностей является весьма важной составной частью гармонического развития личности.

В практико-ориентированных исследованиях, выполненных под руководством Н.А. Менчинской, поставлена проблема преодоления формализма в знаниях учащихся [4]. Это явление наблюдается и при обучении физике, особенно когда требуется усвоить понятия с высоким уровнем абстрактности. Типичные ситуации возникают на уроках физики: ученик оперирует научными терминами, не понимая их смысла. Возникли разрывы между словом (абстрактными элементами знаний) и чувственным опытом. Как предупредить формализм в знаниях ученика, добиться понимания учебного материала? В работах Н.А. Менчинской показано, что необходимо опереться на «лестницу обобщений», которая формируется у ученика. Исследования показали: между чувственным опытом и усваиваемой абстракцией может сложиться целый ряд промежуточных словесных опосредствований; достаточно «спуститься» до такого уровня обобщений, «чувственные корни» которых ясны для ученика, на что указывает практическое использование таких обобщений.

Формирование научного понятия и становление «лестницы обобщений» происходит эффективно при опоре на разнообразные средства наглядности. На уроках физики широко используется натуральная наглядность. Так, яркие, эффектные опыты вызывают «всплеск эмоций», возбуждают интерес к познаваемым явлениям. Это особенно важно для формирования положительной мотивации учения. Однако, как показано в работах Н.А. Менчинской, нередко средства наглядности препятствуют осуществлению абстрагирования, сковывают обобщения единичными образами, не позволяющими проникнуть за «видимость предметов и явлений». Поэтому необходимо осуществлять варьирование натуральной наглядности, использовать символическую (а с помощью компьютера – и виртуальную) наглядность, при изучении физических теорий находить конкретные опоры для усвоения знаний.

Приведем пример. Учащемуся дается задача на материале достаточно трудной темы «Электромагнитные явления».

Задача. «С какой скоростью надо перемещать проводник, длина активной части которого 1 м, под углом 60° к линиям индукции магнитного поля, чтобы в проводнике возбуждалась ЭДС индукции 1 В? Индукция магнитного поля равна 0,2 Тл.» [5].

Учителю необходимо обеспечить формирование образа реальной ситуации. Проводится мысленный эксперимент. Два полосковых постоянных магнита поставлены по одной вертикали на некотором расстоянии друг от друга разными полюсами. Пространство вблизи полюсов – приближённо однородное. Далее учитель говорит: «Расположим в этом пространстве лист

бумаги под углом к силовым линиям магнитного поля, по этому листу перемещаем карандаш, имитирующий проводник. Результаты «онагличивания» ситуации можно отобразить на рисунке. (Продолжение решения задачи дано ниже).

Н.А. Менчинская постоянно подчеркивала значимость принципа активности в психологии. Она утверждала, что ученик не является объектом, который пассивно воспринимает педагогические воздействия. Напротив, взаимодействуя с учителем, он овладевает приемами учебной работы, осознает свои возможности и развивает способности к саморегуляции деятельности и поведения. На материале ряда учебных дисциплин было показано, что, имея в своём распоряжении определённый фонд мыслительных приёмов, благодаря чему знания приобретают динамичность и действенность, школьник будет не только знать, но и уметь думать, размышлять. Систему умственных операций, специально организованных для решения данного типа задач, принято называть приемом или способом мыслительной деятельности [1, 4]. Анализируя проблему контроля результатов усвоения, Н.А. Менчинская отмечала, что необходимо знать, как был усвоен учебный материал, с помощью каких мыслительных операций (анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения и т.п.). Если мы сознательно не формируем у учащихся процесс правильного мышления, то, следовательно, мы не можем и контролировать его [1, 4]. Формирование у школьников интеллектуальных умений на основе приемов умственной деятельности – важнейшая задача, которая стоит перед учителем.

Известно, что решение задач по физике у многих школьников вызывает затруднения. Одной из причин затруднений при решении задач по физике является неумение правильно организовать поиск плана решения, поиск пути ответа на вопрос задачи. Как научить учащихся тщательно анализировать условие задачи? Один из методов, предложенных психологами, продолжающими в современных условиях исследования Н.А. Менчинской, – использование смысловых опор [2].

Смысловые опоры – это слова или словосочетания, содержащие определенную информацию о теоретических или практических знаниях, которые надо применить в ходе рассуждения. Обычно учащимся предлагается рассматривать двухкомпонентную структуру задачи: требуемое (отражено в вопросе) и данные. Однако в каждой задаче неявно содержится и третий компонент – «искомое» (А.В. Брушлинский). Необходимо ввести понятие об искомом и трехкомпонентной структуре задачи. Трехкомпонентная структура задачи побуждает школьника к поиску теоретического знания путем выделения в тексте смысловых опор и их анализа для нахождения «искомого».

Суть этого метода в том, чтобы обратить внимание ученика на то, что нам даёт каждое слово или сочетание слов, научить мыслить, рассуждать. Тщательный разбор каждого словосочетания поможет школьнику найти правильную цепочку рассуждений, что приведёт к успешному решению задачи. Это будет способствовать и развитию логического, физического мышления учащихся.

Овладение умением выделять смысловые опоры в тексте задачи - процесс, протекающий с разной эффективностью у разных по успеваемости школьников. Н.А. Менчинская постоянно подчеркивала необходимость поиска различных путей учета индивидуальных различий учащихся [4]. С целью индивидуализации обучения мы составляем обучающие компьютерные программы. Опыт показал, что компьютерное обучение обеспечивает осознанное и прочное усвоение учебного материала, повышает интерес к учебе и способствует развитию творческих способностей учащихся [3].

Рассмотрим особенности построения обучающих программ. Программа включает пошаговые направляющие кадры, где выделены смысловые опоры, которые задаются в форме незаконченных предложений. Вторая часть программы содержит гиперссылки для пошагового самоконтроля и коррекции по ходу использования смысловых опор. После работы с каждым направляющим кадром программы ученик для самоконтроля вызывает гиперссылку, где содержится информация, подтверждающая, дополняющая или корректирующая результативность анализа смысловых опор.

Перед предъявлением задач с использованием данного метода необходимо организовать вводный урок. Цель вводного урока: ознакомить школьников с понятием «смысловые опоры», рассмотреть структуру компьютерной программы, использовать в качестве образца одну из программ в процессе коллективного решения. Далее каждый ученик работает с компьютером самостоятельно.

Рассмотрим для примера обучающую программу с использованием метода «смысловых опор», в которую включена задача, приведенная выше.

Обучающая компьютерная программа для старшеклассников.

Задача. «С какой скоростью надо перемещать проводник, длина активной части которого 1 м, под углом 60° к линиям индукции магнитного поля, чтобы в проводнике возбуждалась ЭДС индукции 1 В? Индукция магнитного поля равна 0,2 Тл.» [5]

Шаг 1.

Анализ условия задачи. «С какой скоростью надо перемещать проводник, длина активной части которого 1 м, под углом 60° к линиям индукции магнитного поля, чтобы в проводнике возбуждалась ЭДС индукции 1 В? Индукция магнитного поля равна 0,2 Тл.»

Прочитайте задачу, перескажите содержание своими словами, попытайтесь ответить быстро. При затруднении решите задачу путем выделения в тексте смысловых опор, их анализа и пошагового самоконтроля.

Жирно выделена смысловая опора для поиска решения. Раскройте физический смысл данной опоры.

Ситуация 1. ЭДС индукции ...

Проверьте полноту своего ответа, вызвав *Гиперссылку 1*.

Гиперссылка 1. ЭДС индукции - электродвижущая сила наводится в замкнутом контуре или на концах проводника при изменении магнитного потока, пронизывающего данный контур, или на концах проводника,

пересекающего силовые линии магнитного поля. Данное явление было открыто английским учёным в 1831 году, оно описывается уравнением: $E_{\text{инд.}} = -\Delta\Phi/\Delta t$ (1), где $\Delta\Phi$ – изменение магнитного потока, пронизывающего замкнутый контур, или для нашей задачи – магнитный поток пронизывающий площадку, описываемую нашим проводником при его движении, и Δt – отрезок времени, в течение которого происходит изменение этого магнитного потока.

Шаг 2.

Анализ условия задачи. «С какой скоростью надо перемещать проводник, длина активной части которого 1м, под углом 60° к линиям индукции **магнитного поля**, чтобы в проводнике возбуждалась ЭДС индукции 1 В? Индукция магнитного поля равна 0,2 Тл.»

Жирно выделена смысловая опора для поиска решения. Раскройте физический смысл данной опоры.

Ситуация 2. Магнитное поле характеризуется ...

Проверьте полноту своего ответа, вызвав *Гиперссылку 2*.

Гиперссылка 2 Магнитное поле характеризуется вектором магнитной индукции ***B*** и магнитным потоком ***Φ***.

Модуль вектора магнитной индукции ***B*** равен отношению модуля силы ***F***, с которой магнитное поле действует на расположенный перпендикулярно магнитным линиям проводник с током, к силе тока ***I*** в проводнике и его длине ***l*** (**$B = F/I$**).

Магнитный поток ***Φ*** равен модулю вектора магнитной индукции ***B***, умноженному на площадь ***S*** нормально ориентированной площадки, которую пронизывают линии магнитной индукции (**$\Phi = BS_\perp$**).

Шаг 3.

Анализ условия задачи. «С **какой скоростью** надо перемещать проводник, длина активной части которого 1м, под углом 60° к линиям индукции магнитного поля, чтобы в проводнике возбуждалась ЭДС индукции 1 В? Индукция магнитного поля равна 0,2 Тл.»

Жирно выделена смысловая опора для поиска решения. Раскройте физический смысл данной опоры.

Ситуация 3. С какой скоростью надо перемещать проводник ...

Проверьте полноту своего ответа, вызвав *Гиперссылку 3*.

Гиперссылка 3. С какой скоростью надо перемещать проводник? Вероятно, предполагается, что скорость постоянная, т.е. проводник движется равномерно.

Шаг 4.

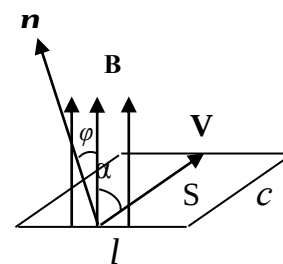
Анализ условия задачи. «С **какой скоростью** надо перемещать **проводник**, длина активной части которого 1м, под углом 60° к линиям индукции магнитного поля, чтобы в проводнике возбуждалась ЭДС индукции 1 В? Индукция магнитного поля равна 0,2 Тл.»

Жирно выделена смысловая опора для поиска решения. Раскройте физический смысл данной опоры.

Ситуация 4. С какой скоростью надо перемещать проводник, длина активной части которого 1м, под углом 60° к линиям индукции магнитного поля? Выполним рисунок. ...

Проверьте полноту своего ответа, вызвав **Гиперссылку 4**.

Гиперссылка 4. С какой скоростью надо перемещать проводник, длина активной части которого 1м, под углом 60° к линиям индукции магнитного поля? Выполним рисунок. Расположим вектор магнитной индукции $\mathbf{B}$ (линии магнитной индукции) вертикально вверх, проводник $\mathbf{l}$ горизонтально. Обозначим угол между вектором магнитной индукции $\mathbf{B}$ и скоростью проводника $\mathbf{V}$, буквой α , тогда перпендикуляр к вектору скорости проводника $\mathbf{V}$ и отрезку длины проводника $\mathbf{l}$, т.е. нормаль $\mathbf{n}$ к площадке $\mathbf{S}$, будет расположена под углом φ к вектору $\mathbf{B}$ и, следовательно, $\alpha + \varphi = \pi$, тогда $\varphi = 30^\circ$.



Шаг 5.

Анализ условия задачи. «С какой скоростью надо **перемещать проводник**, длина активной части которого 1м, под углом 60° к линиям индукции магнитного поля, чтобы в проводнике возбуждалась ЭДС индукции 1 В? Индукция **магнитного поля** равна 0,2 Тл.».

Жирно выделена смысловая опора для поиска решения. Раскройте физический смысл данной опоры.

Ситуация 5. Рассчитаем $\Delta\Phi$, пересекаемый проводником, длина активной части которого l , время его движения Δt ...

Проверьте полноту своего ответа, вызвав **Гиперссылку 5**.

Гиперссылка 5. Рассчитаем $\Delta\Phi$, пересекаемый проводником, длина активной части которого l , время его движения Δt . Из гиперссылки 2 мы имеем $\Phi = BS_\phi$ или $\Delta\Phi = B \Delta S \cos\varphi$, где ΔS площадь прямоугольника, описываемого проводником при движении со скоростью $\mathbf{V}$, время Δt ($\Delta S = l \cdot c = l \cdot \mathbf{V} \cdot \Delta t$), тогда получим

$$\Delta\Phi = B l \cdot \mathbf{V} \cdot \Delta t \cos\varphi \quad (2)$$

Шаг 6.

Анализ условия задачи. «С какой скоростью надо перемещать проводник, длина активной части которого 1м, под углом 60° к линиям индукции магнитного поля, чтобы в проводнике возбуждалась ЭДС **индукции** 1 В? Индукция магнитного поля равна 0,2 Тл.».

Жирно выделена смысловая опора для поиска решения. Раскройте физический смысл данной опоры.

Ситуация 6. Используя гиперссылки 1 « $E_{\text{инд.}} = -\Delta\Phi/\Delta t$ » (1) и 5

« $\Delta\Phi = B l \cdot \mathbf{V} \cdot \Delta t \cos\varphi$ » (2), по условию нашей задачи можем записать ...

Проверьте полноту своего ответа, вызвав **Гиперссылку 6**.

Гиперссылка 6. Используя гиперссылки 1 « $E_{\text{инд.}} = -\Delta\Phi/\Delta t$ » (1) и 5 « $\Delta\Phi = B l \cdot \mathbf{V} \cdot \Delta t \cos\varphi$ » (2), по условию нашей задачи можем записать:

$$E_{\text{инд.}} = -B l \cdot (\mathbf{V} \cdot \Delta t) \cos\varphi / \Delta t \quad (3)$$

Откуда можно выразить и вопрос нашей задачи ($\mathbf{V}$).

Шаг 7.

После пошагового анализа условия задачи, используя выводы (Гиперссылки), реализуйте полученный план решения задачи. Запишите условия задачи в краткой форме, сделайте чертеж. Самостоятельно решите задачу. Проверьте полноту своего ответа, вызвав **Гиперссылку 7**.

Гиперссылка 7.

Воспроизведем ход рассуждений по гиперссылкам 1-6.

Гиперссылка 1. ЭДС индукции - электродвижущая сила наводится в замкнутом контуре или на концах проводника при изменении магнитного потока, пронизывающего данный контур, или на концах проводника, пересекающего силовые линии магнитного поля. Данное явление было открыто английским учёным в 1831 году, которое описывается уравнением: $E_{\text{инд.}} = -\Delta\Phi/\Delta t$ (1), где $\Delta\Phi$ – изменение магнитного потока, пронизывающего замкнутый контур, или для нашей задачи – магнитный поток пронизывающий площадку, описываемую нашим проводником при его движении, и Δt – отрезок времени, в течение которого происходит изменение этого магнитного потока.

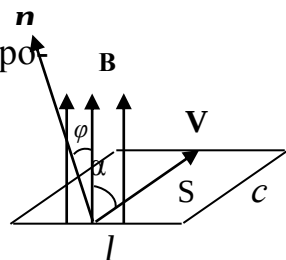
Гиперссылка 2. Магнитное поле характеризуется вектором магнитной индукции B и магнитным потоком Φ .

Модуль вектора магнитной индукции B равен отношению модуля силы F , с которой магнитное поле действует на расположенный перпендикулярно магнитным линиям проводник с током, к силе тока I в проводнике и его длине l ($B = F/Il$).

Магнитный поток Φ равен модулю вектора магнитной индукции B , умноженному на площадь S нормально ориентированной площадки, которую пронизывают линии магнитной индукции ($\Phi = BS_{\perp}$).

Гиперссылка 3. С какой скоростью надо перемещать проводник, вероятно, предполагается, что скорость постоянная, т.е. проводник движется равномерно.

Гиперссылка 4. С какой скоростью надо перемещать проводник, длина активной части которого 1м, под углом 60° к линиям индукции магнитного поля? Выполним рисунок. Расположим вектор магнитной индукции B (линии магнитной индукции) вертикально вверх, проводник l горизонтально. Обозначим угол между вектором магнитной индукции B и скоростью проводника V , буквой α , тогда перпендикуляр к вектору скорости проводника V и отрезку длины проводника l , т.е. нормаль n к площадке S , будет расположена под углом φ к вектору B и, следовательно, $\alpha + \varphi = \pi$, тогда $\varphi = 30^\circ$.



Гиперссылка 5. Рассчитаем $\Delta\Phi$, пересекаемый проводником, длина активной части которого l , время его движения Δt . Из гиперссылки 2 мы имеем $\Phi = BS_{\perp}$ или $\Delta\Phi = B\Delta S \cos\varphi$, где ΔS площадь прямоугольника, описываемого проводником при движении со скоростью V , время Δt ($\Delta S = l \cdot V \cdot \Delta t$), тогда получим

$$\Delta\Phi = B l \cdot V \cdot \Delta t \cos\varphi \quad (2)$$

Гиперссылка 6. Используя гиперссылки 1 « $E_{\text{инд.}} = -\Delta\Phi/\Delta t$ » и 5 « $\Delta\Phi = Bl \cdot V \cdot \Delta t \cos\varphi$ », по условию нашей задачи можем записать:

$$E_{\text{инд.}} = -Bl \cdot (V \cdot \Delta t) \cos\varphi / \Delta t \quad (3)$$

Откуда можно выразить и вопрос нашей задачи (V).

Дано: $l = 1$ м, $\alpha = 60^\circ$, $E_{\text{инд.}} = 1$ В, $B = 0,2$ Тл. Найти: V

Решение.

Из полученного уравнения (3) выразим вопрос нашей задачи для нахождения скорости движения проводника V .

