

УДК 378:159.9.072 (Высшее образование. Университеты. Академическое обучение. Психологические исследования, опыты, эксперименты, тесты, измерения)

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОНИМАНИЮ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ

© 2018 Т.В. Борзова

Борзова Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии.

E-mail: borzova_tatiana@mail.ru

Тихоокеанский государственный университет. Хабаровск, Россия

Статья поступила в редакцию 05.03.2018

В статье представлена история развития психологии обучения студентов пониманию как целостной и относительно самостоятельной области психолого-педагогического знания. Показаны различные направления психологических исследований, включающих теоретический и методологический анализ, систематизацию различных аспектов развития психологии обучения студентов и школьников пониманию в процессе обучения. Исторические «точки роста» психологии обучения пониманию отражают динамику развития субъекта познания от субъекта деятельности к субъекту развития и затем к субъекту жизни.

Ключевые слова: психология обучения, студенты, понимание, различные направления психологических исследований, понимание текста.

Движение от субъекта деятельности к субъекту жизни. Представленные для рассмотрения в статье вопросы определили структуру обзора – логику перехода от исследования специфики понимания отдельных явлений и событий окружающего мира к установлению ряда факторов, оказывающих влияние на ход процесса понимания текстовой природы социально-культурной реальности. К таким факторам относятся *форма активности субъекта познания, характер его влияния на деятельность, объект влияния, направленность и границы активности.* Согласно Е.А. Сергиенко, критерий субъекта может быть только уровневый [28, с.30]. На этой основе показано, что предмет психологии субъекта неоднороден, возможны переходы от субъекта деятельности к субъекту развития и субъекту жизни.

«Субъект регулирует, антиципирует, моделирует деятельность посредством своей активности через механизмы самоактуализации, самоутверждения и самореализации» [31, с. 44].

Субъект познания активно влияет через механизмы инициативы и ответственности не только на результат деятельности, но и на ее процесс. Субъект познания может выходить за пределы приспособительной активности, оказывать преобразующее влияние на ход выполняемой деятельности. При этом в результате динамики продвижения человека в процессуальном поле понимания осуществляется расширение многомерности становления целостного человека, когда субъект познания начинает свое функционирование в

социуме с действиями на минимальном уровне активности, осуществляя адаптивную активность к явлениям и событиям окружающего мира и развивается до субъекта жизни, самоактуализируясь и «осуществляя экспансию Я на существующие реальности бытия» (В.В. Знаков).

Особенности данной выше динамики могут представить историю развития психологии обучения пониманию, в границах которой субъект познания создает, проектирует качественные способы разрешения возникающих противоречий, ищет продуктивные пути выхода из разного рода сложившихся ситуаций. Направленность и границы активности субъекта познания не имеют фиксированных стадийальных и временных оснований.

Цель статьи – представить исторические «точки роста» психологии обучения пониманию как целостной и относительно самостоятельной области психолого-педагогического знания, обладающей значительным потенциалом, способным оказать существенное влияние на исследование и реконструкцию структур личностного опыта субъекта образовательного процесса, на основе которого строится образ мира (способы бытия) человека в социуме.

Исторические «точки роста» психологии обучения пониманию. При рассмотрении исторической логики развития педагогической психологии как науки, исследовании исторических «точек роста» психолого-педагогического знания возникает вопрос: ставилась ли проблема понимания в обуче-

нии школьника, студента на протяжении исторического вех развития научных идей в педагогике и психологии? Ответ может быть положительным: проблема ставилась и осознавалась, но решалась каждый раз неполно, фрагментарно.

Основные этапы развития педагогической психологии как «состоявшиеся» исторические реалии в виде сменявших друг друга научных событий можно представить как переход от субъекта деятельности (на первом и втором этапах) к субъекту развития и субъекту жизни (на третьем и четвертом).

