

Умение учиться и проблема разрыва знаний и их применения в отечественной педагогической психологии

Сиднева Анастасия Николаевна

аспирантка

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

E-mail: asidneva@yandex.ru

Одной из актуальных задач педагогики и педагогической психологии является задача формирования умения учиться как общих способов усвоения знаний. Современные подходы к ее решению, на наш взгляд, имеют в своей основе то или иное решение «вечной» проблемы образования – проблемы разрыва знания и его применения. В отечественной психологической литературе можно выделить три варианта решения этой проблемы.

Наиболее традиционное решение идет от работ школы Н.А. Менчинской (Д.Н. Богоявленский, З.И. Калмыкова и т.д.). Выделяя несколько типов трудностей применения усвоенных знаний на практике, Н.А. Менчинская связывает эти трудности с недостаточной закрепленностью ассоциаций, соответствующих новым знаниям (когда старые знания из-за своей высокой прочности мешают актуализации новых, более правильных), и с их привязкой лишь к тем ситуациям, в которых они были сформированы (Менчинская, 2004, с. 109-128). Соответственно, разрыв знания и практики предлагалось преодолеть через специальные упражнения, решение специальных задач, связывающих усвоенные знания со всеми возможными ситуациями их применения.

В рамках данного подхода проблема обучения умению учиться не могла быть поставлена, поскольку способ усвоения знания в принципе не выделялся как особый исследовательский объект или объект усвоения.

Вторым вариантом решения проблемы связи знания и его применения является выделение способа работы со знанием или способа его использования в специальный объект и организация его усвоения. В качестве примера можно привести концепцию Е.Н. Кабановой-Меллер, в которой наряду с задачей усвоения знания выдвигается задача обучения способу или приему учебной работы, с помощью которого это знание может быть усвоено (Кабанова-Меллер, 1962, с. 169). Сам способ учебной работы включает в себя знание способа, т.е. знание того, как надо действовать при решении задачи, и умение пользоваться этим знанием, т.е. владение способом (там же, с. 4). Наряду с конкретными способами учебной работы выделяются и более обобщенные, которые носят название приемов умственной деятельности – это приемы обобщения, абстрагирования, установления причинных связей и т.д. Таким образом, разрыв знания и его применения в русле данного подхода можно преодолеть через целенаправленное формирование способов учебной работы и приемов умственной деятельности. Дальнейшее развитие данной концепции вылилось в создание теорий, постулирующих учение как специфическую деятельность, в рамках которой способы учебной работы составляют ее операциональное содержание (И.И. Ильясов, О.Е. Мальская, Т.В. Габай)

Такой вариант решения проблемы соотношения знания и его применения, на наш взгляд, приводит к постановке задачи специального формирования умения учиться. Здесь разделяются знание и способ действия с ним, усваиваемое содержание и процесс его усвоения (или деятельность учения), и этому способу или процессу (деятельности учения) целенаправленно обучают. Сохраняя тот же принцип, обучать способу действия со знанием возможно только при выделении в нем самом двух аналогичных аспектов: знания о способе и знания о том, как им оперировать. На наш взгляд, реализация такой позиции на практике приводит к существенным трудностям, связанным со все большей

оторванностью способов усвоения от того реального предметного содержания, которое должно быть усвоено.

Третий, на наш взгляд, наиболее продуктивный вариант решения проблемы знания и применения связан с попыткой понять содержательную связь между знанием, которое необходимо усвоить, и способом оперирования этим знанием. Эта связь воплотилась в понятии действия, которое является одним из центральных для теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). Согласно Н.Ф. Талызиной, процесс усвоения знаний – это всегда выполнение учащимся определенных действий (Талызина, 2001, с. 94), знания вне действий в принципе существовать не могут. Связь между знаниями и действиями раскрывается через понятие ориентировочной основы действий – той системы условий, на которую реально опирается человек при выполнении действия (там же, с. 96). К примеру, при формировании научных понятий необходимо научить учащихся при помощи этих понятий ориентироваться в соответствующей области действительности, т.е. связь знаний и действий раскрывается через введение определенной функции знаний – ориентировать действия. При этом, однако, остается проблема принципов выделения этих действий. У Н.Ф. Талызиной в качестве действий называются в основном логические - действия распознавания, сравнения, обнаружения свойств и т.д. Однако, как показывают исследования, проведенные в русле теории развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), за многими понятиями стоят не столько логические, сколько собственно предметные действия.

В рамках данного подхода проблема специального формирования умения учиться также ставится, но она ставится принципиально по-другому. Формирование умения учиться здесь является следствием принципиального изменения содержания обучения, обучения, в основе которого лежат действия учащегося. Однако дальнейшее развитие данного подхода предполагает решение ряда исследовательских задач. Во-первых, необходимо более четко сформулировать принципы выделения действий, лежащих в основе знаний. Во-вторых, необходимо понять соотношение общих действий и усваиваемых предметных: действительно ли общие действия формируются на основе последних или им все-таки необходимо специально обучать (если да, то как конкретно это делать). В третьих, необходимо создать диагностические процедуры, позволяющие определять как возможности обучения в формировании умения учиться (на основе диагностики действий, которым обучают), так и степень владения данным умением у учащегося.

Литература

1. Менчинская Н.А. Некоторые вопросы применения учащимися знаний на практике // Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: Избранные психологические труды // Под ред. Е.Д. Божович. М. – Воронеж, 2004
2. Кабанова-Меллер Е.Н. Психология формирования знаний и навыков школьников. М., 1962
3. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 2001