$V = E_{\text{инд.}} / Bl \cos\varphi$. Подставим численные значения из условия задачи и вычислим результат: $V = 1 \text{ В} / 0,2 \text{ Тл} \cdot 1 \text{ м} \cdot \cos 30^\circ = 5,8 \text{ В} / (\text{Н} / \text{А м}) \text{ м} =$

$$5,8 \text{ В} \cdot \text{А м} / \text{Н} \cdot \text{м} = 5,8 \text{ Вм} / \text{Н} = 5,8 (\text{Дж} / \text{с}) / \text{Н} = 5,8 (\text{Н м} / \text{с}) / \text{Н} = 5,8 \text{ м} / \text{с}$$

Литература

1. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Формирование приёмов умственной деятельности как путь развития мышления и активизации учения. // Вопросы психологии. 1962. № 4. – С. 74-82.
2. Вайзер Г.А. Формирование у школьников способов самостоятельной работы над задачей. – М.: Социум – К, 2001. – 112 с.
3. Зиновьев А.А. Реализация нового школьного стандарта образования. // Психологические проблемы смысла жизни и акме Материалы XIX симпозиума. Электронный сборник. www.pigaoo.ru. – М., 2014. – С. 147 – 150.
4. Менчинская Н.А. Проблема учения и умственного развития школьника. – М.: Педагогика, 1989. – 219 с.
5. Рымкевич А.П Физика. Задачник. 10-11 кл. – М.: Дрофа, 2008 (№ 929).

Драпкин Михаил Арнольдович, кандидат педагогических наук доцент, доцент кафедры автомобильного транспорта, информационных технологий и методики обучения техническим дисциплинам Челябинского государственного педагогического университета.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ РЕШАТЬ ЗАДАЧИ НА ОСНОВЕ ОБЩЕГО МЕТОДА РАССУЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье описаны некоторые элементы методики программированного обучения курсантов военного института решению задач по курсу общей физики и результаты исследования её эффективности.

Методика основана на положениях Н.А. Менчинской о необходимости формирования приёмов мыслительной деятельности, о значении практики собственной умственной деятельности обучаемого в формировании таких приёмов, о необходимости формирования общих приёмов мыслительной деятельности, о рассмотрении обучаемого как субъекта деятельности, обладающего способностью к её саморегуляции, о необходимости создания положительной мотивации учебной деятельности.

Ключевые слова. Индивидуализация обучения, метод рассуждения, обобщённая структура деятельности, общий приём мыслительной деятельности, подпрограмма управления, положительная мотивация, приём мыслительной деятельности, саморегуляция, субъект обучения, учебная задача по физике, электронное учебное пособие.

Drapkin Mickhail, PhD Associate Professor, Associate Professor of road transport, information technologies and methods of teaching technical subjects

FORMATION ABILITY TO SOLVE PROBLEMS BASED ON THE COMMON METHOD OF REASONING

Abstract. This article describes some of the elements of the techniques of programmed instruction of cadets of military institute of solving problems in general physics and results of a study of its effectiveness.

The technique is based on the provisions of N.A. Menchinskaya the need to create methods of thinking activity, the importance of the practice of their own mental activity of the student in the formation of these techniques, the need to create common methods of intellectual activities, considering the student as the subject of activity, it has the ability to self-regulation, the need for a positive motivation of educational activity.

Keywords. Customization learning, electronic textbook, general acceptance of mental activity, generalized structure of activity, learning task in physics, method of reasoning, positive motivation, receiving mental activity, self-regulation, subprogram management, the subject of study,

В исследованиях Н.А. Менчинской и её учеников по проблеме развития мышления учащихся в процессе обучения получены фундаментальные результаты, не потерявшие свою актуальность и в наше время. Особое место в этих работах уделено понятию «приём мыслительной деятельности».

Изучая особенности усвоения научных понятий на материале разных учебных предметов, Н.А. Менчинская отметила: «Направленность на выявление степени эффективности выполнения учащимися умственных операций ...неизменно привела нас к проблеме формирования приёмов» [6, с. 363]. Ученик не является объектом обучения, пассивно воспринимающим информацию от учителя. В процессе обучения у него развивается способность к саморегуляции, самоорганизации своей учебной работы. «Учащийся – не только объект, но и субъект обучения, поэтому речь должна идти не только об управлении мыслительными процессами извне (со стороны учителя, обучающей машины, программированного учебника), но и о том, чтобы о б е с п е ч и т ь р а ц и о н а л ь н о е с а м о у п р а в л е н и е , или саморегулирование, в процессе учебной деятельности» [6, с. 365]. Рассмотренное положение, через много десятилетий после его формулирования, нашло отражение в термине «обучающийся», используемом в настоящее время.

Реализация принципа активности в психологии привела к постановке важных проблем. Н.А. Менчинская пишет: «Как научить школьников управлять своими мыслительными процессами, каковы наиболее эффективные пути формирования у них умений рационально и творчески мыслить? Исследования этого вопроса концентрируются вокруг проблемы способов, или приемов, мыслительной деятельности» [6, с. 375].

Изучение условий успешного формирования приёмов позволило Н.А. Менчинской сделать ряд важных выводов.

Умение использовать эффективные приемы мышления в процессе обучения предполагает *знание правил*, по которым надо действовать. Проведенный анализ показал, что сами правила «могут иметь разный характер: не проблемный или проблемный, частный или общий, когда правило опирается на широкий круг случаев» [6, с. 378]. Эти правила могут предъявляться обучающемуся в готовом виде или формулироваться им самостоятельно в процессе целенаправленной учебной деятельности.

Исследования выявили значение *практического применения* приёмов мыслительной деятельности: «...знания правил совершенно недостаточно для овладения приемами. Использование приема в п р а к т и к е с о б с т в е н н о й у м с т в е н н о й д е я т е л ь н о с т и имеет решающее значение» [6, с. 378]. *Рассмотрение ученика как субъекта обучения* позволило Н.А. Менчинской сделать вывод о необходимости разработки таких эффективных методов обучения, при которых создаются условия для успешной саморегуляции умственной деятельности на основе формируемых приемов. «На передний план выступает ученик не только как объект, но и как субъект о б у ч е н и я , управляющий своими мыслительными процессами, регулирующий их. Вот почему большое значение приобретает проблема

формирования у школьников эффективных способов или приемов мыслительной деятельности» [6, с. 349].

Важным условием формирования приёмов является *положительная мотивация* обучающихся. В работах Н.А. Менчинской убедительно показано, что овладение приемом не сводится только к формированию соответствующей умственной операции, «необходимо возникновение потребности в использовании данной операции как способа деятельности. Вопрос о мотиве применения того или иного конкретного приема перерастает в более широкий вопрос о возникновении у школьников потребности в рационализации своего мышления. Как показывают исследования, такая потребность может возникнуть в итоге длительного формирования приемов умственной деятельности в процессе обучения» [6, с. 377].

В лаборатории Н.А. Менчинской рассмотрено значение формирования приемов для умственного развития школьников. Д.Н. Богоявленский и Н.А. Менчинская считают, что «...для умственного развития особенное значение приобретают ранее полученные знания и отработанные приёмы мыслительной деятельности» [1, с. 159]. «Для умственного развития, - пишут они далее, - наиболее характерной чертой является, таким образом, не только накопление фонда знаний, но и своего рода фонда умственных приёмов, операций, хорошо отработанных и прочно закреплённых, которые можно отнести к интеллектуальным умениям» [1, с. 166].

Н.А. Менчинской предложена *классификация приёмов мыслительной деятельности* по степени обобщенности. По данному критерию различают 1) приемы о б щ и е , применимые в разных видах учебной деятельности, и 2) ч а с т н ы е , отражающие специфическое содержание того или иного учебного предмета [6, с. 375]. Н.А. Менчинская выделяет значение приёмов первого типа: «Не всякий прием входит в фонд умственного развития, а только тот, который основан на широком, "многоэтажном" обобщении» [6, с. 380]. Именно такие приёмы обладают свойством широкого переноса на другие различные учебные предметы и ситуации. Широкий пласт работ на материале разных учебных предметов позволил выявить специфику частных приемов. «Внутри группы приемов, относящихся к какому-либо одному учебному предмету, следует, прежде всего, различать два подвида: 1) приемы, представляющие собой систему твердо фиксированных предписаний, которые должны выполняться в определенной последовательности. Таковы, например, приемы синтаксического разбора сложных предложений; 2) приемы, представляющие собой систему вариативных предписаний, допускающих выбор» [6, с. 376].

В экспериментальных исследованиях, проведенных под руководством Н.А. Менчинской на материале разных учебных предметов, были изучены проявления индивидуальных различий школьников при формировании приемов. «В процессе овладения приемами проявляются те же индивидуальные различия, которые уже отмечались. Одни учащиеся, усвоив положительное содержание приема, сами формулируют для себя соответствующие негативные

требования, в то время как другие не делают этого и нуждаются в полной программе предписаний, предусматривающей перечень последовательных действий» [6, с. 378].

Исследования индивидуальных особенностей учеников в овладении приёмами мыслительной деятельности позволило Н.А. Менчинской ввести понятие «обучаемость». «Исследования усвоения научных понятий и овладения приёмами умственной деятельности, пишет Н.А. Менчинская, - естественно, выявили индивидуальные различия между учащимися в обоих этих видах учебной работы. При достаточно выраженном постоянстве этих различий имелось основание говорить о них не как о частных различиях в успешности выполнения тех или иных действий, а как о свойствах личности, которое и было обозначено термином «обучаемость», получившим свою содержательную характеристику путём выделения показателей, характеризующих это свойство» [7, с. 169]. Понятие «обучаемость» и характер направленности личности (включающий идеалы, мотивацию, оценки и др.) были использованы как критерии типизации индивидуальных различий учащихся.

Следует отметить, что исследованию проблемы формирования приёмов посвящены работы психологов (Д.Н. Богоявленский, Е.Н. Кабанова-Меллер, В.В. Давыдов, Л.Н. Ланда, Л.М. Фридман, Н.Ф.Талызина и их сотрудники) и методистов (А.В. Усова, Н.Н. Тулькибаева и их ученики). Главное в этих работах - изучение и формирование новообразований, отражающих не результат, а сам процесс усвоения учебных предметов.

Большинство исследований по проблеме формирования приёмов мыслительной деятельности у школьников и студентов проведено на материале учебных задач из различных предметов. В работах психологов и методистов показана эффективность обучения студентов решению задач на основе обобщённых структур деятельности. «Главными объектами усвоения должны быть не решения отдельных задач и даже не отдельные общие методы их решения (это второстепенные объекты усвоения), а общие схемы деятельности по решению задач, как главный метод творческого поиска планов решения задач. Решение же отдельных задач должно быть средством для такого обучения» [10, с. 6].

Л.М. Фридман предложил макроструктуру деятельности по решению задач. Она включает: анализ условий и требования задачи, оформление модели, составление плана (выбор способа) решения задачи, осуществление плана и проверку полученного решения [10]. Структура деятельности, предложенная Л.М. Фридманом, является обобщённой и может быть конкретизирована для учебной дисциплины и детализирована для задач по определённым разделам и темам дисциплины. Например, модель учебной задачи по физике может быть построена на основе определения искомого задачи. Искомым для такой задачи являются физические законы или закономерности [3]. «Решить физическую задачу, - отмечает Г.А. Вайзер, - значит, прежде всего, найти физические закономерности (законы), лежащие в основе явлений, о которых говорится в задаче, и применить эти законы к конкретной физической ситуации, описываемой в задаче» [3, с. 202].

Одним из типов обобщённой структуры деятельности, исследованной в психологии и используемой в методике обучения физике, является метод рассуждения. Этот термин был использован известным методистом-физиком И.И. Соколовым [9, с. 214]; в работе В.И. Решановой [8] описывается способ рассуждения для решения задач по курсу физики 6-7 классов. Понятие «метод рассуждения» используется в психологии; в отличие от терминов «алгоритм»,

«алгоритмическое предписание», «план решения» оно подчёркивает роль мышления в процессе решения задач. Метод рассуждения может быть выражен в виде системы действий и операций, формирование которых и является составной частью обучения учащихся умению решать задачи. Нами был разработан общий метод рассуждения для решения задач по курсу общей физики, который был апробирован в Челябинском военном автомобильном институте. Этот метод включает 6 одинаковых действий по всем темам курса общей физики, что позволяет вырабатывать обобщённое умение, обладающее свойством широкого переноса. Специфика решения задач по различным темам курса общей физики отражена в операциях второго и третьего действий.

В ходе нашего исследования возник вопрос: как формировать у курсантов общий метод рассуждения? В работах Н.А. Менчинской показано, что эффективность формирования приемов мыслительной деятельности связана с реализацией путей индивидуализации обучения. Пробные эксперименты показали, что у испытуемых возникают существенные индивидуальные различия в ходе овладения методом рассуждения. В целях повышения эффективности обучения было реализовано обучение курсантов в условиях самостоятельной работы с разработанным нами программным пособием.

При разработке пособия мы опирались на известные положения Н.А. Менчинской о возрастных особенностях развития у обучающихся способности к саморегуляции. Возможность использования процессов саморегуляции учебной деятельности была показана в ряде исследований на материале разных учебных предметов на базе пособий с обратной связью (программированных карточек, учебников, обучающих компьютерных программ и т.д.). Н.А. Менчинская положительно оценивала теоретические и практические наработки существовавшей в институте лаборатории программированного обучения, которой руководил Л.Н. Ланда. Создание адаптивных обучающих программ, т.е. программ, построенных с учетом индивидуальных особенностей учащихся, она рассматривала как перспективный путь повышения эффективности обучения школьников и студентов.

Перспективность этого пути определялась, прежде всего, тем, что сами программы разрабатывались на основе психологической теории деятельности. В работах Л.Н. Ланды и его сотрудников рассматривалась возможность как жесткого, так и нежесткого управления продвижением обучающихся по программе. В рамках жесткого управления обсуждался вопрос «об однопараметрической и многопараметрической адаптации, когда при организации обучения учитываются одна или одновременно несколько характеристик (параметров) ученика» [4, с. 15]. Разрабатывались методы диагностики состояний управляемого объекта, реализация которых позволяла оперативно направлять обучающегося на подпрограммы управления, соответствующие его особенностям. При нежестком управлении обучающие программы строились с опорой «на способность учащихся к саморегуляции в процессе обучения, а именно на то, что учащиеся в состоянии выбирать

(осознанно или интуитивно) те подпрограммы управления – из нескольких возможных, - которые в большей степени соответствуют их психологическим особенностям» [4, с. 18]. При разработке своего программированного пособия мы использовали идеи и методы создания обучающих программ с опорой на способность курсантов к учебной саморегуляции. Кроме программированного пособия нами был разработан также сборник задач с техническим содержанием.

Обучение курсантов военного вуза решению задач по физике на основе общего метода рассуждения проходило на протяжении более 10 лет и показало высокую эффективность. Затем метод рассуждения и апробированная обучающая программа были использованы при разработке электронного учебного пособия, страницы которого представлены ниже.

На рис. 1 представлена главная страница пособия.

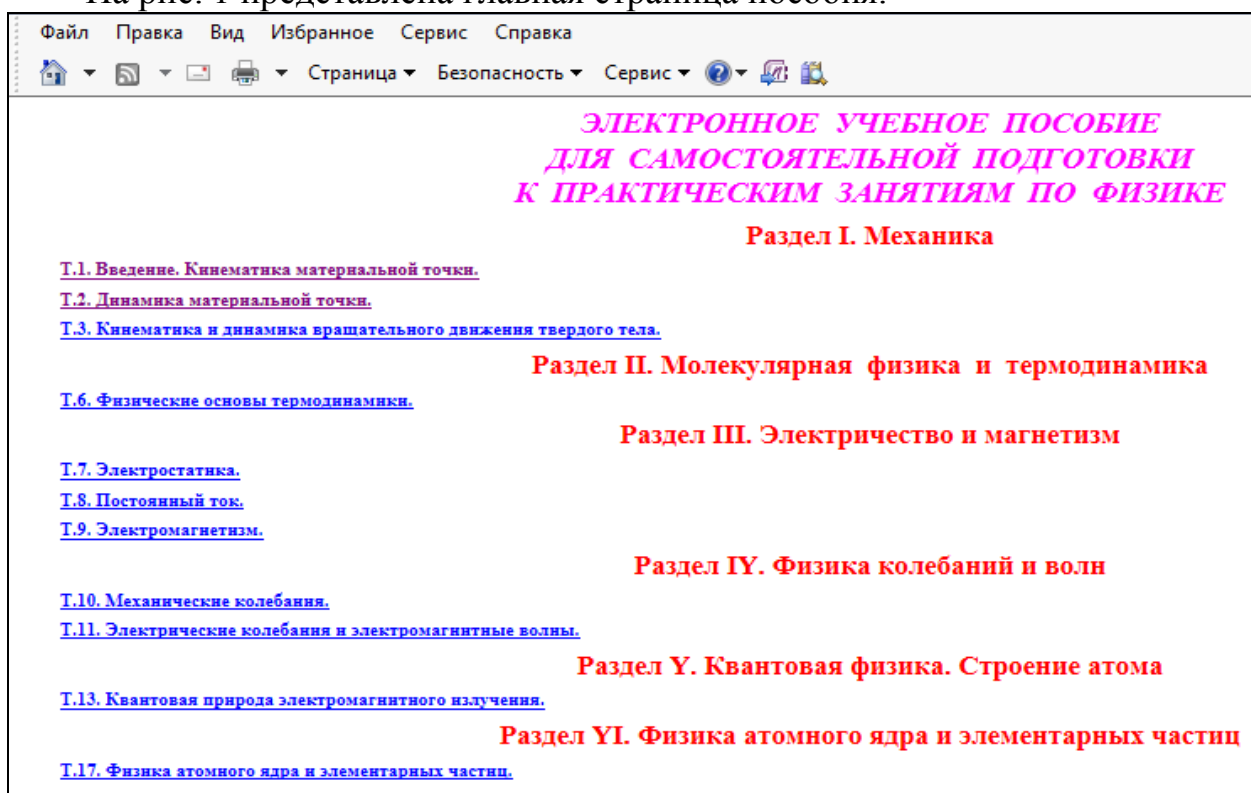


Рисунок 1. Главная страница электронного учебного пособия

На рис. 2 – показана страница темы «Постоянный электрический ток». Эта тема, согласно тематическому плану, содержит 2 занятия.