Появление понятия «педагогическая психология» определило необходимость столкновения с усилиями объяснить, каково место психических явлений в материальном мире, каким образом посредством них приобретает знание об окружающих вещах, каков характер и механизм зависимостей восприятий, представлений, суждений, интеллектуальных образов от воспроизводимых в этих психических продуктах реальных свойств и отношений вещей. Эти вопросы, поставленные в конце XIX – начале XX в., определили закрепление в научной литературе психолого-педагогических взглядов, основанных на взаимопроникновении педагогической и психологической теорий. Среди исследователей по развитию научно-теоретического знания в педагогической психологии выступает П.Ф. Каптерев, создавший в 1883 г. один из первых учебников «Педагогическая психология», где, например, отмечалась необходимость методичного развития мышления, чтобы занять ум серьезным изучением наук с преобладающим индуктивным и дедуктивным характером на основе самостоятельного чтения, дебатирования различных вопросов в товарищеских кружках, письменных работ по научным вопросам.

Много глубоких замечаний содержит работа В.В. Розанова «О понимании. Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания» (1886). В.В. Розанов указывает на то, что в понимании «содержится ответ на совокупность вопросов, которые могут быть предложены относительно предмета его», понимание «обнаруживает природу... явлений и скрытый процесс, происходящий в них», понимание «цельно, оно связывает наблюдаемые явления в одно неразрывное целое», понимание «обязано своим происхождением не внешним чувствам, но разуму; и не наблюдению, но мышлению...» [22, с. 16–17].

Вызывает серьезное сожаление тот факт, что и в современных условиях не достаточно учитываются различия между пониманием и знанием в образовательном процессе как школьников, так и студентов. В обучении пониманию сочетаются когнитивная и экзистенциальная парадигмы, ...«однако в практике современного образования акцент еще в недостаточной мере смещен с когнитивных на экзистенциальные компоненты, в которых процессы и результаты понимания проявляются в индивидуальных смыслах и приобщении понимающего субъекта к ценностям бытия» [7, с.4].

К исследованию проблем понимания на данном этапе развития педагогической психологии обращались также С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, А.В. Луначарский, В.Ф. Одоевский, К.С. Пирогов, В.И. Разумов, В.М. Розин, К.Д. Ушинский и др.

На втором этапе развития, хронологические рамки которого характеризуются периодом начала XX – середины XX вв., осуществляется возникновение специальной лабораторной базы (под руководством А.П. Нечаева в 1901 г. создается в Санкт-Петербурге лаборатория экспериментальной педагогической психологии) и разворачиваются масштабные исследования, происходит накопление качественных научных данных в сфере педагогической психологии. Результаты данных исследований, в которых, так или иначе, затрагиваются и вопросы понимания в обучении, представлены в трудах А.П. Нечаева «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения» (1901) и «Курс педагогической психологии для народных учителей» (1915). Также значительным трудом является работа М.М. Рубинштейна «Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой» (1920). Л.С. Выготский в 1926 г. представил свое произведение – книгу «Педагогическая психология», в которой проблемам понимания в обучении уделяется определенное внимание.

В 1935 г. П.П. Блонский провел исследование развития понимания, объяснения и наблюдательности в школьном возрасте и представил полученные результаты в работе «Развитие мышления школьников», где указал на наличие четырех стадий процесса понимания: «первая – самая элементарная – стадия узнавания, генерализации, родового понятия, наименования; вторая – следующая – стадия понимания смысла, которую можно назвать стадией спецификации или видового понятия; третья стадия – стадия объяснений по принципу «объяснения посредством сведения

к известному»; наконец, четвертая стадия – стадия объяснения по принципу «объяснение генезиса того, что видишь» [6, с. 36].

П.П. Блонский фиксирует причины трудностей понимания текста: слабое развитие абстрактного мышления, сравнительная бедность словарного состава, не многозначные связи словесных выражений с обозначенными ими реальными явлениями [6, с.54–55].

Необходимо зафиксировать, что такие же трудности встречаются и в процессе понимания текстов, подлежащих толкованию, у студентов.

Л.И. Божович провела в 1945 г. психологический анализ формализма – явление диаметрально противоположное пониманию – (курсив мой. – Т.Б.) в усвоении школьных знаний. На основе постановки рабочей гипотезы –

«...на каком бы уровне развития мышления ни стоял ученик, он не придет к формальному знанию, если у него нет неправильной узкоучебной установки» [5, с. 284].

