

Специфика формирования способности к учению в младшем школьном возрасте

Ю. А. Полуянов,
кандидат педагогических наук

Начиная с младшего школьного возраста учение может значительно влиять на развитие различных способностей у детей. В процессе учения познавательные способности ребенка и его умение учиться проявляются неразрывно. Вместе с тем есть основания полагать, что предпосылки познавательных способностей, сложившиеся в дошкольном детстве, и умение учиться имеют различные психологические основания. Так, уже в начале обучения среди учеников, успешно осваивающих школьные программы, можно наблюдать как тех, кто глубоко и разносторонне усваивает знания, так и тех, кто делает это формально — для проверки учителем. Первым обычно приписывают высокие познавательные способности, вторым — только умение учиться. Однако психолого-дидактическая концепция «учебной деятельности» Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова дает основание предположить, что в младшем возрасте возможно формирование умения учиться как устойчивого образования — способности к учению, исключаяющей формальное освоение знаний, имеющей особые психологические основания, состав, структуру и специфические условия формирования.

Теоретическим основанием такой гипотезы является концепция Л. С. Выготского о соотношении обучения и развития в детские годы [4]. Анализ Л. С. Выготским понятия «зона ближайшего развития» ребенка широко известен. Для нашей гипотезы важно, что в каждый период детства можно рассматривать два уровня развития ребенка: актуальный и потенциальный. Актуальный уровень проявляется в тех достижениях, которые показывает ребенок, действуя самостоятельно. Потенциальный уровень развития имеет две взаимосвязанные характеристики. Во-первых, это сложившиеся в предшествующий период детства предпосылки перехода ребенка на следующий этап развития. Во-вторых, это уровень достижений, которые он показывает в условиях сотрудничества со взрослыми и другими детьми.

Иными словами, в совместном учении ребенок приобретает какие-то средства получения знаний, которые, закрепившись, впоследствии постоянно будут регулировать самостоятельное приобретение им знаний. Уровень и качество этой способности зависит от того, как построена такая совместная деятельность, потому что предпосылки развития сами по себе не обеспечивают более высокий уровень достижений ребенка. Эти предпосылки нельзя определять безотносительно к тем условиям, в которых будет протекать развитие.

Учитывая сложившиеся в дошкольном детстве предпосылки к учению, их следует соотносить с такой формой обучения в начальной школе, которая наиболее благоприятна для формирования способности к учению, а не только запоминания информации.

В ведущей деятельности дошкольников — игре — складывается способность ребенка строить образы, пользуясь замещением одного объекта другим и наглядно-пространственным моделированием [5, 8, 15]. Эта способность является необходимой предпосылкой как для всех видов познавательной деятельности, так и для умения учиться в школе. В период дошкольного детства она имеет общую и неспециализированную форму. Эта ее общность оказывается наиболее важной для школьного обучения, так как на каждом этапе у ребенка складываются предпосылки развития более широкие, чем те, которые впоследствии реализуются [1].

Наиболее оптимальные возможности реализации таких предпосылок способности сохраняются в теории «содержательного обобщения в обучении» В. В. Давыдова [7]. Центральным в этой теории является понятие общего способа деятельности. Действия, его составляющие, есть та психологическая реальность, которая, с одной стороны, включена в состав способности, с другой же — внешне проявляется в операциях, меняющихся в зависимости от конкретных условий реализации той или иной цели и поэтому требующих специальных знаний, умений, навыков, т. е. действие является исходной единицей психологического анализа любой способности [3, 6].

В понятии «общий способ» В. В. Давыдов выделяет наличие некоторых генетически исходных отношений, составляющих основу решения целого класса конкретных задач, в том числе и нетривиальных. Выявление содержания какого-либо общего способа требует комплексного логико-психологического и предметного анализа, а также организации эксперимента по обучению детей этому содержанию, что и было сделано при разработке курсов математики, русского языка, труда и изобразительного искусства в начальных классах [9, 11]. Данные экспериментального обучения детей по этим курсам позволяют выделить следующие главные характеристики общего способа.