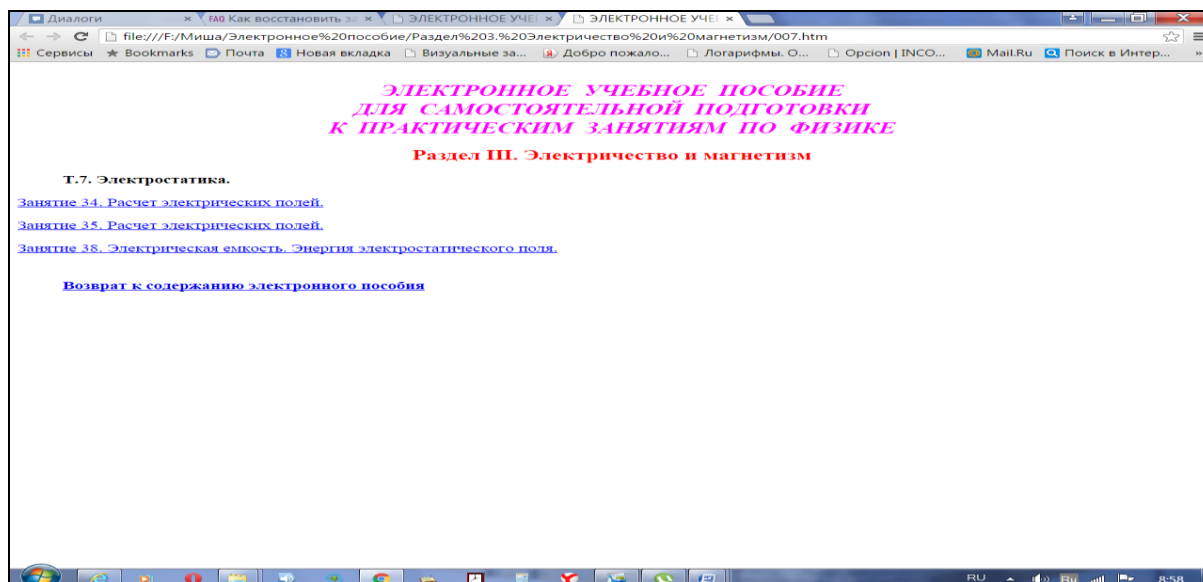


Рисунок 2. Страница темы «Постоянный электрический ток»

Рассмотрим страницу конкретного занятия (рис. 3).

Структурная схема занятия включает три элемента (блока): структурированный теоретический материал, тесты для самоконтроля курсантов и программу обучения курсантов решению задач.

Теоретический материал представлен в двух уровнях. Тесты для самоконтроля также являются разноуровневыми, что позволяет индивидуализировать работу курсантов на этапе изучения и закрепления теоретического материала. Программа обучения решению задач содержит 3 подпрограммы, рассчитанные на разных по уровню знаний и умений курсантов. Предписания этой программы соответствуют общему методу рассуждения, переход к которому возможен из страницы со структурой занятия.

Структура электронного учебного пособия и его содержание должны способствовать решению основных дидактических задач самостоятельной подготовки к практическим занятиям по физике.

Из рисунка видно, что теоретический материал занятия представлен в виде системы структурных элементов, взаимосвязи между которыми (а также элементами других занятий) показаны структурной схемой учебного материала.

Занятие 42. Законы постоянного тока

Основные структурные элементы учебного материала	Структурная схема учебного материала
1. Электрический ток. 2. Сила тока. 3. Плотность тока. 4. Источник тока. 5. ЭДС источника. 6. Электрическая цепь. 7. Закон Ома. 8. Закон Джоуля - Ленца.	
Переход к тестам первого уровня. Переход к тестам второго уровня. Переход к контрольным вопросам.	
Общий метод рассуждения для решения задач по теме. Переход к подпрограмме решения задач № 1. Задача № 1. Задача № 2. Задача № 3. Переход к подпрограмме решения задач № 2. Задача № 1. Задача № 2. Задача № 3. Переход к подпрограмме решения задач № 3. Задача № 1. Задача № 2. Задача № 3.	
Возврат к содержанию темы.	Возврат к структурной схеме занятия 7.34. Возврат к структурной схеме занятия 7.35. Переход к структурной схеме занятия 8.44. Переход к структурной схеме занятия 9.48. Переход к структурной схеме занятия 9.52. Переход к структурной схеме занятия 9.55. Переход к структурной схеме занятия 9.57. Переход к структурной схеме занятия 9.60. Переход к структурной схеме занятия 9.61. Переход к структурной схеме занятия 11.73.

Рисунок 3. Структурная схема занятия № 42 «Законы постоянного тока»

В методических исследованиях показано, что «дидактической единицей обучения учащихся старших классов по физике является физическая теория, а учебным элементом знаний теории («клеточкой») служит «понятие» [5, с. 128].

В качестве таких «клеточек» в электронном пособии используются структурные элементы знаний, причём, ими могут быть не только различные понятия, но также закономерность, закон, научный факт, теория и др.

Из рис. 3 видно, что обучающая программа для каждого занятия содержит файл со структурной схемой занятия. Этот файл позволяет курсантам выбирать последовательность работы с обучающей программой,

соответствующую их способностям и уровню самооценки. В структурной схеме занятия отражены связи каждой дидактической единицы с дидактическими единицами, как данного занятия, так и с дидактическими единицами предшествующих и последующих занятий. Каждая из структурных единиц имеет свой точный адрес в пособии; щелкнув по соответствующей гиперссылке, расположенной под структурной схемой учебного материала, курсант может перейти к любой дидактической единице пособия.

После изучения или закрепления теоретических знаний курсант может осуществить самоконтроль их уровня усвоения с помощью второго блока пособия - разноуровневых тестов самоконтроля.

Проанализируем различия в подпрограммах управления решением задач на примере занятия 114. «Ядерные реакции».

Различия видны уже из файлов, содержащих условие задачи (рис. 4-6).

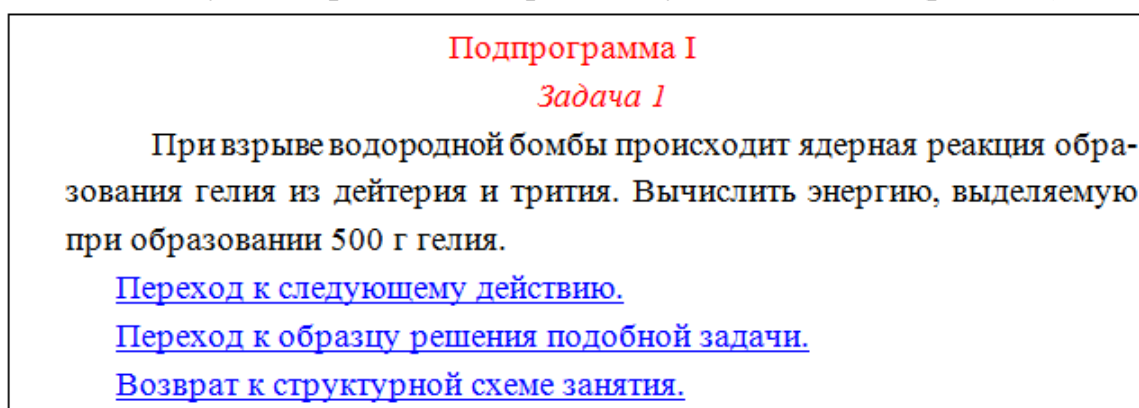


Рисунок 4. Условие задачи в подпрограмме I

Файл первой подпрограммы содержит гиперссылку «Переход к образцу решения подобной задачи», щелкнув которую курсант может просмотреть эталонное решение типовой задачи.

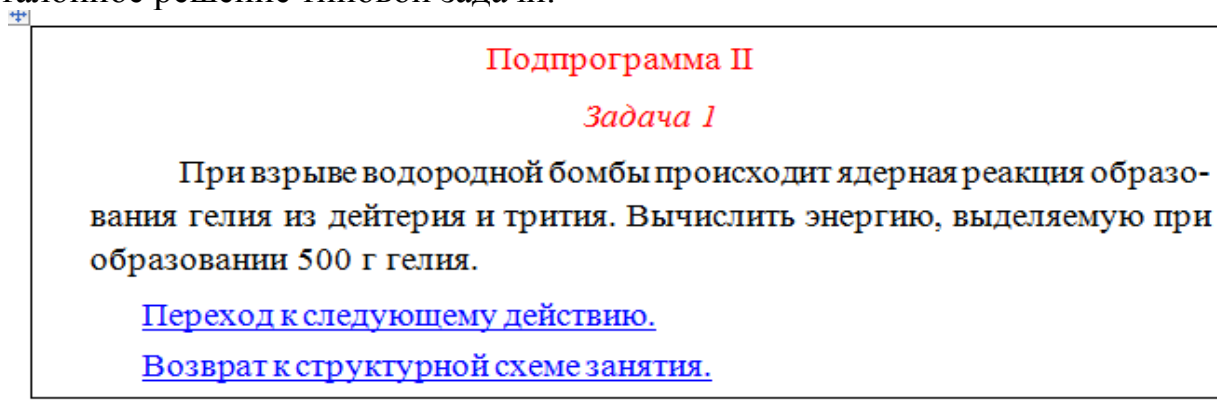


Рисунок 5. Условие задачи в подпрограмме II

При работе по первой и второй подпрограммам курсант может контролировать выполнение каждого действия и операции обобщенной структуры деятельности по решению задач. Курсант, работающий по третьей подпрограмме, может проконтролировать выполнение только двух действий: «решение системы уравнений» и «выполнение вычислений». Кроме того, решение задач данного уровня требует от курсантов элементов творчества, так как они являются задачами с недостающими или лишними данными. В первом

случае курсант должен выбрать недостающие данные из справочной таблицы, имеющейся в пособии, а во втором – абстрагироваться от лишних данных.

Подпрограмма III

Задача 1

При взрыве водородной бомбы происходит ядерная реакция образования гелия из дейтерия и трития. Вычислить энергию, выделяемую при взрыве такой бомбы.

[Переход к файлу с недостающими данными.](#)

[Переход к проверке действия «Решение системы уравнений».](#)

[Переход к проверке действия «Выполнение вычислений».](#)

[Переход к следующей задаче.](#)

[Возврат к структурной схеме занятия.](#)

Рисунок 6. Условие задачи в подпрограмме III

На рис. 7 – 10 приведены файлы из разных подпрограмм с указаниями по выполнению одинаковых действий.

Подпрограмма I

Задача 1

За. Составьте предложение из левой и правой частей.

1. Энергию, выделяемую при образовании 0,5 кг гелия, можно определить по формуле: $W = \dots$	A) ΔW .	C) $N \cdot \Delta W$.
	B) $\frac{\Delta W}{N}$.	D) $\frac{N}{\Delta W}$.

[Переход к файлу для самоконтроля.](#)

[Переход к следующему действию.](#)

[Возврат к условию задачи.](#)

[Возврат к структурной схеме занятия.](#)

Рисунок 7. Указание по выполнению действия «Составление системы уравнений» задачи I в подпрограмме I

Подпрограмма I

Задача I

36. Записанная вами формула содержит величины, не данные по условию задачи. Составьте из левых и правых частей формулы, связывающие эти величины с данными задачи (или запишите численные значения постоянных величин).

- | | | |
|--|---|--|
| 1. Уравнение ядерной реакции:
${}^2_1\text{H} + {}^3_1\text{H} \rightarrow \dots$ | A) $\frac{\mu}{m} N_A$. | F) $0,21 \frac{\text{кг}}{\text{моль}}$. |
| 2. Формулу энергии, выделяемой при образовании одного ядра гелия: $DW = \dots$ | B) $6,03 \cdot 10^{23} \text{ моль}^{-1}$. | G) ${}^4_2\text{He} + {}^1_1\text{p}$. |
| 3. Количество ядер гелия можно вычислить по формуле: $N = \dots$ | C) $(m_D + m_T - m_{\text{He}} - m_n)c^2$. | H) $0,004 \frac{\text{кг}}{\text{моль}}$. |
| 4. Число Авогадро $N_A = \dots$ | D) $\frac{m}{\mu} N_A$. | I) $0,008 \frac{\text{кг}}{\text{моль}}$. |
| 5. Молярная масса гелия $\mu = \dots$ | E) ${}^4_2\text{He} + {}^1_0\text{n}$. | |

[Переход к файлу для самоконтроля.](#)

[Переход к следующему действию.](#)

[Возврат к условию задачи.](#)

[Возврат к структурной схеме занятия.](#)

Рисунок 8. Указание по выполнению продолжения действия «Составление системы уравнений» задачи I в подпрограмме I

Подпрограмма II

Задача I

3а. Вспомните и запишите уравнение ядерной реакции, рассматриваемой в задаче и формулу для расчета теплового эффекта данной реакции.

[Переход к файлу для самоконтроля.](#)

[Переход к следующему действию.](#)

[Возврат к условию задачи.](#)

[Возврат к структурной схеме занятия.](#)

Рисунок 9. Указание по выполнению действия «Составление системы уравнений» задачи I в подпрограмме II

Подпрограмма II

Задача 1

36. Вспомните и запишите формулу, связывающую энергию, выделяемую при образовании 500 г гелия, с энергией, выделяемой при образовании одного ядра гелия. «Сконструируйте» и запишите также формулу, позволяющую определить количество ядер (атомов) в 500 г гелия.

[Переход к файлу для самоконтроля.](#)

[Переход к следующему действию.](#)

[Возврат к условию задачи.](#)

[Возврат к структурной схеме занятия.](#)

Рисунок 10. Указание по выполнению продолжения действия «Составление системы уравнений» задачи I в подпрограмме II

Анализ текста, представленного на рис. 7-10 показывает, что первая и вторая подпрограммы различаются между собой количеством подсказок и уровнем знаний, которыми должны обладать курсанты при выполнении наиболее важных действий. Например, выполнение действия составления системы уравнений в первой подпрограмме требует от курсантов наличия знаний на уровне узнавания (рис. 7, 8). Для выполнения этого действия во второй подпрограмме необходимы знания на уровне воспроизведения (рис. 9, 10).

Эффективность методики по формированию умения решать физические задачи, построенной на основе рассмотренного общего метода рассуждения, проверялась в многолетнем педагогическом эксперименте на различных репрезентативных выборках курсантов. Результаты одного из этапов эксперимента представлены на рис 11.

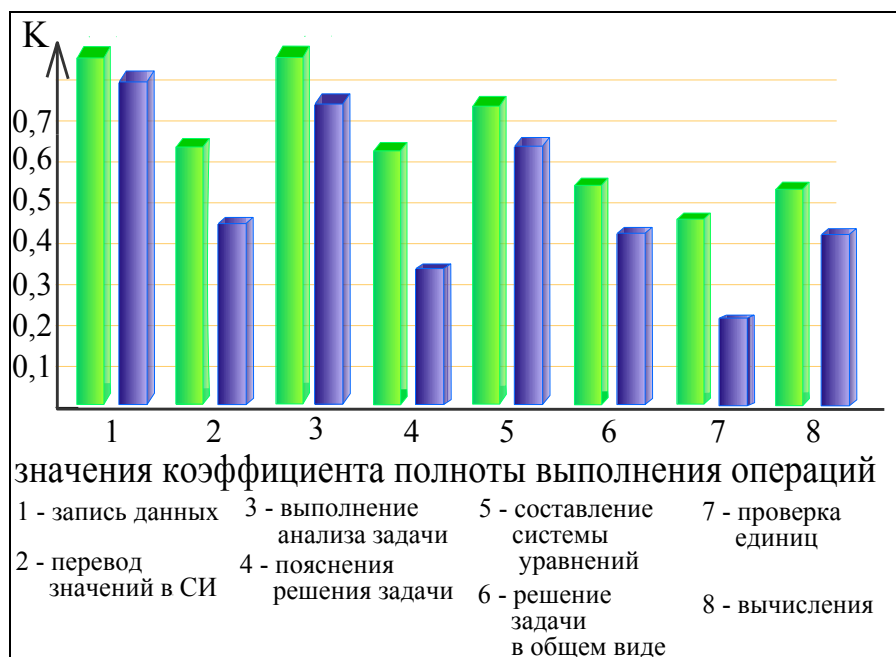


Рисунок 11. Результаты эксперимента, проведённого в 2004-2005 годах

Левые столбцы диаграммы показывают значения показателей экспериментальных, а правые – контрольных групп.

Для итогового среза использована контрольная работа по теме «Ядерные реакции».

В 2006-2007 годах педагогический эксперимент был повторен на другой выборке испытуемых. Он проводился на протяжении всех трех семестров обучения физике. Его результаты представлены на рис. 12. Для итогового среза использована контрольная работа по теме «Квантовые свойства электромагнитного излучения», которая проводилась на одном занятии с четырьмя учебными группами курсантов. На занятии присутствовали 51 курсант экспериментальных и 50 курсантов контрольных групп.

В качестве показателя эффективности методики обучения в обоих случаях использовался коэффициент полноты выполнения операций общего метода рассуждения для решения задач.

Для получения численного значения данного показателя был произведен пооперационный анализ решения задач курсантами. Курсант, правильно выполнивший ту, или иную операцию получал за неё 1 балл, курсант, выполнивший данную операцию с ошибками, получал 0,5 балла, а курсант, не выполнивший эту операцию, не получал баллов.

Коэффициент полноты выполнения операции вычислялся по формуле

$$K = \frac{\sum_{i=1}^N m_i}{N},$$

где m_i – балл i - го курсанта за выполнение операции,

N – количество курсантов в экспериментальной или контрольной группе.

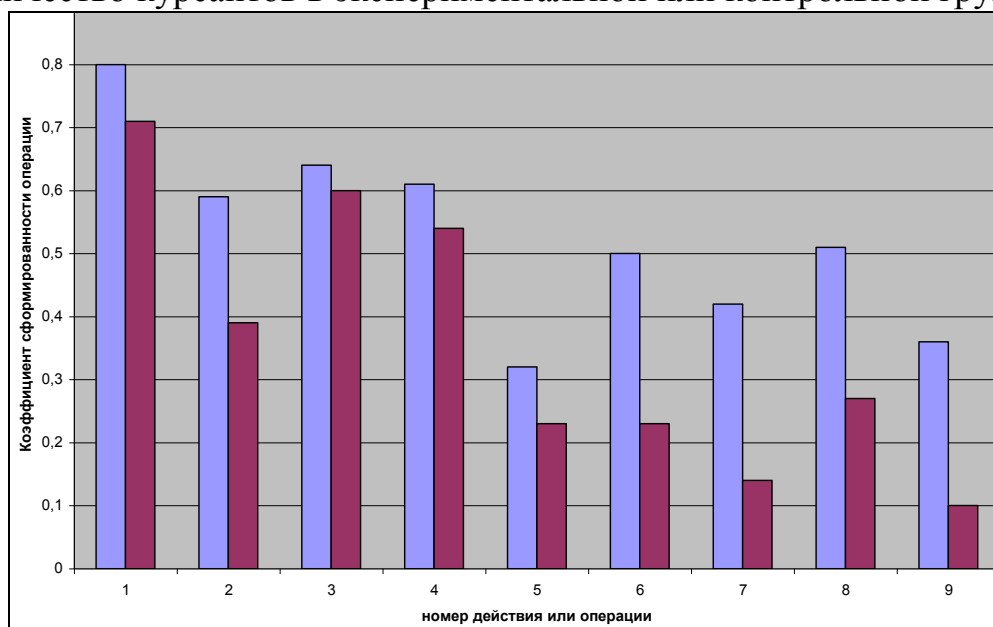


Рисунок 12. Результаты эксперимента, проведённого в 2006-2007 годах

Анализ результатов эксперимента показывает, что в обоих случаях максимальное значение имеет коэффициент сформированности операций 1, 3. Минимальное значение на первом этапе эксперимента имеет коэффициент сформированности операций 6, 7, 8, а на втором – 5, 7, 8. Небольшие отличия связаны со спецификой теоретического материала по различным темам

занятий. Следует отметить, что на обоих этапах эксперимента коэффициент сформированности всех исследованных операций выше в экспериментальных группах. На втором этапе эксперимента дополнительно проверялась сформированность операции № 9 «Проверка достоверности полученного результата», т.к. в процессе исследования выявилось неумение курсантов проводить анализ полученного численного значения величин.