Л.И. Божович фиксирует формализм знаний в заучивании материала без достаточного понимания. Причина подобного отношения к знаниям состоит в том, что усвоение материала учащимися характеризуется *неправильным отношением к его сути*. Учащиеся учат и отвечают потому, что к этому их обязывает положение школьника, учебная дисциплина. Но при этом они не верят достаточно в то, что изучают. Они хотят быть хорошими учениками, добиваются хороших отметок, но при этом не понимают значения усваиваемых знаний. Усвоение знаний школьников характеризуется абстрактностью и схематизмом, которые проявляются в *неумении использовать полученные знания для объяснения явлений действительности*. «Формализм знаний заключается в *оторванности их от прежних представлений школьника, от явлений реального мира*» [5, с. 282–290].

Преодолен ли формализм в образовательном процессе в современных условиях? Скорее нет, чем да. Тем не менее, значительное число исследователей и практиков сегодня стремятся к тому, чтобы понимание в обучении стало процессом психической активности человека,

«...в котором он, опираясь на уже имеющиеся знания о мире, в ходе специально организованной деятельности учения приобретает новый ментальный опыт, позволяющий свободно и ответственно делать выбор в современном ему социуме. Главная функция понимания в обучении при этом должна состоять в порождении смысла знания, полученного субъектом в процессе мыслительной деятельности на основе применения существующих и разработки собственных спосо-

бов работы с текстом, подлежащим толкованию для решения задач собственной жизнедеятельности в социуме» [7, с.13].

В 1947 году А.Н. Соколов писал о психологическом анализе понимания иностранного текста, А.А. Смирнов (1948) рассматривал понимание как процесс и результат деятельности. Ш.И. Ганелин (1949) рассматривал письменные работы учащихся как средство воспитания мышления. П.Н. Груздев (1949) изучал воспитание мышления в процессе обучения. Б.В. Журавлев (1949) акцентировал внимание на вопросах, которые задают учащиеся, и их стимулирующем значении в процессе обучения.

С середины XX в. и до 70–80-х гг. XX в. на *третьем этапе* развития педагогической психологии происходит осуществление разработки и внедрения инновационных проектов преобразования образовательной практики на основе научных достижений. Г.С. Костюк (1950) в журнале «Научные записки Института психологии УССР» представляет информацию о психологии понимания, рассматривая понимание как процесс мышления, который направлен на решение личностных задач. И.В. Страхов (1953) представляет психологический анализ методики устного опроса учеников на уроках. В 1954 г. Р.Е. Таращанская защищает кандидатскую диссертацию «Смысловой анализ текста как средство его понимания учащимися III–V классов», в 1956 г. М.С. Роговин защищает кандидатскую диссертацию «Проблема понимания». Л.И. Каплан в «Ученых записках Магнитогорского педагогического университета» представляет «Психологический анализ понимания научного текста» (1957).

Особого внимания заслуживает работа С.Л. Рубинштейна «О понимании», написанная в 1955 г. и рассматривающая понимание «как психическую мыслительную деятельность, в которой есть «дифференцировка, анализ вещей, явлений в соответствующих контекстах качества и реализация связей (синтез), образующих этот контекст» [23, с. 236].

«Понятое – это то, что может быть понято, и оказывающееся понятым в результате деятельности понимания. То, что понято, не будучи понято в результате какой-либо деятельности понимания, – это не понятное, а банальное, не нуждающееся в том, чтобы быть понятым... Всякий содержательный авторский текст должен быть рассчитан на то, чтобы создать наиболее благоприятные условия для возникновения содержательной и интенсивной мысли читателя, а не заменить эту последнюю» [23, с.237].