Во-первых, это обобщенный, но ни в коем случае не одинаковый у всех людей способ действия, который позволяет ученику продвигаться в предметном материале от общего к частному и от целого к частям. Во-вторых, он воспроизводился ребенком в процессе общения, взаимодействия и сотрудничества с другими детьми и взрослым. В-третьих, это способ поиска решения задач, а не «правило» их решения. Такой поиск возможен при преобразовании наличной ситуации (условий) в соответствии с целью деятельности. Поэтому усвоение общего способа развивает творческую активность детей. В-четвертых, такой способ дает ученику средства ориентации в предмете деятельности, регулирует его операции с различным материалом и в разных условиях, налагая определенные ограничения, в рамках которых допустимы варианты действий. В процессе усвоения общий способ индивидуализируется.

Усвоение общего способа обусловлено предпосылками, развитыми в дошкольном детстве, вместе с тем оно прямо зависит от организации учения. В структуре учебной деятельности представлены те основные компоненты, которые, по-видимому, специфичны для формирования способности к учению (действия моделирования, контроля и оценки).

Психологическим основанием контроля и оценки Ж. Пиаже считал способность мысленно рассматривать объект и явления с различных точек зрения («децентрация»). Такая способность только начинает складываться в младшем школьном возрасте, когда детям становятся доступными отношения социальной кооперации [10]. Формирование оценки Ж. Пиаже связывал преимущественно с общением ребенка и взрослого, а контроль — с кооперацией со сверстниками [16]. Исследования Д. Б. Эльконина и его сотрудников показали, что генезис «децентрации» — в детских играх, где ребенок берет на себя роль другого человека. Поэтому уже у дошкольников может формироваться «динамическая позиция», при которой ребенок представляет себе объект с точки зрения партнера по совместной деятельности, но лишь после того, как реально переместился и действует на его месте. «Динамическая позиция» всегда предшествует «децентрации» [15].

Для изучения динамики развития у детей умения представлять, учитывать и включать в собственные контрольно-оценочные действия точку зрения другого человека нами проводилось специальное исследование типа лонгитюда. Оно включало двухлетний формирующий эксперимент с группой детей 7—9 лет на занятиях изобразительным искусством. Содержание этих занятий формировалось на основании общих способов построения образов воображения по принципам красоты, методика основывалась на единстве учения и творчества детей, организация — на совместной, распределенной между учениками и учителем учебной деятельности [13]. В течение всего эксперимента проводилось периодическое обследование по методикам «Чужой цвет» [11] и «Художник-зритель»¹ [12].

Процедура эксперимента «Художник-зритель» представляла собой дискуссию двух испытуемых, каждый из которых высказывал суждения о своем лучшем в этот период рисунке (с позиции «художника») и о лучшем рисунке сверстника (с позиции «зрителя»). Фиксировались вербальные, экспрессивные и поведенческие реакции испытуемых. При обработке экспериментального материала выделялись предметность и структура соотношения замысла и средств его реализации в образе, который сложился у ребенка в процессе обсуждения своего и чужого рисунков. Данные эксперимента подвергались качественному и количественному анализу. В течение двух лет (I—II классы) обследование проводилось четыре раза: в начале и конце соответствующих циклов экспериментального обучения. Этот эксперимент позволял выявить не только пространственно-конструктивные, но и некоторые личностные (замысел) характеристики способности испытуемого понимать точку зрения другого человека. Динамика изменений этой способности рассматривалась в зависимости от уровня усвоенности общего способа в формирующем эксперименте.

При описании каждого этапа будут выделены только те результаты эксперимента, которые имеют непосредственное отношение к проблематике данной статьи и показатели которых обнаружили значимые различия при статистической обработке материалов.

Первое обследование (до формирующего эксперимента)

Позиция «художника». Суждения ребенка о своем рисунке по структуре синкретичны: они отражают хотя и общие, но чаще случайные особенности замысла. Замысел очень редко соотносится с действительно достигнутым уровнем его реализации. Предметность суждений фиксирует преимущественно то, что автор хотел сделать, а не то, что достигнуто в рисунке. Нередко дети называли такие детали, которые недоделали, замазали краской или забыли нарисовать. О процессе создания рисунка дети ничего не говорили. Явно преобладали положительные оценки своего рисунка.

Позиция «зрителя». Суждения того же ребенка о рисунке сверстника по структуре представляли собой поэлементный перебор отдельных деталей изображения, редко связываемых им друг с другом. Упоминания о замысле рисунка отсутствовали. Предметность суждений так же составляли оценки (положительные или отрицательные) отдельных деталей рисунка по критериям: правильность, аккуратность, похожесть и т. п. «Зрители» усердно искали «ошибки», исполняя роль учителя, который так (по их представлению) должен оценивать школьную учебную работу, поэтому в их суждениях явно преобладали отрицательные оценки (малообоснованные или вовсе не обоснованные).

На этом этапе у ребенка мирно уживаются противонаправленные (по структуре, предметности и критериям оценки) точки зрения: одна — на свой, другая — на чужой рисунок. В контрольно-оценочных действиях ребенка они никак не пересекаются, существуют автономно. Однако по процедуре эксперимента эти разные позиции были распределены между

¹ Совместно с В.А. Гуружаповым.

двумя испытуемыми, что приводило к столкновению разных точек зрения, а не к дискуссии. Однако конфликт позиций, сколь страстно бы он ни выражался, всегда заканчивался проявлением у детей чувства удовлетворения, чаще всего высказываемого словами: «Хорошо поспорили!»

Второе обследование

(после 1 месяца формирующего эксперимента)

Предметность, структура и критерии оценочных суждений ребенка и в позиции «художника», и в позиции «зрителя» существенных изменений не претерпели. Однако соотношение положительных и отрицательных оценок стало противоположным: с позиции «художника» преобладали отрицательные оценки своего рисунка, с позиции «зрителя» — положительные. Как только намечался конфликт позиций, дети старались повторять в своих суждениях слова и целые фразы партнера, говоря о своем рисунке, применяли безличные формы глаголов, избегали резкой критики чужого рисунка и похвал своему. Они подстраивались под партнера, подражая и даже копируя его суждения. Таким способом дети активно стремились наладить сотрудничество с партнером. Но фоне столь выраженного стремления сотрудничать было особенно заметно, что каждый ребенок исходит из предположения о возможности какой-то другой точки зрения на его рисунок, отличающейся от авторской. Характерно, что, соглашаясь с отрицательной оценкой рисунка, авторы, как правило, говорили: «Мне кажется, что он не прав, но, может быть, со стороны по-другому видно». Увидеть же собственный рисунок с этой другой позиции они не умели. Вместе с тем именно в позиции «зрителей» дети делали первые попытки встать на точку зрения партнера. Выразилось это в том, что, говоря о чужом рисунке, дети оценивали, как он делался «художником». Такие попытки были еще не часты и касались лишь правильности (или неправильности) применения отдельных операций, входящих в тот общий способ, который они начали осваивать в формирующем эксперименте.

Итак, под влиянием конфликта позиций у детей появилось предположение о том, что на результат их деятельности возможна другая, отличная от их собственной, точка зрения. Возникло стремление к сотрудничеству со сверстником. А контрольно-оценочные действия стали включать рассмотрение отдельных операций, посредством которых на уроках осваивался общий способ.

Третье обследование

(конец первого года обучения)

В истекший период у детей формировался общий способ содержательного согласования (гармонизации) разных цветов в одно целое. В качестве основания для действия контроля было выделено наличие на рисунке (или на специально подготовленной репродукции картины художника) цвета, не согласующегося с художественной целостностью (дети его называли «чужим цветом»). Контролируя согласованность цветового решения рисунка с замыслом и между цветами, ребенок должен совершать действия, составляющие генетически исходные отношения общего способа выразительной гармонизации цветов в произведениях изобразительного искусства любого жанра и содержания. Увидеть «чужой цвет» можно лишь внутри уже имеющегося согласованного сочетания нескольких (по меньшей мере трех) цветов. Таким образом, действительное или воображаемое включение в процесс воспроизведения (или восприятия) «чужого цвета» создает единую, но противоречивую ситуацию. Чтобы отличить среди других цвет, нарушающий гармонию, надо уметь видеть согласованность всех других цветов картины. Но чтобы быть способным обобщить в единое гармоничное целое все эти цвета, надо иметь возможность соотнести их (как общее колористическое решение рисунка) с цветом, «чуждым «этой целостности, противоречащим ей.