В исследовании также было выявлено наличие широкого переноса умения решать задачи на материале топографии и на логические задачи.

Литература

1. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения знаний в школе / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. - М.: изд-во АПН РСФСР, 1959. – 347 с.
2. Богоявленский Д.Н. Психология учения / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская // Психологическая наука в СССР. – М.: изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 286-336.
3. Вайзер Г.А. Формирование методов рассуждения при решении учащимися физических задач: Дис. канд. психол. Наук. - М., 1969. – 296 с.
4. Вайзер Г.А. /Психологические проблемы совершенствования обучающих программ / Г.А. Вайзер, Ю.А. Кореляков, К.М. Шоломий, О.Н.Юдина // Современное состояние и перспективы развития программированного обучения. – М.: Педагогическое общество РСФСР, 1982, с. 12 – 20.
5. Карасова И.С. Проблемы взаимосвязи содержательной и процессуальной сторон обучения при изучении фундаментальных физических теорий в школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / И.С. Карасова. – Челябинск, 1997. – 360 с.
6. Менчинская Н.А. Мышление в процессе обучения / Н.А. Менчинская // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 349-380.
7. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и умственного развития ребёнка: Избранные психологические труды / Н.А. Менчинская. - М.: Изд-во Московского психолого-социального института, Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2004. – 512 с.
8. Решанова В.И. Развитие логического мышления учащихся при обучении физике: Книга для учителя / В.И. Решанова. – М.: Просвещение, 1985. – 93 с.
9. Соколов И.И. Методика преподавания физики в средней школе: Учебное пособие для студентов физико-математических факультетов педагогических институтов / И.И. Соколов. – 3-е изд., перераб. – М.: Учпедгиз, 1951. – 590 с.
10. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных задач / Л.М. Фридман. – М.: Педагогика, 1977. – 208 с.

Кулагина Ирина Юрьевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры возрастной психологии ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет»

ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТИ НЕУСПЕВАЮЩИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЛАБОРАТОРИИ Н.А. МЕНЧИНСКОЙ

Аннотация. В докладе представлены сведения об исследованиях, посвященных проблемам личностного развития неуспевающих младших школьников, которые проводились в лаборатории психологии учения НИИ ОПП АПН СССР в 70-ые годы XX века. Приведены материалы, раскрывающие особенности самооценки (А.И.Липкина) и учебной мотивации (И.Ю.Кулагина) неуспевающих учеников. Проведен сравнительный анализ этих данных и данных, полученных в первое десятилетие XXI века.

Ключевые слова. начальная школа, неуспевающие дети, самооценка, учебная мотивация.

Kulagina Irina Yuriyvna, PhD in Psychology, senior research fellow, professor at the Chair of Developmental Psychology, Moscow State University of Psychology and Education.

STUDY OF PERSONALITY OF CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES IN THE LABORATORY OF N.A. MENCHINSKAYA

Abstract. The report presents information on the studies devoted to the problems of children with learning disabilities` personal development, which were conducted in the laboratory “Psychology of learning” at Institute of general and pedagogical psychology in the 70-ies of the twentieth century. Given the materials, revealing the peculiarities of self-esteem (Lipkina A. I.) and learning motivation (Kulagina I. Y.) of children with learning disabilities, the comparative analysis of these data and data obtained in the first decade of the twenty-first century.
Key words. Primary school, children with learning disabilities, self-esteem, learning motivation.

В лаборатории психологии учения, возглавляемой Н.А. Менчинской, проводились практико-ориентированные исследования, в основном, когнитивной сферы школьников и тех способов учебной работы, которыми они реально владели, устанавливались возрастные и типологические закономерности развития, описывались индивидуальные различия. В то же время Н.А. Менчинской были поставлены широкие и крайне сложные исследовательские задачи, выводящие за пределы изучения когнитивной сферы на уровень изучения целостной личности школьника.

Н.А. Менчинская писала: «Психический склад, или психический облик, личности создается в процессе сложного взаимодействия между различными ее сторонами, включающими, во-первых, свойства психических процессов, в основе которых лежат типологические свойства высшей нервной деятельности, во-вторых, умения или приемы, сложившиеся в практике мыслительной деятельности и носящие обобщенный характер... и, наконец, в третьих, направленность личности – мотивы, идеалы, интересы и т.п. – которая влияет как на умения, так и на психические процессы. По-видимому, существуют определенные типические формы взаимодействия этих сторон личности, характерные для того или иного человека. Выявить их – задача дальнейших исследований» [5, с. 170].

В 70-е годы в лаборатории было начато изучение личностного фактора, влияющего на процесс усвоения знаний и результативность учебной работы младшего школьника. Акцент был сделан на своеобразии личностных параметров при «ранней неуспеваемости» – у детей, с самого начала обучения в школе испытывающих значительные трудности в учении и имеющих низкий уровень успеваемости. Определялось отношение к своим возможностям и результатам учебной работы (самооценка, уровень притязаний, каузальная атрибуция) и к школьному обучению (учебная мотивация).

Проблемы становления самооценки детей, обучающихся в начальных классах, отражены в исследовании, проведенном А.И. Липкиной [3, 4]. Анна Израилевна Липкина, прекрасный детский психолог, до сих пор еще явно недооцененный, показала, что в младшем школьном возрасте особенно важна самооценка интеллектуальных способностей, обычно обуславливающая уровень актуальной самооценки ребенка в целом. Используя терминологию Л.И. Божович, можно сказать, что «внутренняя позиция школьника» сопряжена с высокими представлениями о своей способности хорошо учиться и требует соответствующего социального статуса, занимаемого ребенком в классе. У А.И.Липкиной «ни один из учеников (в том числе неуспевающие), перечисляя причины своей недостаточно эффективной или плохой успеваемости, не сослался на затруднения в понимании учебного материала, в овладении навыками, приемами мыслительной деятельности и пр. Все дети предпочитали считать себя (и считаться) ленивыми, недисциплинированными, но никто не относил свой неуспех за счет недостаточных интеллектуальных способностей» [3, с. 136].

Поэтому особенно сложным, болезненным становится вопрос о способностях, результативности и статусе при ранней неуспеваемости. А.И. Липкиной установлена закономерность в развитии самооценки неуспевающих младших школьников: в начале обучения (в первом и втором классах) самооценка завышена, к концу обучения в начальных классах (в третьем и четвертом классах) самооценка становится заниженной. Описывая динамику самооценки, которая постоянно оказывается неадекватной, А.И. Липкина подчеркивает роль негативных оценок окружающих и постепенное принятие их ребенком, у которого вырабатывается определенная

«позиция неуспевающего» (позиции худшего в классе, ученика, имеющего низкий социальный статус).

Первоначально дети «упорно не соглашаются с закрепляющейся за ними позицией отстающих, особенно в первом и втором классе, пока эта позиция, с их точки зрения, еще может быть поколеблена. У тех же из них, которые не продвигаются к третьему-четвертому классу, уже возникает чувство собственной неполноценности и даже безнадежности... К четвертому классу появляется значительное число отстающих детей с пониженной самооценкой своих и так относительно слабых успехов... Снижение их самооценки определяется не столько их истинными возможностями, которые, безусловно, расширяются, сколько влиянием оценочных суждений учителя и соучеников. Позиция двоечника, которая закрепилась за ребенком и с которой он к четвертому классу почти примирился, распространяется на все ситуации, в которых он оказывается, определяет его подход ко всем задачам, с которыми он встречается, а главное, мешает ему объективно определить свои действительные возможности. Отстающие первоклассники и второклассники еще никак не хотят согласиться с отрицательными результатами, которые им предсказывают другие. Они еще пытаются отстоять себя как «кредитоспособных». Неуспевающие же ученики четвертого класса даже в тех случаях, когда другие прогнозируют им успех, сами в него уже не верят» [4, с. 41-44]. Когда у неуспевающих снижается самооценка, появляется устойчиво низкий уровень притязаний.

Отвечая на вопрос, что поддерживает на протяжении первых двух лет обучения в школе завышенную самооценку, А.И. Липкина обращается к особенностям каузальной атрибуции, присущим неуспевающим ученикам. Дети объясняют свои учебные неудачи в это время внешними причинами, не принимая на себя ответственности за неуспех: «У меня ручка плохая. Папа купит мне хорошую ручку, и я буду писать лучше» (первый класс); «Мне мешает лучше учиться мой маленький братик. Он все время хочет со мной играть» (второй класс)» [4, с. 35]. В третьем и четвертом классах меняется характер каузальной атрибуции, дети начинают объяснять свои неудачи в учебе стабильными и вариативными внутренними причинами, что способствует снижению самооценки.

У неуспевающих младших школьников было выявлено своеобразие не только актуальной, но и прогностической самооценки. Три линии анализа рассказов детей о том, какими они будут, когда станут взрослыми (степень необычности будущего, степень уверенности, с которой строятся планы, стремление обосновать осуществимость планов) позволили четко дифференцировать прогностическую самооценку неуспевающих и хорошо успевающих учеников. Неуспевающие дети с заниженной самооценкой ориентированы на «обычное» будущее, не уверены в его осуществимости и пытаются найти объективные основания для построения планов.

Исследование, проведенное значительно позже, в новых социально-экономических условиях (первое десятилетие XXI века) [2], подтвердило

основную тенденцию развития актуальной самооценки при ранней неуспеваемости, установленную А.И. Липкиной. В третьем классе самооценка снижается, но не так значительно, как это наблюдалось в 70-ые годы XX века. Низкую самооценку сейчас имеет примерно четверть неуспевающих учеников, у остальных самооценка среднего уровня, хотя они тоже отмечают свое сходство с «плохими» детьми.

Существенно изменилась прогностическая самооценка. В период, когда снизилась ценность образования и появилась ярко выраженная ориентация на ценности культуры потребления, прогностическая самооценка детей с низкой и высокой успеваемостью оказалась идентичной. Неуспевающие школьники сейчас уверенно говорят о том, что они могут стать «моделью», «владельцем завода», «иметь свой банк» и т.п. Уверенность в своем благополучном будущем как, безусловно, позитивный феномен, у некоторых из них сочетается с преобладанием гедонистических и «узколичных» (Л.И. Божович) установок. Так, например, неуспевающий мальчик сообщает: «Очень хочу стать миллионером, жить не задумываясь, быть всегда при деньгах. Главное в жизни – это побольше денег. Когда я вырасту, уверен, они у меня будут».

В 70-ых годах в лаборатории Н.А. Менчинской проводилось исследование учебной мотивации неуспевающих младших школьников [1]. И.Ю. Кулагиной показана бедность мотивации этой категории детей, в некоторых случаях – несформированность мотивационных структур.

Для неуспевающих характерен более узкий круг учебных мотивов, чем для их хорошо успевающих сверстников. В первом классе у неуспевающих учеников часто отсутствуют многие «широкие социальные мотивы учения» (Л.И. Божович), такие, как желание стать грамотным, образованным, получить знания и умения, их практически применять, в будущем хорошо окончить школу и иметь интересную работу. К третьему классу они в определенной мере появляются. Но наиболее выраженным среди социальных мотивов учения в конце младшего школьного возраста, на границе с подростковым, оказывается мотив общения с одноклассниками, который, с одной стороны, включает ребенка в коллективную деятельность и общую систему отношений в классе, с другой – отвлекает от собственно учебной работы.

У неуспевающих детей сильным, иногда доминирующим мотивом с первого класса становится мотивация избегания неудачи или наказания (в широком смысле этого слова). Ученики стремятся избежать «двоек» в школе и соответствующей реакции на них родителей дома. Они боятся санкций – того, что их будут ругать, не пустят гулять, не разрешат смотреть телевизор и т.п. Мотив избегания неудачи сопряжен с негативными переживаниями и создает отрицательный эмоциональный фон учебной деятельности.

У некоторых неуспевающих первоклассников наряду с сильной мотивацией избегания неудачи оказывается достаточно выраженной и мотивация достижения успеха. Эти дети попадают в парадоксальное положение: они стремятся избежать оценочной ситуации, поскольку боятся получить низкую отметку, вызвать недовольство, упреки, порицания со

стороны учителя и, в то же время, включаются в нее благодаря желанию добиться успеха, положительной оценки своих действий и старания. Мотивация достижения успеха «подпитывается» завышенной самооценкой, надеждой на удачу. Но сильная мотивация избегания наказания является показателем появляющейся неуверенности в себе, фактором, способным расшатать неадекватную самооценку.

Мотивация достижения успеха при ранней неуспеваемости ослабляется к третьему классу. Опыт учебных неудач и снижение уровня самооценки приводят к тому, что ученики уже не фиксируют внимание на отдельных школьных успехах, не проявляют яркого желания получить высокую оценку, а стремятся утвердиться в других, неучебных сферах деятельности. Если компенсаторная мотивация позволяет ребенку реализовать свои способности в спорте, рисовании, помощи младшим братьям и сестрам и т.д., – в любой социально одобряемой сфере, развитие личности оказывается достаточно благополучным. Однако нередко на границе с подростковым возрастом неуспевающие дети самоутверждаются в нарушениях дисциплины, демонстративном противопоставлении себя классу.

Если к концу обучения в начальных классах мотивация достижения успеха ослабляется, то мотивация избегания неудачи, напротив, усиливается. Это приводит к тому, что почти четверть третьеклассников (20%), отстающих в учении, отрицательно относится к учебной деятельности: дети не хотят учиться, говорят, что учиться неинтересно и надоело, а школу они не любят. У 40% неуспевающих учеников отношение к учению амбивалентно, они отмечают как отрицательные, так и положительные стороны учебы и школьной жизни.

Основным мотивом, поддерживающим положительное отношение к учению, становятся учебные интересы. Они менее содержательны, чем у хорошо успевающих младших школьников. Неуспевающие ученики часто проявляют интерес к очень ограниченному числу предметов – физкультуре, пению, чтению, иногда только к одной какой-либо дисциплине. Крайне редко их интересуют основные в школьной программе, наиболее трудные учебные предметы. В этих случаях интерес связан с новизной материала и сменой конкретных видов работы.

Большинство неуспевающих учеников привлекает процесс выполнения отдельных действий, они склонны к наиболее легким видам работы, к автоматическому следованию указаниям учителя. Им нравится процесс выписывания слов и букв, переписывание с книги. Привлекает и наглядная сторона обучения, игровые элементы, вводимые на уроках.

В первое десятилетие XXI века в исследовании мотивации неуспевающих младших школьников, частично повторившем предыдущее, были выявлены те же тенденции: бедность учебной мотивации в целом, наличие сильной мотивации избегания неудачи, увеличение к третьему году обучения числа детей с отрицательным отношением к учению [2]. При значительных трудностях и низкой результативности учения в настоящее время учебная

мотивация развивается недостаточно, так же, как и тридцать лет назад. Неуспешность учебной работы и ее низкая оценка со стороны значимых взрослых становятся решающим фактором, препятствующим становлению полноценной индивидуальной мотивационной системы в младшем школьном возрасте.

Таким образом, исследования, проведенные в лаборатории Н.А. Менчинской в 70-ые годы, оказались перспективными с позиций постановки проблем, используемого методического инструментария, выделенных показателей личностного развития неуспевающих детей, возможности получения сопоставимых данных при больших временных интервалах.

Литература

1. Кулагина И.Ю. Отношение к учебной работе у отстающих в учении школьников // Отстающие в учении школьники: проблемы психического развития / Под ред. З.И.Калмыковой, И.Ю.Кулагиной. – М.: Педагогика, 1986. – С. 124-143.
2. Кулагина И.Ю. Развитие личности слабоуспевающих детей в современной школе // Ребенок в современном обществе / Под ред. Л.Ф.Обуховой, Е.Г.Юдиной. – М.: МГППУ, 2007. – С. 192-200.
3. Липкина А.И. К вопросу о методах выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности // Проблемы диагностики умственного развития учащихся / Под ред. З.И.Калмыковой. – М.: Педагогика, 1975. – С. 134-155.
4. Липкина А.И. Самооценка школьника. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
5. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.

Раевская Татьяна Геннадьевна-старший научный сотрудник группы психологии учения Психологического института РАО.

**ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С
ДИСКАЛЬКУЛИЕЙ В КОНТЕКСТЕ НАУЧНОГО НАСЛЕДИЯ
Н.А.МЕНЧИНСКОЙ⁵**

Аннотация. Н.А.Менчинская выделяла в качестве "особого случая" учащихся с такими трудностями в обучении арифметике, педагогическая работа по преодолению которых не приводит к желаемым результатам. В статье анализируется пример подобного случая из монографии Н.А.Менчинской и обсуждается возможность его интерпретации в терминах дискалькулии - специфического расстройства развития школьных навыков, не связанных со снижением общего уровня интеллекта. Раскрывается современное понимание дискалькулии с точки зрения дефекта "чувства числа".

Ключевые слова: Психология обучения арифметике, дети с трудностями усвоения элементарных математических представлений, дискалькулия.

Raevskaya Tatiana Gennadievna, senior researcher of learning psychology group, Psychological Institute of the Russian Academy of Education.

**THE DIAGNOSTIC AND LEARNING PROBLEMS OF DISCALCULIC
CHILDREN IN NATALIA MENCHINSKAYA'S SCIENTIFIC STUDY**

Abstract. Natalia Menchinskaya was identified as a "special case" pupils with such difficulties in learning arithmetic, teaching overcoming of which does not lead to the desired results. The article analyzes the example of such case from the N.A.Menchinskaya's monograph and discusses the possibility of its interpretation in terms of dyscalculia as a specific disorder of the development of school skills, not associated with a decrease in the General level of intelligence. It reveals the current understanding dyscalculia from the point of view of defect "sense of number".

Key words: psychology of arithmetic's learning, children with learning difficulties in arithmetic, dyscalculia.

Математика является краеугольным камнем классического, а значит – и современного образования, входит в число основных предметов в общеобразовательной школе. Развитие у людей математического мышления выступает не только залогом экономического процветания общества, но и условием успешной адаптации каждого человека к жизни. При этом осознание красоты математических решений, само участие в их поиске в процессе обучения математике становится одним из путей духовного и гармоничного

⁵ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ: грант № 15-06-10023/а

развития личности. Вместе с тем более или менее часто учителя, школьные психологи и консультанты сталкиваются с детьми, испытывающими значительные трудности при овладении математикой, причем речь идет не о «серьезной» математике и ее высших сферах, а именно об элементарных математических представлениях. «Как получается, что есть люди, совершенно не приемлющие математики?» – удивлялся выдающийся математик А. Пуанкаре, полагая, правда, что большинство людей лишены интуитивного чувства математического порядка, а обладание им характеризует, прежде всего, математика-творца[3]. Однако вопрос Пуанкаре перестает быть преувеличением, если отнести его к феномену дискалькулии. Под этим явлением принято понимать специфическую нечувствительность ребенка к восприятию арифметических знаний и усвоению вычислительных навыков, наблюдаемую на фоне достаточно высокого общего уровня интеллекта и при отсутствии неадекватных условий обучения и воспитания. Учащиеся с дискалькулией затрудняются в понимании числа и его связей с другими числами числового ряда, не запоминают математические факты, не имеют автоматизированных навыков вычислений, не справляются житейскими задачами на счет. Даже если они отвечают правильно, это происходит случайно или на основе механического запоминания, при этом они не могут интуитивно оценить правдоподобность ответа, самостоятельно найти и исправить ошибку. Существование детей с дискалькулией является не менее поразительным фактом, чем существование детей, математически та, и другая группа являются статистически редкими случаями, («крайними чрезвычайно одаренных. И группами», в соответствии с законом нормального распределения), т.е. своего рода исключением из правил. Каждый из таких детей особенно нуждаются в индивидуальном подходе к своему обучению, тьюторском сопровождении, подборе адекватной программы математического образования. Но если всесторонняя поддержка математически одаренных детей достаточно хорошо обеспечена (начиная с уровня их выявления с помощью психологических тестов способностей, разного рода математических олимпиад и пр.), то дети с дискалькулией оказываются «слабым» звеном в образовании – и в плане диагностики, и в плане психолого-педагогического сопровождения, и в плане, что не менее важно, психологической и просто информационной поддержки родителей таких детей.

В силу особенностей своего развития ребенок с дискалькулией на традиционных уроках математики испытывает постоянный внутренний дискомфорт (стресс «непонимания»), что находит выход в компенсаторных поведенческих реакциях и, как следствие, выливается в определенные сложности установления дружеских отношений с одноклассниками. Однако проблема заключается не в том, чтобы предоставить такому ребенку, например, домашнее обучение, (это лишило бы его тем самым крайне необходимых социальных связей), а в том, чтобы обеспечить соответствующие его ресурсам и ведущие развитие вперед (Л.С.Выготский) возможности обучения. Решение этих задач предполагает комплексное участие специалистов разного профиля,

интеграцию знаний из разных областей наук, в том числе из области психологии предметного обучения. В этом аспекте большое значение имеют работы Н.А.Менчинской.

Н.А.Менчинская была первым в нашей стране исследователем психологических закономерностей обучения математике на начальных этапах школьного образования. Кандидатскую диссертацию по этой проблеме она защитила под научным руководством Л.С.Выготского, на основе докторской диссертации ею была написана монография «Психология обучения арифметике»(1955), которую она сама охарактеризовала как «труд всей своей жизни». В этой работе получили освещение такие ключевые вопросы, как развитие у детей первоначальных представлений о числе, психология процессов счета и вычислительных операций, психология решения арифметических задач, а также проблема индивидуальных различий учащихся в процессе обучения арифметике. Важное место в ее исследованиях занимает анализ трудностей детей при обучении арифметике. Критериями, по которым они анализировались, выступили:

- 1)быстрота или замедленность в усвоении учебного материала;
- 2)гибкость мыслительных процессов, т.е. легкость или трудность в приспособлении к изменению задач;
- 3) наличие или, напротив, отсутствие связи между наглядными (образными) и отвлеченными компонентами мышления[2].

Она показала, что детей, испытывающих трудности в овладении математикой, характеризуют некоторые общие особенности. Это очень медленный темп усвоения нового учебного материала, гораздо более низкий, чем у других детей, находящихся на той же ступени обучения, или, по другому, низкая обучаемость (термин, введенный ученицей и сотрудницей Н.А.Менчинской З.И.Калмыковой –Т.Р.). Медлительность проявляется и в выполнении любых учебных заданий, что приводит к низкой продуктивности особенно в условиях ограничения времени. Дети не справляются с контрольными работами, потому что «не успевают» за отведенное время выполнить даже объективно доступные им задания. Обратной стороной медлительности выступает тенденция к «скорым» ответам, за которыми не стоит мыслительной работы. Им также свойственно навязчивое удержание в сознании предшествующих впечатлений, т.е. ригидность мыслительных операций, использование несовершенных приемов вычислений, длительное сохранение способов действий, свойственных первоначальным этапам овладения счетом (например, присчитывание по единице, счет на пальцах), низкая автоматизированность счетных навыков. Наконец, особенно ярко проявляется нарушение или «рыхлость», как писала Н.А.Менчинская, связей между словом и образом, т.е. отрыв понятия числа и числительных операций от чувственного восприятия количества и непосредственных с количественными отношениями. Таковы типичные трудности, которые в целом отличают неуспевающих по математике учеников от успевающих школьников. В большинстве случаев они в той или иной степени преодолеваются в ходе

систематической педагогической работы: путем варьирования условий задачи с целью отделения в сознании существенных моментов от несущественных, психологически грамотного подбора заданий обеспечивающего возможности для переключения от усвоенного к новому приему вычисления, через актуализацию реальных отношений, которые стоят за текстом задачи и т.д.

Вместе с тем как исследователю Наталии Александровне пришлось столкнуться и с «нетипичным», по ее словам случаем, когда педагогические воздействия не привели к сколько-нибудь заметным сдвигам в лучшую сторону. Это случай Яны Г., описанный в ее монографии [1, с.406-410]

На момент наблюдения девочке было 13 с половиной лет, ребенок из благополучной семьи, с ней постоянно занимается мать и репетитор. В первом классе училась два года. Исследование показало, что девочка совсем не может считать устно, слабо удерживает в памяти числа, путается в представлениях о разрядности числа, не понимает значение 0 и 10. Самостоятельное решение задач ей недоступно. Яна может только прочесть задачу, выделив соответствующие данные и формулировку вопроса. Однако смысл задачи, ее реальное содержание даже после многократного воспроизведения для нее остается закрыт. Анализ условий подменяется словесными формулировками типа «нужно сложить», «надо вычитать» и пр., которые воспроизводят лишь формально усвоенную логику действий и не соотносятся с реальными количественными отношениями, описанными в задаче. При задании на самостоятельное составление задачи Яна воспроизводит только ее внешний рисунок, реальные количественные отношения при этом упускаются. Не даются ей и житейско-практические задачи, связанные с количественной оценкой и сравнением величины объектов. Не умеет она также использовать количественные меры при оценке времени даже после соответствующих разъяснений. При этом девочка своевременно (в первом классе) овладела чтением и письмом, имеет хорошую технику чтения, развитую речь, запас жизненных представлений. Но как показали дополнительные исследования, понимание текста у нее нарушено, она с трудом может передать содержание прочитанного своими словами, составить рассказ по картинке. Кроме того, у нее обнаруживается определенная моторная неловкость, проявившаяся в неумении выполнять простые «ручные» задания.

Описанный Н.А.Менчинской случай из педагогической практики близок клинической картине нарушения счетных навыков у детей, которые приводятся в работе М.С.Певзнер(1966). Но если Н.А.Менчинская в предположительном ключе достаточно осторожно характеризует данный случай как находящийся «на грани умственной отсталости», то М.С Певзнер настаивает на необходимости четкой дифференциации дискалькулии от олигофрении и приводит дифференциально-диагностические критерии для такого различия. Она отмечает, что у детей-олигофренов затруднения при овладении представлениями о числе и решении задач, как правило, связаны с недоразвитием абстрактных форм мышления и не связаны с нарушением пространственных восприятий. В то же время у детей с дискалькулией

трудности в арифметике сочетаются с достаточным уровнем развития их мышления и соотносятся с теми или иными видами дефектов пространственного синтеза и недоразвитием моторики. Кроме того, у них критическое отношение к собственному дефекту и переживания, связанные с неудачами в школе, достигают более высокого уровня, чем у детей с умственной отсталостью. Эти дети значительно лучше, чем дети-олигофрены, принимают оказываемую в процессе работы помощь [2].

Сегодня уже не вызывает сомнений, что дискалькулия у детей не является состоянием умственной отсталости. Она понимается как один из видов специфических расстройств развития школьных навыков (к ним относятся также дислексия и дисграфия), которые нельзя объяснить снижением общего интеллекта. Это понимание закреплено в десятой редакции международной классификации болезней (МКБ-10). Наталия Александровна, безусловно, задумывалась над природой данного феномена. В ее библиографическом списке мы встречаем ссылку на работу А.Р.Лурии «К патологии счетных операций» (1947), а также работу В.К.Бубновой «Нарушения смысловых связей в решении арифметических задач» (1950), в которых рассматривалась акалькулия – нарушения числа и счета при локальных поражениях теменных и других участков коры головного мозга. (Кстати, именно В.К.Бубнова, сотрудник Института психологии, привлекалась ею для дополнительного психологического обследования девочки). Согласно ее собственному выводу, особенности мыслительной ребенка в приведенном выше примере стали результатом дефектного развития системы «первых сигналов» одновременно с развитием второй сигнальной системы в отрыве от первой [1, с.410]. И такое представление, если отвлечься от павловской терминологии, не противоречит современным нейropsychологическим данными и новейшим разработкам в области диагностики дискалькулии.

Исследователи, специально занимающиеся изучением дискалькулии, установили, что она достаточно часто (чаще, чем простая случайность), может сочетаться с нарушениями семантики речи и/или синдромом дефицита внимания и гиперактивности [6]. В данном случае будет страдать вся произвольная познавательная деятельность, прежде всего учебная. В то же время, по нашим наблюдениям, грубых нарушений в пространственном синтезе (о которых писала М.С.Певзнер) может и не быть. В наблюдаемом нами случае ребенок с симптомами дискалькулии и СДВГ (по типу дефицита внимания) демонстрировал высокий уровень пространственного мышления, собирая в возрасте 8 лет (2 класс) сложные модели из конструктора ЛЕГО, предназначенные для детей 12-14 лет. При этом он опирался на инструкцию, в которой последовательность операций представлена в наглядно-образном плане, и действовал самостоятельно без помощи взрослых. В тоже время самостоятельное выполнение учебных домашних заданий, не только по математике, но и другим предметам, для него даже к середине 4-ого класса остается невозможным. Очевидно, что при наличии комплексной и разнообразной картины структуры дефекта постановка правильного диагноза и

выделение дискалькулии как ведущего нарушения осуществляется далеко не всегда. Это, в свою очередь, затрудняет выбор адекватной стратегии и поиск конкретных путей психолого-педагогического сопровождения учеников с дискалькулией в условиях массовой общеобразовательной школы.

В последние годы получены новые научные данные, проливающие свет на природу дискалькулии. Согласно гипотезе британского исследователя Б.Баттерворта предпосылки формирования у детей арифметических представлений и счета носят врожденный характер. Нарушения обусловлены генетическим сбоем во встроеном в психику базисном механизме, отвечающем за способность воспринимать количественное измерение мира. По другому его можно назвать «чувством числа». Нормальное функционирование этого механизма предполагает:

- понимание того, что множества объектов характеризуются количественной величиной, и что некоторые действия с этими множествами могут влиять на изменение количества, например, соединение множеств, разъединение их на части и так далее, и что одно множество может иметь ту же численность, что и другое, или же обладать большей или меньшей численностью.

- понимание того, что множества не обязательно являются видимыми объектами, в той же мере они могут быть аудиальными, тактильными и ментальными;

- распознавание небольших численностей до четырех объектов без пересчета [5].

Представление о чувстве числа как базовом механизме не опровергает того, что процессы счета у человека являются сложной познавательной деятельностью, включающей 1) непосредственное представление количества, стоящего за числом; 2) понимание положения числа в системе других числовых знаков, т.е. его положение в разрядной сетке (место в ряду цифр, составляющих число, и место в классе); 3) осознание интимной и сложной связи числа с другими числами; 4) понимание сложной, не прямой связи записи числа в цифровых знаках с его вербальным обозначением [4, с.274].

Однако без некоторого первичного условия овладение навыками арифметики оказывается невозможным. Б.Баттерворт проводит аналогию с механизмом цветового зрения и его нарушением в случае дальтонизма. И здесь, и в случае с дискалькулией имеют место определенные сбои генетически заданных врожденных программ, проявляющиеся у меньшинства популяции. Некоторые дети (примерно от 3 до 6% %) рождаются со своеобразной «слепотой» по отношению к количественному измерению мира, что становится причиной их трудностей в понимании числа и счисления. В пользу данной гипотезы служат факты того, что ориентация на количественную сторону объектов может быть обнаружена у животных и в поведении младенцев. Б.Баттерворт разработал компьютерную методику диагностики дискалькулии, основанную на предположении о существовании базовых механизмов счисления [6]. В его публикациях также подчеркивается для коррекции

дискалькулии, прежде всего, нужны упражнения, которые развивают способность к оценке количества объектов во множествах. Через развитие этой функции будут в определенной мере активизироваться соответствующие структуры мозга, которые связаны с числовыми репрезентациями. Традиционный же подход к работе с детьми, страдающими дискалькулией – дополнительные занятия, во время которых учитель пытается разъяснить ребенку конкретные факты и правила, – по-видимому, себя не оправдывает, отмечается в обзорной статье журнала Science [6].

Тем не менее вопрос о том, возможно ли преодоление дискалькулии, до сих пор остается открыт. В этой связи важное значение приобретает задача адаптации ребенка с дискалькулией к жизни в обществе с помощью различных средств компенсации своего дефекта. Его нужно учить, в частности, распознавать ситуации, требующие количественной оценки, использовать в этих ситуациях калькулятор, уметь перепроверять результаты вычислений (поскольку интуитивная оценка правдоподобия ему недоступна), развивать социальные компетенции и т.д. – т.е. обеспечить ему возможность не быть беспомощным в мире и успешно справляться, прежде всего, с житейскими задачами. Другой актуальной задачей является развитие у ребенка с дискалькулией позиции субъекта учения – на уровне доступных ему форм саморегуляции познавательной деятельности, предметных компетенций и способов учебной работы, мотивационно-смыслового наполнения учебной деятельности. Каковы особенности компонентов позиции субъекта учения у таких школьников, какова их динамика и взаимосвязи, каким должно быть содержание учебной программы по математике для учащихся с дискалькулией, включая формы ее реализации – эти и многие другие вопросы требуют специальных исследований и обобщения не только клинического, но и психолого-педагогического опыта. Осмысление научного наследия Н.А.Менчинской в области психологии обучения арифметике, безусловно, стимулирует научный поиск в данном направлении.

Литература

1. Менчинская Н.А. Психология обучения арифметике. Москва, Учпедгиз. 1955 г.
2. Певзнер М.С. Отграничение детей с синдромом акалькулии от детей-олигофренов // Дети с отклонениями в развитии. Под ред. М.С.Певзнер. Москва, изд-во «Просвещение». 1966. С.226-240.
3. Пуанкаре А. О науке. (под редакцией Л.С.Портнягина) – М., Наука. 1989. с.399-314. [песурс. http: //www/math.com/ua/articles/puancare.html](http://www.math.com/ua/articles/puancare.html)
4. Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных. М.; изд-во Московского университета, 1985.
5. Butterworth, Brian. Dyscalculia Screener. Rep. London: NferNelson, 2003. [/http://www.dyscalculie.com/dlbin/dyscalculia_screener_manual.pdf](http://www.dyscalculie.com/dlbin/dyscalculia_screener_manual.pdf)

6. Butterworth, B., Sashank Varma, S. Laurillard, D. Dyscalculia: From Brain to Education //Science. 2011. V. 332. P. 1049–1053/.http://www.researchgate.net/publication/51169475_Dyscalculia_From_Brain_todiagnostic_and_learning_of_dyscalculic_schoolers_in_Natalia_Menchinskaya's_scientific_study



ВОСПОМИНАНИЯ

УДК 159.9

Менчинская Наталья Юльевна, Почетный архитектор России, член Союза архитекторов, литератор, мемуарист

Н.А.МЕНЧИНСКАЯ – С.Т.ШАЦКИЙ. СЦЕПЛЕНИЕ СУДЕБ

Аннотация. В статье прослеживаются не только научные, но также личностные и биографические пересечения судеб двух выдающихся ученых в области педагогической психологии

Ключевые слова. Проблема целостного развития личности; благотворительно-просветительское общество для бедных детей «Сетлмент»; педагог-первооткрыватель и архитектор «русский Гауди»; интерпретация «северного модерна» в здании «Сетлмент» в Вадковском переулке

Menchinskaya Natalia Yulievna, Honorary Architect of Russian, Member of the Union of Architects, litterateur, memorialist

N.A. MENCHINSKAYA – S.T. SHATSKIY. CONNECTION OF DESTINIES

Abstract. The article describes scientific, personal and biographic connections between destinies of two prominent researchers in the field of pedagogical psychology.

Key words. Problem of holistic personal development; charitable and educational society for poor children “Settlement”; pioneering educator and architect “Russian Gaudi”; interpretation of “northern modern” in the building of “Settlement” in Vadkosky lane.

1978-й год выдался для Натальи Александровны Менчинской необычайно насыщенным. Казалось, что в возрасте 73-х лет у нее открылось второе дыхание. Круг дел ее был обширен, как всегда: руководство лабораторией и написание статей, собственных и в соавторстве с сотрудниками; научные командировки, доклады и лекции на отечественных и международных конференциях; работа с аспирантами, в редакциях психологических журналов и т.д. и т. п. ... - но все эти обычные дела и занятия в этом году происходили в ускоренном темпе, события были сконцентрированы во времени как никогда ранее.

Именно в момент такой дикой перегрузки Н.П.Кузин, занимавшийся наследием С.Т.Шацкого, обратился к Наталье Александровне с предложением – сделать доклад о С.Т.Шацком на конференции, посвященной его 100-летию. В дневнике Менчинской упоминается об этом событии и подготовке к нему:

«24 апреля

Открытие Симпозиума «Проблема деятельности в советской психологии». По дороге в Институт встретила Кузина, он просил меня сделать доклад о Шацком в июне. Я согласилась (сумасшедшая!)

10 июня

Закончила работу над всеми 4-мя томами Шацкого. Теперь – новая стадия. Просматриваю номера выписанных мною страниц и кратко пишу заглавие фрагмента.

11 июня

Сразу приступила к писанию доклада. Даже и не нужно было плана. Написала безотрывно большую часть доклада (страниц 9). Очень интересно. Радостно соприкасаться с талантом!

13 июня

Общее собрание Академии, посвященное столетию со дня рождения Шацкого. Председатель – Кондаков.

Я докладываю после Гончарова и Кузина... Меня слушают очень хорошо. На лицах – улыбки. Хотя два предыдущих доклада были очень хорошие, но в них не было того, что было в моем. Я почувствовала Шацкого как человека и говорила о нем, как о живом.

После доклада – многократные благодарности даже незнакомых людей. Кузин очень удовлетворен («блестящий доклад»), ведь он меня «втравил», я благодарю его».

Что же связывало Н.А.Менчинскую и С.Т.Шацкого, помимо того, что они принадлежали к родственным профессиям – психолога и педагога? Думаю, больше всего, то, что оба были людьми всесторонне одаренными, интересующимися искусством, что будучи чрезвычайно целеустремленными и последовательными, всегда стремились внедрить в жизнь результаты своих исследований? Да еще, может быть, довольно редкое отчество Теофилович – одинаковое у Александра Теофиловича, любимого отца Натальи Александровны, и у Станислава Теофиловича Шацкого?

Насколько я – неспециалист – могу судить, в биографии и научно-педагогической деятельности Шацкого Менчинскую привлекло, прежде всего, его отношение к ребенку, как к личности, и понимание им высшей цели педагога – помогать развиваться этой личности максимально гармонично, поддерживая в ней любые творческие импульсы. Это можно понять по цитатам, приведенным в докладе Н.А.Менчинской, посвященном С.Т.Шацкому.

Подлинная школа, по Шацкому, должна развивать ребенка целостно и всесторонне, сочетая трудовую, эстетическую, умственную, физическую, социальную деятельность. В синтезе, во взаимопроникновении друг в друга – путь к многостороннему развитию личности. «Работа ребячья, если она живая, есть в то же время и игра: ребенок играет в ту вещь, которую делает тут же в процессе её работы... Взрослые лишены в большинстве случаев этой связности жизненных процессов». Шацкий называет учащихся очень «чуткими

психологами». Он пишет: «Раньше, чем экспериментальная психология оказалась полезна педагогу, она была практически использована учениками. У них в руках был метод. Это был метод целостного подхода к личности».

Затрагивал Шацкий и проблемы формирования мировоззрения, которыми в 1970-е годы стала заниматься лаборатория Н.А.Менчинской именно потому, что её, как и С.Т.Шацкого, волновала проблема целостного развития личности.

Сам Станислав Теофилович Шацкий был человеком очень разносторонним. Он долго искал себя: учился на математическом факультете МГУ, затем перешел на медицинский факультет. На третий год блуждания по высшей школе он стал студентом естественного факультета, где преподавал К.А.Тимирязев. Шацкий знакомится с русской классической педагогикой, воспринимает педагогические принципы анатома, физиолога П.Ф.Лесгафта, ищет ответы на вопросы о смысле жизни в сочинениях Л.Н.Толстого. Толстой привлекал Шацкого протестом против обычных условий жизни, призывом искать настоящее дело среди обездоленных масс населения.



Станислав Теофилович Шацкий – студент

Помимо науки Станислав Теофилович увлекался музыкой, он хорошо играл на рояле, имел прекрасный голос. Это дало ему возможность одновременно с поступлением в университет учиться в частной музыкальной школе, петь в университетском хоре, а затем поступить в Московскую консерваторию. Это были годы напряженных поисков – чему посвятить себя, науке или искусству.

Но ведь и Н.А.Менчинская была необыкновенно разносторонним человеком.

Стремление к гармонии и красоте во всех её проявлениях я назвала бы одним из основных качеств её личности, а унаследовала она его от своих родителей: и Марию Конрадовну, и Александра Теофиловича чрезвычайно интересовало все, что было связано с искусством – этот мир был им близок и дорог. Еще в Раненбурге, будучи земским врачом, доктор Менчинский возглавлял литературно-музыкально-художественный кружок. Не удивительно, что их сын Воля стал хорошим драматическим актером, а впоследствии и режиссером, а дочь Наташа, в юности исполнявшая роли героинь в спектаклях литературно-драматического кружка «аргонавтов» - симферопольской компании студентов Таврического университета – хоть и стала не актрисой, а психологом, всю жизнь писала стихи, не мыслила существования без музыки, живописи и театра.



Семья Менчинских в Симферополе, лето 1928 года

Она глубоко чувствовала и понимала музыку, в юности училась игре на фортепьяно, да и позже изредка садилась за пианино поиграть «для души». Наталья Александровна очень эмоционально воспринимала живопись и архитектуру и, обладая тонким чутьем, прекрасно ориентировалась в этих видах искусства. Со времени юности она увлекалась литературой, поэзией и драматическим искусством. Внимательнейшим образом, словно ученый-ботаник, Наталья Александровна наблюдала стадии роста и цветения растений. Появление какого-нибудь нового цветка она воспринимала как радостное событие, которое тут же фиксировалось в дневнике.

Естественно, что Наталья Александровна почувствовала свою общность с замечательным педагогом и разносторонним человеком С.Т.Шацким, именно поэтому она была так воодушевлена его личностью и сделала о нем «блестящий доклад».

Несколько лет назад, роюсь в семейном архиве в процессе подготовки книги об А.Т.Менчинском, я узнала об одном человеке, значимом и для Шацкого, и для Менчинской, хотя сами они об этой связи, скорее всего и не подозревали. Чтобы понять, как возникла эта связь и что значил этот загадочный персонаж в жизни семьи Газенбушей - Менчинских, я должна напомнить основные моменты биографии родителей Натальи Александровны.

Александр был пятым ребенком в семье Теофила Фомича Менчинского, поляка, и Аделины (Адели) Карловны, урожденной Вернер, немки. Кроме него было еще 6 детей: три сестры и три брата. Уже после смерти матери семья оказалась в Уфе, где главе семьи, Теофилу Фомичу, занимавшему в это время пост действительного статского советника по налоговому ведомству, было предложено место.

Семья матери Н.А.Менчинской, носящей фамилию Газенбуш, небогатая, но довольно образованная, жила в Уфе, судя по датам на фотографиях, уже с 1870-х годов. В их роду, как и у Менчинских, не было ни одного русского предка. Отец семейства – немец Конрад Максимович Газенбуш, мать – француженка Мария Люциановна, урожденная Фёйи. Согласно семейной легенде, ее отец бежал из Франции от революции. Семья Фёйи (в России ее писали Фельи) сначала жила в Кременчуге (Полтавская область), затем переехала в Уфу.

В возрасте 16-ти лет Мария Фёйи поступила гувернанткой в семью овдовевшего чиновника Конрада Газенбуша (обрусевшего немца родом из Ревеля), где рос пятилетний сын Макс. И этот чиновник, которому было 46 лет женился на 16-летней девочке-гувернантке! Говорят, что она еще играла в куклы, а его боялась и прятала кукол в сундук перед его приходом со службы.

Родила Мария Люциановна 11 детей, из которых до взрослого состояния дожило семеро: четыре девочки и три мальчика. К тому времени, когда семьи Менчинских и Газенбушей подружились, Конрада Газенбуша уже не было в живых – ведь он был старше своей супруги на 30 лет!

То, что эти две семьи, жившие в Уфе, были очень дружны, вполне объяснимо: в каждой из них было много молодежи разного пола и примерно одного возраста. Помимо сердечных привязанностей (если верить сплетням, о которых упоминается в письмах, их не избежало и старшее поколение – ведь и Мария Люциановна, и Теофил Фомич рано овдовели) дружба основывалась на общности идеалов и устремлений – молодежь обеих семей была настроена весьма либерально. Как и большинство представителей русской интеллигенции конца 19-го века, они мечтали о свободах, о просвещении народа, о свержении самодержавия.



Теофил Фомич Менчинский, начало 1890-х



Мария Люциановна Газенбуш (урожденная Фёйи)
начало 1900-х

Неудивительно, что, постоянно бывая в веселом, гостеприимном, хотя очень скромном доме Газенбушей, Саша Менчинский влюбился в одну из сестер, Марию, которую дома называли Маней. В течение 10 лет (с 1893 г. по 1903 г.) отношения Саши Менчинского и Мани Газенбуш были неустойчивыми: их детская дружба так и не перешла во взаимную любовь, хотя Саша давно понял, что любит девушку.



Александр Менчинский, студент, 1897 г.



Маня Газенбуш, 1902 г.

Причина, по которой Маня не отвечала Саше взаимностью, крылась не столько в его физических недостатках (кроме туберкулеза позвоночника, которым он страдал с детства, у него был еще и горб), сколько в том, что она, возможно, под влиянием любимого брата Конрада, друга Саши Менчинского, увлеклась революционной деятельностью. Полагаю, большую роль в этом увлечении сыграли не столько сами идеи, сколько благородные люди, приверженные им, такие, как князь Вячеслав Кугушев, который был в Уфе заметной личностью. Родовитый, образованный, умный человек, успешно умножавший и без того большое состояние, доставшееся ему по наследству, для того, чтобы пожертвовать его на революцию, - он вполне мог увлечь такую девушку, как Маня Газенбуш. Не знаю, было ли ей известно, что Вячеслав Кугушев был еще и видным масоном. В очерке И.Ф.Плотникова, об истории масонства на Урале о Кугушове сказано следующее:

«Самарской ложей с довоенного времени руководил кадет, в прошлом марксист, на протяжении многих лет связанный с большевиками, князь В.А.Кугушев. Имея владения а Поволжье и на Урале, он большую часть времени проводил в Уфе. Фактически деятельность его ложи простиралась и на Уфимскую губернию. Кугушев всегда существенно помогал и кадетам, и большевикам. Осенью 1918 года он помог обменять заложников «красных» на «белых» в Уфе».

Не правда ли, невероятное сочетание в одной личности: князь, удачливый предприниматель, революционер и масон!



Семейная легенда гласит, что по поручению князя Кугушева Маня уехала в Москву, где распространяла какие-то листовки, из-за чего попала в Бутырки. Об этом впоследствии она вспоминала с большим удовольствием, как о наиболее интересном приключении своей жизни.

Чтобы узнать больше об этом периоде ее жизни, а также о развитии отношений между ней и Сашей Менчинским, я решила прочесть все письма, сохранившиеся в нашем архиве. Это было непросто - письма Саши Менчинского довольно неразборчивы.

Поначалу я не сомневалась, что автором всех этих писем начала 1900-х годов, сохраненных бабушкой, был ее будущий муж. Однако при их расшифровке я обнаружила, что многие из писем отличаются не столько по почерку (в обоих случаях он трудночитаем), сколько по содержанию и стилю изложения, хотя подписаны они тем же именем. Мне стало очевидно, что автор значительной части писем – совсем другой Александр. Судя по письмам, этот Александр был старше Мани Газенбуш, женат, к девушке относился по-дружески нежно и несколько покровительственно, как наставник и старший товарищ.

Думаю, не напрасно письма хранились Марией Конрадовной всю жизнь и пережили вместе с ней революцию и гражданскую войну, множество переездов, оккупацию. Конечно, они были ей очень дороги. Возможно, какое-то время она, действительно, была увлечена этим «другим» Александром, другом и соратником Вячеслава Кугушева (почти в каждом его письме упоминается некий Вячеслав, находящийся то ли в ссылке, то ли в тюрьме. Можно не сомневаться, что речь идет о Кугушеве).

Письма «другого» Александра показались мне заслуживающими внимания. Они не только характеризовали человека, их написавшего, и его

взаимоотношения с М.К.Газенбуш, но также давали представление об идеалах и воззрениях, взглядах на моральные ценности, типичных для либеральной российской интеллигенции своего времени - начала 1900-х годов. Думаю, Саша Менчинский во многом разделял эти взгляды. Во всяком случае, пребывание Мани в Бутырках несколько не оттолкнуло его от девушки, скорее наоборот - возвысило ее в глазах Саши и его окружения.

Из писем «другого» Александра следует, что он был архитектором, жил в Самаре, затем переехал в Москву, а в 1903 году уехал за границу, после чего переписка прекратилась.

Приведу несколько писем «другого» Александра.

19 сентября 1902 г. Из Самары в Белев

Дорогой Манек, сейчас вернулся домой с лекции, дома сверх ожидания никого нет, и я сел побеседовать с Вами. От Вас опять долго нет письма, а я теперь так их жду, и это меня беспокоит. Пишите же, родная, поскорее. Знаете, когда человек долго-долго сдерживался, а тысячи мелких, сложных причин незаметной сетью опутывали его и сдерживали, вдруг все упало и на первое время он ошеломлен, потом не верит, потом поток речи, мыслей, образов, душевных движений рвется у него из души без конца. И тут этому широкому потоку стоп – письма нет, ответа ждешь и как-то странно. Долго-долго все копилось, и для того, чтобы все вошло в свое русло, хорошее, но спокойное русло, надо непременно исчерпать этот запас. Ведь если есть хорошие отношения, доверие к другому, это не страшно, жизнь даст ох как много материала для дальнейшего обмена, совета, участия и помощи словом и делом. Правда ведь, Манек?

Вы хотите знать обо мне? Утром – работа, она, Манек, дает кусок хлеба и, поверьте, не менее тяжела, чем другая: нужны силы, ум, находчивость и знания, чтобы бороться и вести свое дело честно. Среда низкая и нагло-бессовестная и поставить себя так, чтобы уважали и старались и имели хороший пример, - ох, как трудно! А ведь свет нужен всюду, значит и там. Культурная жизнь важна всюду.

Кроме того есть хоть небольшое удовлетворение в возможности творить красоту (а у кого заложены инстинкты художественности, это является инстинктивной потребностью, Маня, это органически тянет). Вы, я уверен, это поймете, поймете тонко и не перетолкуете ложно. Вот и все, что я вижу в работе, Маня, другие стимулы для меня ничто.

Затем вечерами я даю разные курсы, и знаете, тут, усталый, я нахожу отдых и какое-то веселое доброе нарастание духа. Чувствуешь, что чем-то хорошим заинтересовал людей, глаза у всех внимательно смотрят, речь льется свободно, у всех интерес, и какое-то незримое общение устанавливается. Мысли переходят к другим, и эти люди хорошо относятся, улыбаются при встрече, обращаются со своими задачами, далекими от всякой архитектуры, рассказывают свою жизнь... Ведь это, Маня, дает как никак удовлетворение, хоть небольшое и хоть маленькую замену тех мечтаний, что сидят в голове,

мучают неудовлетворением, слабостью воли. Хотя это глушит немного совесть, что корит за то, что уступил. Эх, всего Вы не знаете, да это и не важно – важно, что есть, а не то, что могло быть.

Ну-с ладно, а семья берет-то очень мало, да и много-много причин, что и дает мало. Вспомните Самару, среду, Садовую и Вы поймете – все это не то, и значит – живешь не так, как надо, как мог бы. Силушки-то у меня много было, Маня, раньше. Не совсем правы Вы и насчет иронии. Но знаю, что есть люди, которые подходили ко мне просто, с полным доверием, не боясь насмешки, и я их ни разу не обманул, не насмеялся, а относился серьезно и тепло.

Вы, родной мой Манек, сами сильно переменялись. Жизнь дала Вам серьезный урок, сделала Вас глубже, научила верить в людей (ведь Вы в них мало верили), растопила Ваше сердце, и вот Вы пришли ко мне другая. И вот поэтому те стороны наших организмов, что не сталкивались друг с другом до той поры, сошлись, и дисгармония стала мелкой, ненужной, утонула в более важном и глубоком.

Да, хорошая моя, теперь Ваша жизнь будет лучше, чем прежде, теперь Вы увидите громадность жизни, громадные задачи, кругозор шире стал, когда он выше этой мелкой копошащейся кучи на поверхности земли. Но вся эта грязь не должна смущать Вас. Сколько хорошего, глубоко волнующего можно сделать с обновленным умом и сердцем, сколько новых интересов, мыслей, дел! А люди есть, я верю в это, да и Вы убедились и бодро и легко пойдете, а я, голубчик, всей душой рад, коли помогу Вам в чем могу, а дружбой своей смогу дать смелость и широту жизни, несмотря на все дурость и растительную жизнь белевскую.

Жму лапу, Ваш Саша.

От Вячеслава ничего нету, вчера написал ему. Ляуданского не могу найти, дайте его адрес. Пишите же, не свинство ли молчать? – ведь о Вас беспокоятся. Пишите все, друже, и не бойтесь искренности.

21 сентября 1902 г.

Родной мой Манек! Что это значит, что от Вас нет ни слуху, ни духу? Это меня сильно беспокоит. Одно из трех: первое – письма пропадают и тогда – это черт знает что такое; второе – Вы в страшной тоске, руки опустили и писать не хочется – я не хочу, не желаю этому верить; и третье, самое тяжелое для меня – Вы не хотите по каким-то причинам мне писать, но я гоню эту мысль, мне не верится, чтобы после того, что мы душой повернулись друг к другу, Вы бы отвернулись и замолчали.

Я глубоко верю, что Вы бы мне написали, что рвете со мной и почему – и поступили бы честно и прямо. Все это меня сильно волнует и мучит все существо. Что же думать и делать? Родной мой, дорогой Манек, пишите же, телеграфируйте, наконец, если что плохо, я тотчас же приеду на выручку. Как получите письмо, тотчас же отвечайте – что Вы, что с Вами. Если что-нибудь стряслось, дал бы Ваш брат мне хоть телеграмму. Неужели апатия? Да ведь славный мой, хороший человек, дела не так плохи, полно вешать нос на

квинту. Дела все-таки идут на поправку, а значит – в будущем горит надежда, будет жизнь, дело, работа с хорошим, любимым человеком. А сами Вы, как выше Вы стали, сколько нового, сильного есть в душе и в голове. Теперь-то и жить, и работать. А если други нужны, которые хоть сколько-нибудь стоят, то и они у Вас есть, и не один. Теперь Ваша очередь их ободрить – отчего Вы не шлете им писем, не поговорите с ними?

Вячеславу пишу часто, послал ему еще книг. В понедельник пошлю денег.

Родная Манюра, не нужно ли Вам чего-нибудь? Книг? Напишите – вышлю. Затем, ведь у Вас нет теплого платья, не нужно ли купить что-либо? Или выслать денег и Вы сами там сошьете?

Опишите мне на всякий случай маршрут к Вам отсюда и из Самары. Нина пишет горькие письма, что Вы ее забыли, и я также горько думаю о том, что и мне нет писем.

Жму руку.

Посылаю только что полученное письмо Вячеслава – шло до меня 13 дней.

Последнее письмо, зима 1903 г.

«...» В таком состоянии, как я был тогда, приехать к Вам я прямо не мог. И теперь, уезжая за границу, я не могу заехать к Вам. Пишу Вам карандашом в вагоне и реву, как дурак. С прошлым я покончил окончательно. «...» Случилось так – жаль. Не поминайте меня лихом, может, еще встретимся и, если хотите – друзьями, если не хотите – как хотите.

Если будет желание, напишите мне Вашу post-restate A.Zelenko. А теперь жму Вашу руку, не сержусь на Вас за Вашу визитную карточку, мой искренний привет Максу с женой.

Ваш Саша».

Именно в этом прощальном письме Александра, где он просит писать ему «до востребования», мне впервые встретилась его фамилия «Зеленко». Когда я решила заглянуть в Интернет и набрала в поисковой системе: «Александр Зеленко», результат меня поразил и ошеломил. Оказалось, что Александр Устинович Зеленко был не только талантливейшим архитектором «русским Гауди», работавшем в стиле «модерн» (здания, построенные по его проектам, сохранились в Москве, Самаре, а также за рубежом и являются памятниками архитектуры), но и педагогом, соратником С.Т.Шацкого, вместе с которым он основал в 1905 благотворительно-просветительское общество для бедных детей.

У меня не было сомнений, что это именно тот самый Александр, автор найденных мной писем. Совпадало все: архитектор А.У.Зеленко тоже жил в Самаре, затем все бросил и уехал в Москву (по письмам понятно, что одной из причин отъезда из Самары был развод с женой), а в 1903 году уехал путешествовать по Америке, Австралии, Индии. Совпадает и то, что у автора писем была явная тяга к педагогической деятельности.



Александр Устинович Зеленко, 1900-е годы



Нина Зеленко

Ну и бабушка! Она была скромной женщиной, не обладала, казалось, никакими особыми достоинствами: не было у нее ни острого ума, ни яркой красоты, ни больших талантов и способностей. Она всю жизнь не работала, была простой домашней хозяйкой, сама называла себя «премудрый пескарь». Но какое чутье у нее было на исключительных людей: князь Кугушев, Александр Зеленко, да и сам дедушка!

Маня Газенбуш была явно равнодушна к Александру Зеленко. Возможно, в глубине души она надеялась на какой-то поворот в отношениях с ним – ведь он разошелся с женой и был свободен. Его отъезд полностью перечеркнул эти надежды. А ведь Маня была не уже девочкой – в 1903 году ей исполнилось 28 лет.

В письмах Саши Менчинского Мане, написанных в 1902-1903 годы, отражена вся гамма бушевавших его чувств: от надежды он переходил к отчаянию и вновь возвращался к надежде. Но при этом он всегда оставался любящим и прощающим всё: капризы, непостоянство, пренебрежение. И Маня не смогла не оценить его благородство, надежность и преданность. Совпадение это или нет, но вскоре после отъезда Александра Зеленко за границу она, наконец, ответила Саше Менчинскому согласием и никогда не раскаялась в этом - их брак оказался на редкость гармоничным и счастливым.

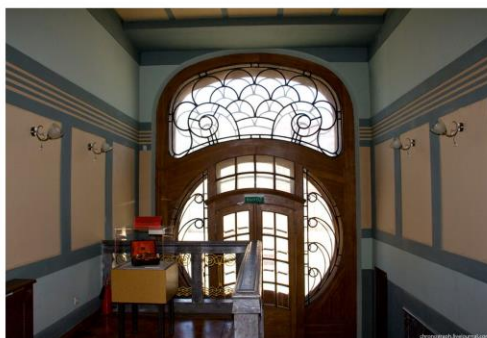
Однажды, в очередной раз пересматривая фотографии и письма семейного архива, я обратила внимание на открытку с изображением густой субтропической растительности. На ней почти не было текста, лишь адрес. Направлена она доктору А.Т.Менчинскому, но в уголке помечено: «для передачи М.К.М.» Обратного адреса на открытке нет, но по почтовому штемпелю я разобрала, что пришла она из Мельбурна. Только после этого на

1894 году, затем учился в Вене, где принимал участие в проектировании и строительстве ряда сооружений. Позже он был приглашен в Турцию, где строил храм-памятник в Сан-Стефано.

С 1897 по 1902 год Зеленко работал в Самаре, а какое-то время даже был там главным городским архитектором. В эти годы он осуществил ряд построек, некоторые из которых сохранились до наших дней. Все они являются памятниками архитектуры и принадлежат к лучшим образцам стиля «модерн». В частности, особняк Курлиной, памятник федерального значения, строительство которого было завершено в 1903 году. Алексей Толстой упомянул его в своем романе «Хождение по мукам». Особняк столь великолепен, что его образ стал одним из символов Самары: начиная с 1905 года и затем, каждые пять лет, появлялись новые открытки с его изображением. Сейчас в нем размещается Самарский историко-краеведческий музей им. Алабина.



Усадьба Курлиной в Самаре, ныне Историко-краеведческий музей, архитектор А.У.Зеленко, 1902 г.

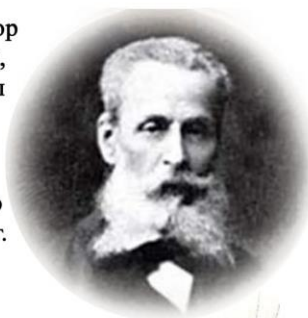


А вот в особняке, построенном Александром Зеленко для себя, интерьеры, к сожалению, не сохранились. Здание было завершено в 1902 году: архитектор, видимо, планировал надолго обосноваться в Самаре, но жить в нем ему не пришлось. Как мы знаем из писем к Мане Газенбуш, он разошелся со своей женой Ниной и оставил Самару. Перед отъездом в Москву он продал дом своему коллеге архитектору Засухину. С тех пор здание на улице Самарской, 179 неоднократно перестраивалось, но его внешний облик восстановлен по архивным фотографиям. Сейчас в нем размещается дом журналистов.



Архитектор
А.У.Зеленко,
1910-е годы

Собственный
дом А.У.Зеленко
в Самаре, 1902 г.



Уехав из Самары, Александр Зеленко некоторое время работал в Москве у Ф.О.Шехтеля, а вскоре уехал за границу. В Самаре он больше не бывал.

В начале 1905 года А.У.Зеленко вернулся в Москву из двухлетнего путешествия по Америке, Австралии и Индии, восхищенный тем, какое значение американцы придают воспитанию молодежи. Он увидел «поразительную картину необычайной настойчивости американцев, серьезного труда, бодрости и силы, которые вкладывают в это дело все слои их общества – от миллиардеров, дающих огромные деньги, до простых работников на этом поприще, общими усилиями создающих великое национальное дело». Своим знакомым он рассказал об обществах интеллигенции, которые вели просветительскую работу среди бедноты. Общества назывались «сетлментами». Зеленко был знаком с Л.К.Шлегер (начинающим педагогом), которая в книге воспоминаний о Шацком вспоминала:

«В 1903 году А.У.Зеленко пустился в кругосветное путешествие. Я знала Александра Устиновича раньше, и во все время своего путешествия он держал меня в курсе своих путевых впечатлений. В Англии и Америке он натолкнулся на работу «сетлментов», т.е. культурных поселков среди некультурного населения, имеющих целью распространение среди этого населения культуры.

Литературу по этому вопросу он посылал мне, эта литература положила основание иностранной библиотеке. Он заинтересовал меня этим движением.

С Александром Устиновичем мы условились сделать опыт перенесения этой работы на нашу почву, взяв, конечно, только работу с детьми. Цель была – воспитание в детях чувства общности, коллективизма, ответственности.

Пока Александр Устинович был за границей, здесь нужно было выбрать район, где развернуть наш опыт. «...» Мы остановились на Сушевско-Мариинском, как на наиболее отсталом в культурном отношении, в котором были заводы и небольшие фабрики.

Вернувшись из своего путешествия, Зеленко вошел в работу попечительства, начал пропаганду своих идей и вербовку людей. Он обладал очень ценным даром пропагандиста и умением выбирать и зажигать людей. Почти весь коллектив работников был собран им.

Случайно он встретился с Шацким и, конечно, начал развивать ему свои идеи. Александр Устинович ввел его в мой дом. Передо мной предстал скромный молодой студент с курчавой головой, глубоко сидящими живыми глазами, открытым прямым взглядом. Эта голова сразу производила впечатление незаурядности. Предупрежденная Александром Устиновичем о том, что важно завербовать этого юношу и, зная, что он редко ошибается в оценке людей, я считала весьма важным заставить Шацкого почувствовать себя хорошо и свободно в моей семье. Это удалось, и до конца жизни он сохранил это отношение. «...»

Таким образом, нас стало трое. Мы с Шацким занялись подготовкой к колонии в Щелокове, где мы получили в свое распоряжение дачу с усадьбой, а Зеленко занялся добыванием каких-нибудь средств для осуществления этой колонии. Она была начата весной 1905 года. «...»

В августе 1905 года мы сняли домик в Тихвинском переулке и там организовали клуб детей-школьников. Начали мы клубную работу с 4-мя ребятами, которые остались у нас после колонии. «...» Эти четыре мальчика были основателями клубов, каждый из них собирал товарищей, и к концу года у нас уже было 150 человек. «...» Семьи относились к нам подозрительно, а ребята тянулись к нам. Кроме детей к нам начали примыкать и новые работники, и таким образом образовался целый кружок.

Почему удалось Александру Устиновичу собрать этот кружок работников? Среди нас не было обеспеченных людей. Все жили своим трудом. Эта работа не оплачивалась, и мы могли уделять ей только досуг. Но все работали с большим подъемом и интересом.

Тут не нужно забывать, что это был 1905 год. Вся интеллигенция всколыхнулась. Все чувствовали недовольство существующим строем. Чувствовали, что это только начало движения, и каждому хотелось по мере своих сил участвовать в нем. Обществом поднимались различные вопросы и среди них немалую роль играли вопросы школы и воспитания, поэтому пропаганда А.У.Зеленко новых путей в этой области нашла благоприятную

почву. Примыкали к нему лица, которые так или иначе соприкасались с вопросом воспитания и интересовались им, а идеи Александра Устиновича открывали широкие и заманчивые перспективы. Интересно то, что среди нас не было педагогов-профессионалов, а все были «свежими» людьми, без педагогических традиций. «...»

Вернувшись из летней колонии в Москву в августе 1905 года, дети часто приходили на квартиру Зеленко и Шацкого. Бывшие руководители решили нанять квартиру для детских посещений. Коллектив педагогов расширился.

При Суцевском попечительстве о бедных был устроен приют для приходящих детей. Ребята разделились на группы-клубы под названиями: Арбатский, Кушнеровский, Тихвинский, Заря, Серебристый ландыш, Друзья. К весне 1906 года клубы посещало 150 детей. А летом вновь 25 мальчиков и 8 девочек поехали в щелоковскую колонию.

Постепенно выделились 3 основных направления работы: кружки детей, школа Л.К.Шлегера, разрешение на открытие которой было получено в 1906 году, и ремесленные курсы А.У.Зеленко. На курсах «за дешевую плату – 20 копеек в месяц» обучали столярному делу и резьбе по дереву, черчению и рисованию, кройке и шитью, слесарному мастерству и переплетным работам. 200 человек занимались на курсах – сообщалось в отчете о занятиях на ремесленных курсах за 1907-1908 годы. Осенью 1906 года уже оформившаяся группа педагогов и воспитателей была зарегистрирована как общество «Сетлмент».

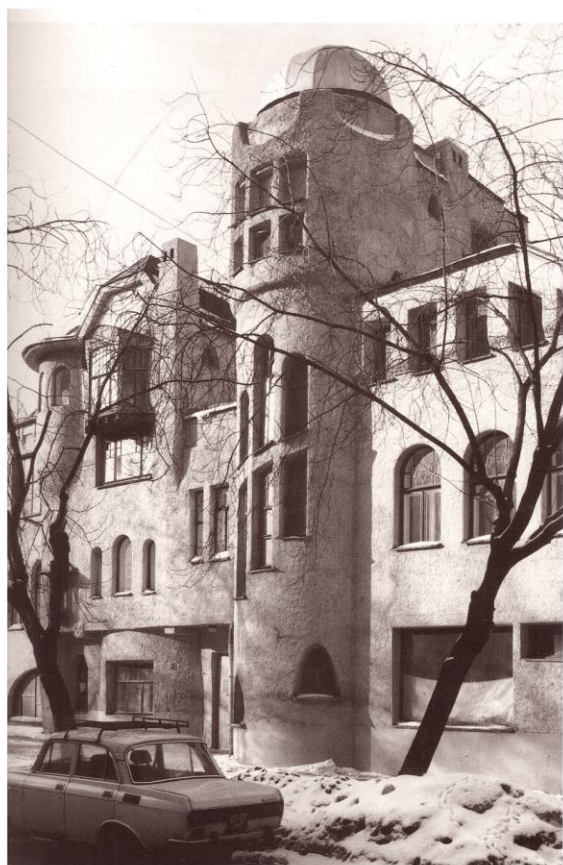
В «Сетлмент» приходили дети с рабочих окраин Москвы, многим из которых негде было даже учить уроки. Живя где-нибудь в сыром темном подвале и придя после школы домой, они ни за что, ни про что подвергались побоям пьяного отца и брани расстроенной матери. «Схватив кусок хлеба, они бежали в «Сетлмент» и только там находили отдых своей детской измученной душе, здесь они были обласканы добрыми сотрудниками, учили здесь уроки, и сотрудники им все охотно объясняли», – писала одна из сотрудниц в своей заметке.

В 1907 году была снята квартира в доме Тесленко в Вадковском переулке, но места для занятий все равно не хватало. Члены клуба мечтали о собственном здании. Зеленко и Шацкий собрали среди крупного московского купечества около 40 тыс. рублей, купили участок и весной приступили к строительству дома, который закончили в том же году. Осенью 1907 года «Сетлмент» переехал в собственное замечательное здание, построенное по проекту А.У.Зеленко.

Это здание заслуживает отдельного описания.

Оно представляет собой интерпретацию так называемого «северного модерна». В сооружении отсутствует изобразительный декор, и северный

характер достигается оригинальностью общей композиции, уподобленной миниатюрному средневековому замку, с органично вырастающими из стен башенками, эркерами, высокими каминными трубами. Сходство постройки с крепостным сооружением придавала фактура оштукатуренных «под шубу» стен, выразительно контрастирующая с деталями из темного дерева – эркером и забавным фонариком над входом. Разнообразие типов оконных проемов подчеркивает замковый характер здания – оно, как и подобает замку, составлено из разновременных частей: башни, рыцарских залов, переходов, пристроек. К сожалению, в результате реконструкции конца 1990-х годов здание утратило первоначальную фактуру наружных стен, что несколько изменило характер архитектуры.



Детский сад общества «Сетлмент», Москва, Вадковский пер., 1905-1907 годы

В этом произведении, оставшимся уникальным в Москве начала XX века, Зеленко утвердился как один из самых талантливых и самобытных мастеров московского модерна.

В новом здании стали образовываться новые кружки любителей земледелия, фотографов и астрономов. Самым оживленным помещением в доме была большая комната для ручного труда, где стояли верстаки, стол со слесарными тисками, паяльная лампа. Здесь мастерились компасы, звонки, механизмы. В новом доме был создан хор. Хористы к концу года даже взялись

за разучивание оперы «Сказание о городе Китеже и светлом озере Светояре» московского композитора Василенко. Театральное искусство было для ребят одним из самых любимых занятий. Обычно в постановках участвовало несколько клубов: одни делали декорации, другие были артистами.

В 1908 году после трехлетней работы произошла катастрофа: «Сетлмент» был закрыт, как гнездо революции. Одним из пунктов Устава общества «Сетлмент» был принцип полной беспартийности, однако А.У.Зеленко считал, что среди сотрудников «Сетлмента» были эсеры, которые устроили в доме в Вадковском переулке явку и, таким образом, подвели дело под удар царской власти. Московское градоначальство назначило комиссию по проверке деятельности общества, ночью произвели обыск в доме в Вадковском переулке, и, хотя прямых доказательств связи «Сетлмента» с революционным подпольем не нашли, общество обвинили в «потворстве социализму». Члены общества подали жалобу и просили изменить решение, но последовал отказ.

После этого С.Т.Шацкий поступил работать учителем природоведения в младших классах коммерческого училища в Москве, а А.У.Зеленко, чрезвычайно потрясенный этой несправедливостью, бросил работу, покинул Россию, уехал снова в Америку на несколько лет. Тем не менее все сотрудники, не желавшие складывать оружия, сгруппировались вокруг Шацкого, который продолжил начатое и стал руководителем, никем не назначенный, не выбранный, а просто в силу своих качеств и дарований.

Литературное наследие Зеленко насчитывает более десятка книг. Его статьи печатались на страницах, как педагогических, так и архитектурных журналов 20-х – 30-х годов. Какие бы вопросы Зеленко ни освещал в своих публикациях, они непременно соприкасались с проблемами архитектурной практики. Он расценивал архитектурное творчество как деятельность, направленную на переустройство жизни общества, затрагивающую социальные и философские проблемы человеческого бытия. В 1920-е годы, когда архитектуру и градостроительство стали рассматривать как важнейшие элементы конструирования новой жизни, Зеленко включился в работу по созданию новой архитектуры. Работая в Госплане СССР, Зеленко вел научно-исследовательскую работу в области планировки социалистических городов и написал по этим вопросам ряд статей, а в 1933 – 1934 годах в Грузии руководил проектированием жилых поселков.

В советские годы Зеленко работал не только как теоретик, но и как практик. По его проектам возводились постройки в Москве, в Грузии, в Крыму. Всего за годы его творческой деятельности было построено 37 крупных зданий и около 40 менее значительных построек, не считая нереализованных проектов. Зеленко работал в различных научных и проектных организациях. Он неоднократно бывал за границей, в США по его проектам было выполнено несколько зданий.

Немало сил и времени Зеленко отдавал делу подготовки архитектурных кадров. Еще в начале века совместно с архитектором И.И. Фоминым он

организовал в Москве первые женские архитектурные курсы. В советское время он читал курсы лекций в архитектурном институте и в Московском институте коммунального хозяйства.

Нельзя сказать, что А.У.Зеленко забыт, он упоминается во многих источниках, здания, построенные по его проектам, сохранились, хотя далеко не все. Но вот что удивительно - образ А.У.Зеленко как бы раздваивается: в материалах о Зеленко-архитекторе лишь вскользь говорится о его педагогической деятельности, а в материалах о Зеленко-педагоге почти нет сведений о нем, как об архитекторе. На самом же деле Зеленко-архитектор и Зеленко-педагог – это одна и та же личность, уникальная именно тем, что архитектор в нем нисколько не уступает педагогу и наоборот.

А.У. Зеленко прожил долгую жизнь. На восьмом десятке лет он работал старшим научным сотрудником в Академии архитектуры СССР. Умер он в Москве в 1952 году, оставив потомкам богатое творческое наследие. Насколько я знаю, детей у него не было.

Мария Конрадовна Менчинская - Маня Газенбуш, которую он знал и, возможно, когда-то любил, ненадолго пережила его: она ушла из жизни в январе 1954 года. Она не продолжила революционную деятельность, которая оказалась в её жизни случайным эпизодом, не приобрела какой-либо профессии, а была всего лишь женой и матерью и в этом оказалась ее жизненная миссия. Она составила счастье своего мужа - замечательного человека и врача, Александра Теофиловича Менчинского, и вместе с ним воспитала двух детей: Талочку – Наталью Александровну Менчинскую, крупного психолога и человека редких душевных качеств и Волю – Владимира Александровича Менчинского, талантливого актера и режиссера, обладавшего необычайным обаянием и артистизмом и на сцене, и в жизни.



Мария Конрадовна и Александр Теофилович Менчинские и Конрад Газенбуш пьют “за встречу”, Симферополь, 1917 г.



Александр Устинович Зеленко
конец 1910-х годов

Скорее всего Н.А.Менчинская, делая доклад о С.Т.Шацком, не знала о той роли, которую сыграл в жизни её матери его друг и соратник А.У.Зеленко. Но всё-таки мне кажется неслучайным это сцепление судеб – в жизни, если разобраться, не происходит ничего случайного.

Козлов Виктор Иванович, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт РАО»

**НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА МЕНЧИНСКАЯ –
УМ И ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ, СТРАСТНОСТЬ И ЛОГИКА**

Аннотация. Своими воспоминаниями о Н.А.Менчинской делится один из старейших сотрудников Психологического института; автор также предоставляет фотоматериалы из коллекции Научного архива института

Ключевые слова. Н.А.Менчинская, плеяда психологов-энциклопедистов, научная дискуссия

V.I.Kozlov, Senior Researcher FSESU "Psychological Institute of RAE"

**NATALIA MENCHINSKAYA –
INTELLECT AND EMOTION, PASSION AND LOGIC**

Abstract. His memories of N.A.Menchinskoy divided one of the oldest employees of the Psychological Institute; the author also provides a collection of photographs from the Scientific archive of the Institute

Key words. N.A.Menchinskaya, galaxy psychologists-encyclopedists, scientific discussion

В 1960-70-ых годах, теперь уже прошлого века, в Психологическом институте я занимался исследованиями по общей психологии, а Наталья Александровна Менчинская была специалистом в области психологии обучения. Потому сразу хочу оговориться, что нас не связывали ни тесные рабочие, ни давние дружеские отношения. При встрече в институте, как и положено, узнавая друг друга, мы с Натальей Александровной «здоровались», но это, казалось бы, формальное «Здравствуйте!» всегда сопровождалось с ее стороны такой светлой и доброй улыбкой, что я в ответ тоже улыбался. И я отлично помню, что имя Натальи Александровны было в институте все время «на слуху».

Теперь я хочу поделиться своими воспоминаниями о моем «очном» знакомстве (если можно так выразиться) с Натальей Александровной, из которого я и вынес то представление о ней, суть которого, хоть в какой-то степени попытался отразить в названии этого эссе.

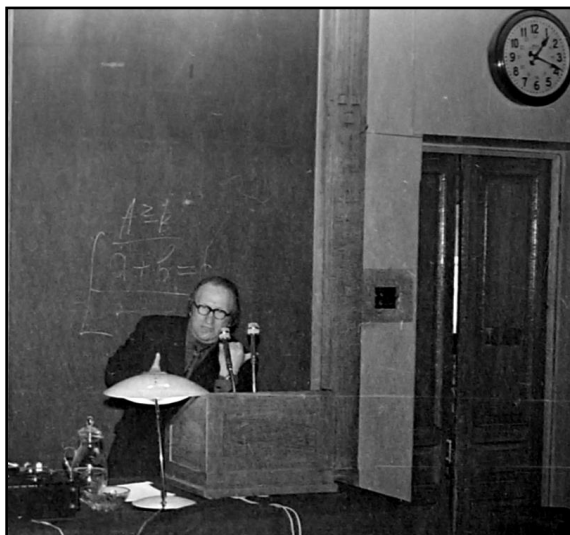
Произошло это на одном из заседаний Ученого Совета, которые проходили тогда в Большой аудитории института. В каком году это происходило, я, к сожалению, сказать не могу. Помню только, что был я тогда еще совсем «зеленым» психологом, только-только осваивающим азы Величественной науки Психологии, которую я считал и считаю самой главной из всех остальных наук, которыми занимается наш пытливый разум. Так вот,

представьте себе заполненную «до отказа» Большую аудиторию и жаркую, страстную, и, даже ожесточенную, дискуссию. «Схлестнулись» два направления научных исследований. Для краткости, не вдаваясь в подробности конкретного содержания этих направлений, обозначу их (как тогда их для себя и обозначил): «от частного к общему» – это Н.А. Менчинская и ее последователи, и, «от абстрактного к конкретному» – это В.В. Давыдов и его сторонники.

В аудитории – целая плеяда наших выдающихся психологов, и своих, институтских, и пришедших из других научных и учебных заведений. Частности ушли из памяти. Но яркость общего впечатления сохранила все свои краски: Наталья Александровна – это эмоционально-страстный тон выступления в сочетании с трезво-разумной аргументацией в отстаивании своей позиции, Василий Васильевич Давыдов – это напор и тоже повышенная эмоциональность речи, Даниил Борисович Эльконин – несколько резкий тон выступлений, артистичность, сопровождавшая речь Алексея Николаевича Леонтьева и некоторая суховатость в выступлениях Петра Яковлевича Гальперина. Помню возвышающуюся над трибуной фигуру нашего дорогого Анатолия Александровича Смирнова – его умиротворяющую тональность речи и располагающую к себе, но все же несколько ироничную улыбку, помню и тихий голос Петра Алексеевича Шеварева. Николай Иванович Жинкин с его вкрадчивой речью и жестикуляцией предстает в моих воспоминаниях несколько похожим на птицу – чуть нахохлившуюся, с головой немного повернутой набок. Не забыть энергичность выступлений Лидии Ильиничны Божович, мудрую сдержанность и глубину речи Константина Марковича Гуревича, непосредственность и горячность Зинаиды Ильиничны Калмыковой.

Я знал, что области исследований многих из выступавших прямо не пересекались с областью проблем, вынесенных на обсуждение. Но та плеяда психологов, которых я для себя называл «энциклопедистами», отличалась именно широтой научного мировоззрения, позволявшего им со знанием дела участвовать в дискуссии и высказывать не только критические замечания, но и дельные предложения. И сегодня я, как и тогда, не могу утверждать, кто из дискутантов был прав, а кто нет – наверно, решение основополагающих психологических проблем все-таки не терпит крайностей. Для меня эти научные диспуты давно минувших дней были прекрасным примером высокого и безраздельного служения науке в лице ее блестящих и выдающихся представителей, с которыми я соприкоснулся в жизни, за что и благодарен своей судьбе. И Наталья Александровна Менчинская для меня является примером воплощения именно этого полного погружения в стихию поиска и каждодневного напряжения в научном изыскании.

К сожалению, фотографий тех знаменательных Ученых Советов нет. Но чтобы воскресить в памяти образы участников институтских диспутов, я решил поместить здесь несколько более поздних фотографий, на которых они запечатлены. Съемку проводил Николай Олегович Сипачев – наш фото-летописец, которому сегодня наш институт должен быть благодарен.



На фотографиях – Научная сессия 1978 года [2], на которой с докладами о направлении научных исследований сотрудников выступили все без исключения заведующие лабораториями.



Здесь помещена фотография, на которой мы видим сотрудников лаборатории Н.А. Менчинской и А. А. Смирнова (он уже в это время не работал в институте, но, тем не менее, пришел на эту сессию) [2]. Из дневников Натальи Александровны известно, что ее и Анатолия Александровича связывали самые теплые дружеские отношения, и годы работы под его руководством она считала лучшими в своей профессиональной биографии

В Научном архиве Психологического института имеется также фотография, где Наталья Александровна запечатлена среди членов делегации советских психологов в Париже [2], которую я хочу сопроводить выдержкой из воспоминаний ее дочери – Н.Ю. Менчинской:

«Весной 1954 года Н.А. с А.А. Смирновым [а также З.И. Калмыковой и И.Г. Диманштейн – В.К.] впервые выехали за границу, во Францию, на “Интернациональные дни

психологии ребенка”. “Железный занавес” только начал приподниматься, такие поездки были еще очень редки. Они оказались в доброжелательной, но совершенно непривычной для них атмосфере: сами, без посредников общались на английском языке с иностранными учеными, о которых раньше знали только по их научным работам, выступали на конгрессе и в университете, бывали на приемах и в частных домах, ходили по весеннему Парижу, бывали в музеях, на богослужениях, в средневековых готических соборах, в театрах, поражались красочности витрин и свободе нравов... Им удалось завязать множество научных контактов с учеными из разных стран, сотрудничество и общение с которыми продолжалось затем многие годы. Прием, посвященный закрытию конгресса, проходил в ресторане на Эйфелевой башне. Сохранились фотографии⁶, где Наталья Александровна с Анатолием Александровичем, оживленные и весьма элегантные, сидят рядом с Анри Валлоном – известным психологом, организатором этого конгресса. Они явно в центре внимания, и это понятно: советские психологи до того на подобных международных встречах почти не бывали. Н.А. Менчинская была так очарована Анри Валлоном, что в порыве чувств позволила себе поцеловать его, когда они стояли на балконе Эйфелевой башни над вечерним Парижем. (Этот факт впоследствии нашел отражение в стихотворении Александра Захаровича Редько, посвященном ей)” [1, с. 152 – 153].



В заключение мне хотелось бы сказать, что благосклонная судьба оказала мне честь работать в последние годы в Научном архиве – в этом, на мой взгляд, средоточии души нашего института. Я нахожусь в окружении вещественного и духовного наследия, – «рукописи не горят», – оставленного нашими выдающимися предшественниками, заложившими прочный фундамент психологической науки, среди которых по праву достойное место принадлежит Наталье Александровне Менчинской.

Память о Наталье Александровне как о Прекрасной женщине и Ученом с большой буквы сохранится в моей душе до конца дней!

⁶ Здесь Наталья Юрьевна — дочь Н.А.Менчинской — имеет в виду фотографии семейного архива. — В.К.

Библиографические и документальные источники

1. Человек с солнечной стороны. Книга о Н.А. Менчинской / Автор-составитель Н.Ю. Менчинская. – М.: КРИТЕРИОН, 2005. – 575 с.
2. Научный архив Психологического института. Материалы на электронных носителях.

Шакирова Галия Мухтабаровна, кандидат психологических наук, доцент
Ташкентского государственного педагогического института им. Низами

**НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА МЕНЧИНСКАЯ – МОЙ НАУЧНЫЙ
РУКОВОДИТЕЛЬ**

Аннотация. Г.М. Шакирова, последняя аспирантка Н.А. Менчинской, вспоминает о ней как о большом ученом и удивительно сердечном, отзывчивом, интеллигентном человеке.

Ключевые слова. Н.А. Менчинская, мировоззрение, нравственные убеждения.

Shakirova G.M., Ph.D. in Psychology, associate Professor, Tashkent State Pedagogical University named after Nizami.

NATALIA MENCHINSKAYA – MY SCIENTIFIC SUPERVISOR

Abstract. G.M. Shakirova, last postgraduate student of N.A. Menchinskaya, remembers her as a big scientist and amazingly warm, responsive, intelligent person.

Key words. N.A.Menchinskaya, worldview, moral beliefs.

Когда летом 1976 года я приехала из далекого Термеза поступать в аспирантуру и мне было нужно написать вступительный реферат, зам. директора Института В.А. Крутецкий сказал: «Идите к Н.А. Менчинской, она очень доброжелательна и обязательно поможет». Выслушав меня, Наталья Александровна спросила: «Как Вы относитесь к мировоззрению?» Я ответила, что отношусь хорошо, и этот момент стал определяющим в моей судьбе. Я получила счастливую возможность учиться в аспирантуре под руководством большого ученого, создавшего оригинальную отечественную теорию *развивающейся в учении личности*, воспитавшего в своей лаборатории, старейшей в Психологическом институте, целую когорту учеников. К их числу выпала честь принадлежать и мне.

Предстояло работать над интереснейшей темой – «Психологические аспекты формирования нравственных убеждений у школьников на уроках литературы». Эту тему Наталья Александровна выбрала неслучайно. В те годы она активно занималась проблемой формирования мировоззрения у школьников. Под ее непосредственным руководством в лаборатории успешно работала целая группа исследователей - «мировоззренцев»: А.И. Липкина, Е.М. Кудрявцева, Г.Е. Залесский, Т.К. Мухина и З.В. Голышева. Такое усиленное внимание к мировоззренческой проблематике было вызвано твердым убеждением Н.А. Менчинской, что для развития личности ребенка в процессе учения важно не только качественное усвоение им необходимых знаний, но и формирование у него представлений о том, *как*, а главное – *во имя чего* будут использованы эти знания в будущей жизни. Последнее же, по мнению Н.А.

Менчинской, определяется мировоззрением школьников как системообразующим компонентом их личности. Высшим уровнем развития мировоззрения, его «вершиной» Наталья Александровна считала различного вида убеждения, в том числе и нравственные.

Передо мной была поставлена задача как можно глубже разобраться в том, что представляют собой нравственные убеждения как психологические образования, как протекает их становление в ходе обучения литературе в школе, а также выявить возможности влиять на этот процесс, сделав его более эффективным. При выборе уроков литературы в качестве конкретных условий формирования нравственных убеждений школьников Наталья Александровна учла мое филологическое образование и опыт преподавания этого предмета в школе.

Н.А. Менчинская была очень честным и ответственным человеком, поэтому она, учитывая свою большую загруженность, через год уговорила О.Н. Юдину вести мою работу в качестве соруководителя. Как оказалось впоследствии, это было своевременным и дальновидным решением, за которое я безгранично признательна Наталье Александровне: наша совместная с Ольгой Николаевной научная деятельность, начавшись с работы над моей диссертацией, успешно продолжается до сих пор. Работа над диссертационным исследованием длилась шесть лет. Помимо серьезной теоретической проработки были подготовлены и проведены объемные, занявшие много времени индивидуальные и групповые эксперименты диагностического, констатирующего и формирующего характера. При этом были применены известные и специально разработанные для данного исследования методики.

Экспериментальная работа шла полным ходом, когда закончился срок моей аспирантуры. Я должна была возвращаться к преподавательской работе в Узбекистане. Что было делать? И в этом случае надо снова отдать должное Н.А. Менчинской. Несколько колебавшись, она согласилась с идеей продолжать мою работу над диссертационным исследованием на расстоянии, когда я использовала каждую возможность для приезда в Москву. Неоценимый вклад в эту работу внесла О.Н. Юдина, которая организовала проведение экспериментов силами своих учителей-экспериментаторов, за что я по сей день глубоко благодарна им всем, но особенно «клинчанам» (учителям школ №2 и №14 города Клина Московской области).

Наталья Александровна искренне радовалась высоким оценкам проведенного нами исследования. По мнению некоторых рецензентов, оно внесло серьезный вклад в теорию убеждений как психологических образований. Основным же его достижением стало то, что удалось выявить целую цепочку психологических механизмов, которые обеспечивают становление нравственных убеждений под влиянием жизненного опыта других людей (в нашем случае – литературных героев). Воздействуя на работу этих механизмов (и в первую очередь их слабых звеньев) с помощью специальных психолого-педагогических условий, можно добиваться более эффективного формирования у школьников нравственных убеждений на уроках литературы.

На этой основе была построена, апробирована и рекомендована к практическому использованию инновационная технология специального управления указанным процессом.

Диссертация была успешно защищена в конце 1982 г., и ее основное содержание было представлено в целом ряде публикаций, начиная с первых статей в «Вопросах психологии». Однако потенциал темы, предложенной для диссертационного исследования Н.А. Менчинской, оказался таким, что в ее русле ведутся работы исследовательского, практического и методического характера. Их результаты отражены в наших с О.Н. Юдиной новых исследованиях и работах (как уже опубликованных, так и готовящихся к печати), в конкретной практике учителей-словесников, которые используют разработанную в диссертации технологию формирования нравственных убеждений на уроках литературы, а также в методических пособиях, авторами которых являются бывшие наши учителя-экспериментаторы. Ведущиеся работы особенно актуальны в настоящее время, когда задача воспитания, в том числе нравственного, вновь стала во весь рост, приобретая значение государственной.

В завершение хочу повторить: я безмерно благодарна судьбе за то, что она дала мне возможность начать свой путь в науке под руководством Н.А. Менчинской – не только большого ученого, но и удивительно сердечного, отзывчивого, интеллигентного человека, талантливого организатора, долгие годы возглавлявшего старейшую в Институте лабораторию. Наталья Александровна создала замечательный коллектив единомышленников и пользовалась их безграничным уважением. Благодаря ее человеческим качествам, в лаборатории царила атмосфера доброжелательности, высокой научной требовательности и огромной увлеченности психологией, преданности ей. В этой лаборатории я сформировалась как ученый, получив такой заряд интереса к науке, который сохранился у меня на всю жизнь и который я стремилась передать своим ученикам-студентам ташкентских вузов. Н.А. Менчинская навсегда осталась для меня ярким примером того, как надо работать, относиться к людям, любить жизнь.