Действительно, для того, чтобы понимать различного рода тексты в современных условиях и осуществлять планомерное движение в процессуальном поле понимания от субъекта деятельности к субъекту жизни обучающимся следует овладеть все более сложными способами работы с текстом: осуществление актов наименования (выражение своего опыта в словах); постановка вопросов, носящих эмпирический характер; осуществление вербально-демонстрационного объяснения в виде трансляции, запоминания и воспроизведения текстов; превращение предметапонимания в объект последующих мысленных трансформаций; интерпретация понятий, образующих информационное пространство текста; различие общего, частного и конкретного; обнаружение исходной и всеобщей связи, определяющей содержание и структуру всего объекта данных понятий; создание авторских текстов (ментальных нарративов) разной степени сложности; выявление имплицитных (скрытых, неочевидных) признаков, связей, закономерностей; конструирование новых представлений и идей; восприимчивость к контексту и готовность порождать контексты в условиях их отсутствия; осуществление варьирующих и альтернативных интерпретаций; осуществление понимающего и прогнозирующего чтения и т.д.[7, с.17].

Следует остановиться еще на нескольких точках зрения на проблему понимания, сложившихся во второй половине XX века.

В.А. Артемов пишет о понимании следующее: «Понимание является сложным мыслительным процессом. Оно состоит в раскрытии подлинных связей и отношений, существующих между явлениями объективного мира, в проявлении к ним того или иного отношения» [2, с. 194].

Н.А. Менчинская (1962) пишет главу о понимании как одном из основных видов сложной мыслительной деятельности в учебнике по педагогической психологии под редакцией А.А. Смирнова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова. Н.А. Менчинской утверждается, что понимание представляет собой «раскрытие существенного в предметах и явлениях действительности» [20, с. 264].

Н.Д. Левитов в учебнике «Детская и педагогическая психология» (1964) и В.А. Крутецкий в учебнике «Психология обучения и воспитания школьников» (1976) также обращаются к проблемам понимания. Н.Д. Левитов, например,

разграничивает понимание и мышление, подчеркивая, что

...«разница между мышлением и пониманием состоит в том, что понимание есть результат мышления, процесс использования имеющихся знаний и тем самым процесс применения той работы мысли, которая требовалась при овладении знаниями» [18, с. 115].

Необходимо подчеркнуть тот факт, что эти разрозненные точки зрения на предмет и природу понимания в обучении, тем не менее, заложили основу, создали базу для сегодняшнего, продолжающегося исследования проблем понимания. Однако необходимо также отметить, что в исследованиях данного периода изучался скорее сам процесс понимания, чем человек как субъект познания.

Четвертый этап (80-е гг. XX в. – настоящее время) характеризуется организацией практической психологии образования и ее обеспечением конструктивно-технологическими средствами управления психологическими функциями педагогического взаимодействия.

Начало четвертого периода развития педагогической психологии характеризуется пристальным вниманием к проблеме понимания. В этом широком общепсихологическом подходе представлены труды Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевой (1987), Н.Г. Салминой (1988) и др.

В исследованиях Н.Г. Салминой (1988) изучался анализ места и роли знаково-символических средств, анализ, предполагающий выявление того, как особенности знаков и способов оперирования с ними влияют на понимание их значения в процессе обучения младших школьников. Особый акцент в исследованиях сделан на развитие семиотической функции в структуре понимания, позволяющей извлечь содержание из знаковой формы, выделены четыре самостоятельные знаковые формы, которые задают основные виды деятельности школьников: замещение, схематизация, моделирование, кодирование [24].

Не утратило своей актуальности исследование процессов понимания в обучении, проведенное Л.П. Добраевым (1982), в котором детально проанализирован тот факт, что «от того, насколько правильно и быстро постигают школьники смысловое содержание текста, зависит овладение ими приемами самостоятельного приобретения знаний, ориентировки во все усложняющемся объеме информации» [12, с. 3]. По мысли Л.П. Добраева используемые в школьной практи-

ке воспроизведение (пересказ) текста, ответы на вопросы учителя являются менее надежным критерием понимания школьниками текста, чем самопостановка вопросов учащимися.

Пониманию текста в условиях, когда испытуемые должны были восстанавливать его нарушенную структуру, посвящены исследования А.А. Брудного, проводимые им в начале 70-ых годов XX в. [10].

В отечественной науке в современных трактовках *понимание* рассматривается как способность субъекта

...«вникнуть в смысл, значение, замысел чего-нибудь, акты поведения другого субъекта в корреляции с самим результатом. Это и спецификоментальное состояние сознания, когда субъект осознал, пришел к выводу, уверенности, что его выводы являются эквивалентными форме и содержанию того или иного объекта или же реакциям других индивидов. Кроме того, выделяют модели понимания как максимы, которые эксплицируют матрице-интерпретационное состояние субъекта как регуляцию его осмысленных действий, как способы его осознанно-ментального воздействия на других субъектов» [26, с. 452].

«Понимание рассматривается как способность постичь смысл и значение чего-либо и достигнутый благодаря этому результат. С другой стороны, понимание – это вызванное внешними или внутренними воздействиями специфическое состояние сознания, фиксируемое субъектом как уверенность в адекватности воссозданных представлений и содержания воздействий.

Без понимания как особого состояния субъекта невозможны продолжение общения, координация действий и вообще любые осмысленные действия и воздействия.

Понимание не следует отождествлять со знанием – способностью усвоить и воспроизвести сумму сведений, в правильности коих человек не сомневается – ибо возможно знание без понимания и понимание без знания, «непосредственное усмотрение» [25, с. 519].

Следует заметить, что в современных условиях категория понимания в учебном процессе, традиционно рассматривается как способность человека к логической упорядоченности, как ясное «видение» причинно-следственных связей, когда ранее механически перечисляемые факты объединяются в единую логическую систему. Понимание в образовании – это ощущение ясной внутренней связанности, организованности рассматриваемых явлений. Основная проблема при этом состоит в том, как достичь понимания в учебном процессе, каковы оптимальные условия применения мно-

гообразных подходов в образовательном пространстве.

Для четвертого этапа характерны отдельные переходы от субъекта деятельности к субъекту развития и субъекту жизни (Е.А. Сергиенко).

В современную эпоху передача информации перестает быть главной целью образования. Действительно, передавать информацию, контролировать ее прием гораздо проще, чем иметь дело с такими нечеткими понятиями как «понимание», «умение мыслить», всем тем, что определяет знание обучающихся [17, с. 108].

Несмотря на различные модификации современных образовательных технологий, по-прежнему доминирует в образовании познавательная функция. Так называемая

...«знаниевая парадигма выхолащивает из содержания образования его креативную сущность, лишая образовательное пространство емкого потенциала его экзистенциально-личных форм» [3, с. 11].

Современное познание принципиально интерпретативно. Студент в процессе обучения должен научиться владеть комплексом качественных и рациональных процедур, которые позволяют применять в обучении качественные способы работы с текстом [1]. Поиски ведутся в самых разных направлениях, и одно из новых есть внедрение в практику образования путей герменевтических, интерпретативных подходов, связанных с пониманием. Почему эти процессы являются актуальными и востребованными на сегодняшний день?

Объективно речь идет о становлении нового человека, о новой образовательной ситуации. По мнению С.Л. Рубинштейна, в процессе образования человек, не открывая нового вообще, раскрывает усвоенное как новое для себя. Этим объясняется стремление современных исследователей к уменьшению доли готовой к усвоению информации и попытка придать поисковый характер знаниям, чтобы самостоятельное осмысление и понимание неизвестного стало главным в обучении.

Особый интерес представляет концепция педагогического понимания В.П. Зинченко, в которой понимание рассматривается как наибольшая ценность образования [14]. В качестве основного ориентира для построения образования предлагается использовать идею «равновесия души и глагола», различая естественное, культурное и творческое понимание.

Следует отметить, что закономерности смыслообразования в педагогической герменевтике изучали А.Ф. Закирова, И.И. Сулима; механизмы

и формы понимания в филологической герменевтике – Г.И. Богин, закономерности понимания знания в условиях образовательного процесса исследовали А.А. Вербицкий, А.Ф. Закирова, Ю.В. Сенько, М.Е. Бершадский и др.

Психологические основы проблемы понимания (получившие разработку задолго до 4 этапа), отраженные в трудах В.А. Артемова, Дж. Брунера, А.А. Брудного, Л.М. Веккера, Л.С. Выготского, Л.Л. Гуровой, И.А. Зимней, З.И. Клычниковой, Г.С. Костюка, А.Р. Лурии, А.А. Смирнова, А.Н. Соколова, