

2.4. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИДЕЙ В.В. ДАВИДОВА И М. ВЕРТГЕЙМЕРА О РЕШЕНИИ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ: ПОПЫТКА АССИМИЛЯЦИИ ГЕШТАЛТПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РАБОТЫ С ОБРАЗОМ В ПОСТАНОВКЕ УЧЕБНОЙ ЗАДАЧИ

В. А. Гуружапов

Среди нерешенных проблем теории учебной деятельности В. В. Давыдов отметил вопрос о логико-психологических основах понятия «учебная задача» [Давыдов, 1996, с. 267–268], которое мы осмелимся рассмотреть в нашем анализе. Учебная задача – это задача, вынуждающая ученика искать общий способ решения всех задач данного типа. Предполагается, что до ее предъявления ученик еще не решал такой задачи, поэтому она всегда есть задача творческая (нестандартная).

Мы согласны с В. В. Давыдовым, что постановка учебной задачи есть одна из острейших проблем теории и практики развивающего обучения. Считаем, что решать ее нужно не только путем ассимиляции других вариантов деятельностного подхода к обучению, но и через осмысление достижений других психологических теорий. Мы уже предпринимали такие попытки по отношению к идеям Дж. Дьюи [Гуружапов, 2015]. В настоящей работе мы сосредоточимся на взглядах М. Вертгеймера на творческое мышление*.

Есть общее во взглядах В. В. Давыдова и М. Вертгеймера на общепсихологическую природу творческого мышления, а именно: для решения творческих (нестандартных) задач нужен разум, а не рассудок. Разум может преодолевать ограниченность эмпирического опыта и иллюзии правдоподобия. Вместе с тем взгляды этих ученых на процесс решения творческих (нестандартных) задач существенно различаются.

Согласно теории В. В. Давыдова, решение учебной задачи начинается с анализа условий задачи и преобразования заданного объекта. Через действия преобразования объекта, выделения исходной

* Макс Вертгеймер – нем. *Max Wertheimer* (15 апр. 1880 г., Прага – 12 окт. 1943 г., Нью-Йорк) – один из основателей гештальтпсихологии. Единственное относительно полное изложение его теории – книга «Продуктивное мышление», которая была выпущена им за несколько недель до смерти в 1943 г., после приблизительно двадцати лет подготовки к печати.

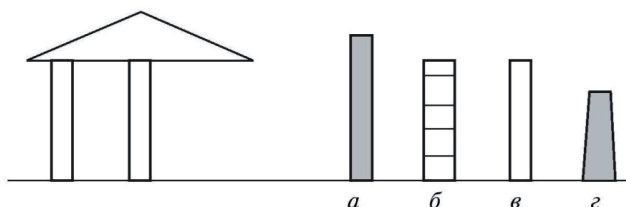
содержательной абстракции и построения модели объекта в его существенных свойствах преодолевается ограниченность опыта эмпирических обобщений. Учебная деятельность есть решение системы учебных задач, предъявляемых в логике освоения теоретического содержания изучаемого предмета от абстрактного к конкретному.

Согласно взглядам М. Вертгеймера, ограниченность традиционной (формальной) логики и ассоциативного мышления при решении нестандартных задач происходит через попытки изменения образа ситуации, когда требуется дальнейшее прояснение (центрирование) ситуации, осознание тех ее аспектов или фактов, которые лишь смутно присутствовали вначале [Вертгеймер, 1987]. Центрирование он определял как рассмотрение отдельных элементов ситуации, их значения и роли по отношению к сути или корню решения задачи. При этом Вертгеймер считал, что интеллектуальные процессы характеризуют решительный переход от менее адекватного, менее совершенного структурного видения к более осмысленному. Исходя из этого, он исследовал мышление в разных ситуациях учения.

Вряд ли возможно создание некой общей теории на основе соединения взглядов В.В. Давыдова и М. Вертгеймера. Если первый рассматривал природу усвоения понятий в их логико-гносеологической основе, то второй – феноменологию трансформации понимания существа предмета (и понятия в том числе) через преодоление ригидности образа ситуаций. В одной теории это соединить невозможно.

Вместе с тем мы считаем, что в теории развивающего обучения можно ассимилировать гештальтпсихологическую *культуру анализа способов* преодоления ригидности образа ситуаций. Это возможно, в частности, при обучении математике во вводной части курса развивающего обучения, когда ученики овладевают отношениями целого и части. Рассмотрим первое задание в этом курсе [Горбов, Микулина, 2013, с. 7].

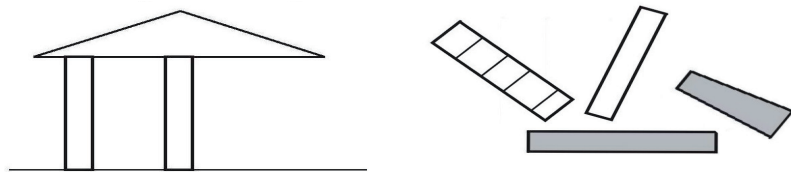
Вводное задание. На доске – бумажный макет недостроенного здания (не хватает одной колонны) и набор колонн, различающихся по цвету и форме. Надо подобрать недостающую колонну.



Авторы пишут, что, скорее всего, дети сразу сделают правильный выбор. Однако нужно обсудить и неправильные варианты. Поэтому учитель должен предложить использовать другую («неправильную») колонну: «Один мой знакомый ученик считает, что сюда подойдет колонна “б” — она самая красивая!» Дети, естественно, отвечают: «Нет, она не такой формы!» Тогда уже можно начинать дискуссию.

В данной учебной ситуации как таковой действительно нет особого выбора. Думать в данном случае не надо. Если мысленно передвигать фигуры по горизонтальной линии (а ученики первого класса в основном это уже сделать в состоянии), то видно, что подходит фигура «в». Поэтому предложение авторов носит вынужденный характер, не соответствующий традиции развивающего обучения, когда учитель работает, прежде всего, с мнениями реальных учеников. С точки зрения М. Вертгеймера, это так называемая «стандартная ситуация, в основе которой лежит иллюзия завершенности и совершенства структуры». В такой ситуации человек не думает. Зато есть иллюзия, что понимает, как восстановить целое. Чтобы преодолеть эту иллюзию, необходимо нарушить стандартную ситуацию. В таком случае есть возможность, что ученик обнаружит незавершенность и несовершенство структуры и будет искать пути ее исправления. И тем самым начнет мыслить. Рассмотрим, как изменить содержание вводного задания 1, не изменяя его сути.

Вводное задание. На доске – бумажный макет недостроенного здания (не хватает одной колонны) и набор колонн, различающихся по цвету и форме. Надо подобрать недостающую колонну.



В данном случае ученикам необходимо построить какую-то новую ситуацию (в воображении или реально, переставив фигуры на доске). Чтобы усилить момент неопределенности, можно было добавить две незаштрихованные фигуры чуть больше и чуть меньше требуемой. В данном случае большинство учеников первого класса (6,5 – 7,5 года) уже не смогут в воображении передвигать фигуры по горизонтальной линии. Они должны будут сначала привести

их в вертикальное положение, т. е. совершить действие на основе «обратимой операции по Ж. Пиаже». Поэтому возможны случайные ответы. Тогда возникнет реальная дискуссия, предполагающая поиск обоснований своей правоты. Проверкой решения может быть непосредственное приложение отдельных фигур к месту недостающей колонны, т. е. через действие в предметном плане.

Можно в будущем усилить этот момент. Когда ученики, согласно программе, будут осваивать действия с мерками, можно опять дать это же задание в неизменном виде: на доске – изображение недостроенного здания с колоннами (конечно, другое, по сравнению с первым, например, сильно увеличенное в размере); на другой стене класса расположить разные фигуры.

Ученикам предлагается, не снимая фигуры со стены, определить, какая из них подходит для восстановления целостности здания. Это будет уже намеренное создание нестандартной ситуации с высокой степенью незавершенности и несовершенства структуры. Важно отметить, что пространство образа ситуации принципиально изменяется. В момент поворота головы с одной стены класса на другую из сознания «улетучиваются» конкретные характеристики фигур (прежде всего, размер). И решить задачу в воображении не сможет даже взрослый человек. Восстановить завершенность структуры ученики смогут в том случае, если они обратятся к истории своих поисков общего способа решения таких задач, а именно: к использованию мерки для сравнения величин. То есть они, по гештальтпсихологической терминологии, выйдут в другое феноменальное поле. М. Вертгеймер в данном случае характеризовал бы ученика как метафизического субъекта, что проявляется в ощущении у него ограниченности, несовершенства образа ситуации и попытки поиска лучшей организации ситуации, исходя из способности разума.

Выводы. В рамках теории развивающего обучения В. В. Давыдов характеризует ученика как родового субъекта, что проявляется в поиске культурно обоснованного способа решения учебной задачи. В его теории есть момент, требующий специальной психолого-педагогической техники, – организация способа ситуации предъявления учебной задачи с учетом логики восхождения от абстрактного к конкретному. В вещах как учебном материале и в способах работы с ними уже должно содержаться в скрытом виде осваиваемое теоретическое знание. В книге М. Вертгеймера раскрыта культура

анализа того, как постигает человек некоторые структурные свойства искомого целого задолго до того, как сможет найти его полную структуру, конкретные элементы. Считаю, что в практике развивающего обучения возможна ассимиляция гештальтпсихологической культуры работы с образом целого в учебной ситуации. Это предполагает психолого-педагогическую подготовку учителей к работе с образом учебной задачи. Наш опыт показывает, что в принципе это возможно на материале обсуждения конкретных учебных задач. Для ассимиляции в теории развивающего обучения достижений гештальтпсихологии необходимо проводить специальные исследования.

2.5. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

М. С. Веджетти

Методологические истоки учебной деятельности у В. В. Давыдова: не только деятельностный подход, но и ранний Л. С. Выготский. Всем, кто читал произведения в русле культурно-исторической психологии и деятельностного подхода, хорошо известно, что одна из приоритетных целей этих концепций состоит в том, чтобы предоставить условия продуктивного обучения для подготовки преподавателей и воспитателей. *Особая роль в решении этой проблемы принадлежит В. В. Давыдову, уникальность исследований которого связана с рассмотрением теории деятельности как деятельности и дидактической.* В. В. Давыдов фокусировал внимание на выделении показателей дидактической работы, преобразующих её в *продуктивный вид деятельности*, согласно пониманию А.Н. Леонтьева [Леонтьев, 1975].

В. В. Давыдов считал себя последователем Л.С. Выготского, и, хотя он мог сослаться на деятельностную теорию А.Н. Леонтьева, что для оформления цели дидактической теории как вида деятельности имело большое преимущество, по нашему мнению, его подход складывался на базе знания произведений раннего Л.С. Выготского. Не случайно, именно он выступил в 1991 году с инициати-