Именно этот критерий дети стали считать объективным для рисунка любого содержания и применяли как при положительной, так и при отрицательной оценке. Первыми более часто так оценивали рисунки «зрителю». Структура суждений детей изменилась. «Художники» по-прежнему вначале говорили о своем замысле, но при этом учитывали многие реально достигнутые качества рисунка. Положительная или отрицательная оценка рисунка теперь зависела в основном от его выразительности. Но в суждениях «зрителей» отрицательные оценки все же несколько преобладали. Обсуждение приобрело форму обмена мнениями, при котором противоречия чаще всего как-то разрешались детьми. Вместе с тем суждения детей отчетливо отражали внутренний конфликт позиций. В одной фразе ребенок сначала выделял позитивную направленность своего замысла: «Я хотела нарисовать... как хорошо было... у костра... светло, все радуются, а вокруг темно...» — и сразу же противопоставлял ей негативные качества, реально видимый результат своих действий: «... но получилось (на рисунке) много черной краски, поэтому не так весело». Две разные оценки одного и того же качества давались как бы с разных точек зрения. Положительно оценивая то, что задумал, ребенок одновременно проверял, как это реализовано, глядя на свой рисунок как бы «глазами» другого человека, который не знает замысла, но видит результат и, может, воссоздает действия «художника». Та же двойственность была в суждениях «зрителей». Когда они оценивали рисунок партнера по критерию согласованности цветов, то невольно должны были соотнести цветовое сочетание с общей эмоционально-смысловой основой замысла и таким образом встать на позицию «художника». Особенно часто и ярко это проявлялось тогда, когда, по мнению ребенка, партнер обнаруживал свою готовность к дискуссии, к критической оценке рисунка.

Четвертое обследование

(последнее полугодие второго года формирующего эксперимента)

Это обследование показало сближение структуры и предметности суждений детей с позиции как «художника», так и «зрителя». Их суждения как бы воспроизводили процесс создания рисунка: от общего (замысел) к оценке разных сторон его реализации на рисунке: выразительность цвета, изображений людей, животных, пейзажа и т. д. Предметом оценки чаще всего были качества, так или иначе связанные с общим способом содержательной гармонизации цвета, но иногда и равновесия и динамики композиции рисунка, которые к тому времени дети начали осваивать в формирующем эксперименте. Соотношение положительных и отрицательных оценок колебалось в зависимости от выразительности рисунков. Дискуссионный стиль обсуждения усилился за счет того, что дети стали чаще высказывать индивидуализированные по содержанию оценки. Внутренний конфликт позиций выражался в прежней форме, однако для этого многим детям уже не требовались ни признаки готовности партнера к критике, ни даже само его присутствие. Наиболее примечательно то, что при этом обследовании испытуемые часто довольно точно «угадывали» замысел рисунка сверстника. А в ряде случаев «зритель» выявлял такие его стороны, о которых «художник» ничего не сказал или которые не мог выразить словами.

Подводя итоги этого эксперимента, отметим следующее.

Во-первых, та позиция, которую Ж. Пиаже называл «эгоцентрической» у детей 6,5—7 лет, не является однозначной. Она включает, по крайней мере, две противоположные точки зрения ребенка на объекты, имеющие разное происхождение: одна — для результата своей деятельности, вторая — для результата деятельности другого человека. Критерии оценки в каждом случае тоже имеют различное происхождение. Свою работу ребенок видит (и судит о ней), ориентируясь на то, что хотел сделать, на свои желания, мало уделяя внимания тому, что действительно сделал, и почти не оценивает реальный, а не воображаемый результат. Работу другого человека (сверстника) он видит и оценивает, ориентируясь на те требования, которые ранее взрослые (родители, воспитатели детских садов и пр.) предъяв-

ляли к нему самому. И не столько к его рисункам, лепке, аппликации, другим поделкам и т. д., сколько к его поведению в целом. Применяя эти требования, ребенок особенно придирчив к сверстнику: прежде всего отмечает все то, что кажется ему неправильным и отрицательным, старается обнаружить как можно больше ошибок, нередко предъявляя к ним явно несостоятельные претензии. Дети копируют роль взрослого, особенно свое представление о роли учителя. Наиболее важно, что такие требования ребенок крайне редко и только под давлением высказываний сверстника (возможно, и благодаря присутствию взрослого-экспериментатора) относит к самому себе. В одном ребенке, таким образом, независимо друг от друга и никак не пересекаясь между собой, существуют две разные по содержанию, форме и направленности точки зрения: одна — для себя, своих желаний, действий и их результата, вторая — для другого человека и его деятельности. При подобной ситуации контрольно-оценочные действия детей не могут служить основанием для формирования способности к учению.

Во-вторых, переходу ребенка со своей позиции на позицию другого человека всегда предшествовал конфликт между партнерами по эксперименту. Внешне он мог иногда напоминать ссору, но никогда не сопровождался и не заканчивался возникновением антагонистических отношений между детьми. Конфликт позиции, по-видимому, имеет иную психологическую природу, чем конфронтация между людьми. Зафиксированные в этих обследованиях факты, а также многочисленные наблюдения, полученные в ходе формирующего эксперимента, позволяют утверждать, что ситуация конфликта позиций является существенным звеном процесса формирования у младших школьников умения выделять, понимать и учитывать точку зрения других людей (не только сверстников, но и взрослых) при оценке и контроле собственной деятельности, т. е. при организации своего учения. Если контрольно-оценочные действия учащихся имеют дискуссионную форму, то внешнее столкновение разных точек зрения последовательно интериоризуется: конфликт позиций приобретает форму внутреннего диалога при рассмотрении процесса и результата собственной деятельности.

В-третьих, позитивное решение конфликта позиций происходит при наличии у детей таких критериев контроля за своей и оценки результатов чужой деятельности, которые являются универсальными применительно к достаточно широкому классу индивидуально поставленных задач. Такие критерии позволят ребенку рассматривать объект оценки с точки зрения его происхождения (в нашем случае — по способу создания другим человеком). Этим требованиям отвечает общий способ, который дети осваивали в процессе учебной деятельности учение ребенка вводит его педагог как посредник между исторически развитым наследием культуры и учащимися (такое ощущение, что конец первого предложения и начало второго — пропущены). Поэтому позиция взрослого, включаясь в контрольно-оценочные действия детей, становится тем средством, которое позволяет одному ребенку понять точку зрения другого.

Таким образом, для активного развития способности к учению в младшем школьном возрасте учебную работу детей целесообразно строить в форме сотрудничества учителя с учениками и детей между собой. При этом действия контроля и оценки должны осуществляться ими с разных позиций. Для этого позиции распределяются между участниками учебного процесса таким образом, чтобы действия (составляющие генетически исходные отношения общего способа) имели разную (по предметности) направленность. Благодаря этому создаются условия для возникновения продуктивной дискуссии между участниками учебного процесса, происходит обмен позициями, а каждый из них получает возможность контролировать и оценивать как свои, так и чужие действия с разных точек зрения.

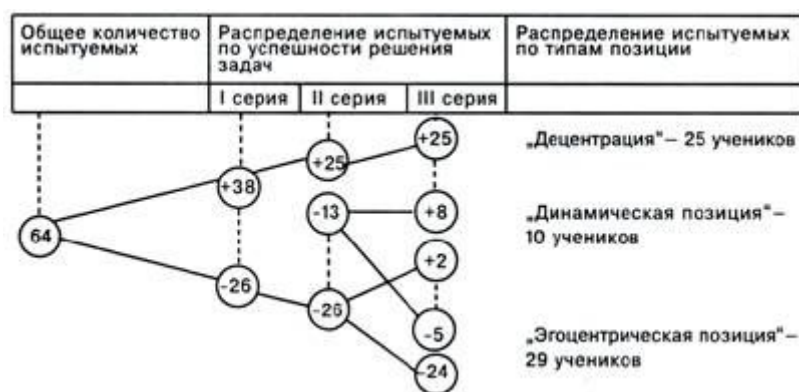
Методика данного эксперимента не позволила соотнести описанные выше особенности формирования контрольно-оценочных действий детей с теми феноменами децентрации, которые приводят многие исследователи [9, 15, 14 и др.]. В частности, было неясно, как

связаны между собой умения понимать точку зрения другого человека с пространственно-ориентировочными аспектами позиции и учебно-познавательной децентрацией, поэтому стало необходимым изучить психологическое основание способности к учению.

Методика такого эксперимента (условное название — «Позиции») построена на тех же психологических основаниях, что и эксперимент Ж. Пиаже «Три года». Однако она включала ряд показателей, которых методика Ж. Пиаже не фиксировала. В эксперименте участвовали одновременно два испытуемых, которым предъявлялась (с разных сторон) силуэтная прозрачная картина, вставленная в отверстие непрозрачного экрана. Каждый испытуемый получал набор одинаковых деталей, из которых была составлена картина. Обследование включало три серии: вербальную, образно-динамическую и образно-модельную. Было обследовано 64 ученика первых, вторых, и третьих классов (в том числе и испытуемые, обследованные по методике «Художник — зритель») ².

Материалы эксперимента удобнее рассмотреть в форме граф-схемы.

Граф-схема



Условные обозначения: «+» — испытуемые представляли себе точку зрения партнера по эксперименту; «-» — испытуемые приписывали партнеру свою точку зрения. Сплошные линии, соединяющие кружки, показывают, на какой тип позиции переходили испытуемые от одной серии эксперимента к другой ³.

Результаты I серии (вербальной) показали, что независимо от возраста словесное решение задания большинством детей выполняется легче, чем образное. Этому могла способствовать уже усвоенная детьми ориентация на правую и левую руки и опыт наблюдения отражения себя в зеркале. Однако примечательны два факта. Все испытуемые, достигшие уровня «децентрации», всегда легко формулировали правильное вербальное решение задачи, но более трети испытуемых, справившихся с заданием I серии, не могли решить задание в образно-модельной (III серия) форме, а более половины из них не справлялись даже с образно-динамическим решением (II серия), т. е. оказались на «эгоцентрической позиции».

Во II и III сериях эксперимента испытуемые должны были сложить из набора деталей на листе бумаги экспонированную картину (форма и размеры деталей и листа точно ее повторяли) так, как видит ее (с другой точки зрения) партнер по эксперименту. Испытуемые были скрыты друг от друга непрозрачным экраном. Картина была построена таким образом, чтобы для решения задачи перемещения деталей справа налево было недостаточно. Одни из них требовали переворота, другие — не требовали, так как были симметричны по верти-

² Обследование проводилось совместно с В.А. Гуружаповым и при участии А.Д. Исмаилова.

³ В названиях типов позиций сохранена терминология Ж. Пиаже, как общепринятая в психологической литературе, хотя и спорная с точки зрения психического содержания этих позиций.

кальной оси. Кроме того, расположение картины было обусловлено композиционными (смысловыми и пространственно-динамическими) связями между деталями. Сложенные каждым испытуемым картины проверялись при помощи координационной сетки на абсолютную точность воспроизведения и на точную передачу отношений между деталями картины. По абсолютным размерам размещения всех деталей испытуемые уровня «децентрации» воспроизводили картину точнее, чем на уровне «эгоцентрической» позиции, но различие между ними значимо (по критерию Стьюдента) только по одному из четырех показателей. Напротив, различия в воспроизведении композиционно-пространственных (моделирующих) отношений значимо не только выше, но и по всем показателям ($T=2,95$ при $p<0,05$). Это позволяет полагать, что при сформированном умении понимать точку зрения другого человека главным ориентиром для детей являются отношения между деталями (или элементами) объекта, т. е. мысленное моделирование воспринимаемого объекта.

В III серии эксперимента то же задание испытуемые выполняли после того, как реально перемещались на некоторое время на место партнера (для испытуемых, справившихся с заданием II серии, первая картина заменялась на другую). В течение всего времени, пока испытуемый находился на месте партнера, экспонируемая картина была закрыта, т. е. реально он видел ее только со своей точки зрения. И тем не менее все испытуемые, показавшие в эксперименте уровни «динамической позиции» и «децентрации», складывали картину так, как могли бы, но не видели с позиции партнера. Поэтому можно полагать, что генезис способности понимать точку зрения другого человека представляет собой воображаемое пространственное перемещение себя в буквальном смысле на место другого человека.

О всех испытуемых, участвовавших в эксперименте, были собраны сведения: об успеваемости по основным предметам начального обучения (математика, русский язык, труд и изобразительное искусство) за период проведения обследования и мнение учителей о динамике развития умения учиться у каждого ребенка. Данные успеваемости были проранжированы по сложности учебного материала и календарным срокам выставленных оценок. Плохие («1», «2») и случайные (встречающиеся один раз) оценки не учитывались. Сравнивались только группы «децентрации» и «эгоцентрической позиции» (количество испытуемых уровня «динамической позиции» не позволяло сделать статистически достоверные выводы). При уровне «децентрации» успеваемость детей в целом была значительно выше, чем при уровне «эгоцентрической позиции». Получены следующие показатели значимых различий между этими группами по успеваемости: математика (с надежностью 99,9 %), труд и изобразительное искусство (99 %), русский язык (95 %). Мнение учителей о динамике развития умения самостоятельно учиться были таковы: испытуемые Уровня «децентрации» обнаруживали чаще всего последовательное повышение; «динамической позиции» — неопределенность; «эгоцентрической» — в основном статичность. Следовательно, можно полагать, что сформированное в экспериментальном обучении умение детей представлять, понимать и учитывать в собственной деятельности точку зрения другого человека непосредственно отражается на их успехах в практике школьного обучения.

Данные этого эксперимента дополняют полученные в предыдущем характеристики способности младших школьников выделять, представлять и включать в свои действия точку зрения другого человека. Подтвердился вывод Д. Б. Эльконина [15] о том, что происхождение «децентрации» непосредственно связано с действительным или воображаемым перемещением себя на место другого человека и, таким образом, способностью видеть объекты как бы его «глазами». Образные, особенно пространственно-ориентировочные компоненты «децентрации» выявились в эксперименте наиболее явно. Прежде всего это относится к точности воссоздаваемых детьми образов, к выделению отношений в частях и деталях объекта и к мысленному их моделированию. Высокая успеваемость детей, показавших уровень «децентрации», определяется, конечно, их познавательными способностями и умением учиться. Однако, как отмечают учителя, кроме того, у этих детей постоянно повышается

самостоятельность в учении, что позволяет связать с «децентрацией» и успеваемость, и способность к учению.

В заключение отметим, что на основании проведенного исследования можно сформулировать некоторые выводы. Психологическим основанием способности к учению является децентрация как рассмотрение своих действий и их результата с разных позиций, в частности других людей. В состав этой способности входят учебные действия контроля, оценки и моделирования. Структурные отношения между этими действиями, по-видимому, таковы: моделирование (в знаково-символической, наглядно-пространственной и других формах) одинаково включено как в познавательные (исследовательские) способности ребенка, так и в способность к учению. Контроль и оценка благодаря более и ранее выраженной в них децентрации мышления ребенка создают в младшем школьном возрасте условия для прогрессирующего развития действия моделирования. При переходе от «детских видов деятельности» дошкольного периода (сюжетно-ролевая игра, лепка, рисование, конструирование и др.) к освоению деятельности специальных (математика, грамматика, изобразительное искусство и др.) ребенок начинает использовать общественно и исторически сложившиеся средства получения знаний. Сначала в общем виде, как способность учиться любой деятельности. Эта способность последовательно специализируется, но ее прогрессирующее развитие возможно лишь при условии дальнейшего совершенствования учебных действий: моделирования, контроля, оценки.

Специфическим условием формирования в младшем школьном возрасте способности к учению является сотрудничество взрослого и ребенка и детей между собой, построенное по принципу распределения и обмена между ними разными позициями по отношению к своим и чужим действиям и их результату, т. е. позитивный обмен мнениями или дискуссия как столкновение и разрешение различных точек зрения участников учебного процесса. Формирование основ способности к учению есть, следовательно, процесс создания и развития в ребенке внутреннего оппонента, контролирующего и оценивающего организацию его учебной деятельности.

Литература

1. Валлон А. Психическое развитие ребенка. М., 1967.
2. Венгер Л. А. ладение опосредствованным решением задач и развитие когнитивных способностей ребенка // Вопросы психологии. 1983. № 2.
3. Восприятие и действие / Под ред. А. В. Запорожца. М., 1967.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1934.
5. Выготский Л. С. Психология детской игры // Вопросы психологии. 1966. № 6.
6. Гордеева Н. Д., Зинченко В. П. Функциональная структура действия. М., 1982.
7. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
8. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. М., 1960.
9. Микулина Г. Г., Попова З. С. Психологические вопросы формирования вычислительных навыков в условиях учебной деятельности // Развитие психики младших школьников в процессе учебной деятельности. М., 1969.
10. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды. М., 1969.
11. Полуянов Ю. А. Формирование способности к обобщенному восприятию цвета у детей // Вопросы психологии. 1980. № 1.
12. Полуянов Ю. А. Воображение и способности. М., 1982.

13. *Полуянов Ю. А.* Изобразительное искусство: Пособие для учителя. Часть I. Содержание, методика и организация занятий. М., 1995.
14. *Флейвелл Дж.* Генетическая психология Жана Пиаже. М., 1967.
15. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М., 1978.
16. *Piaget J.* Le jugement moral chez l'enfant. Paris, 1932.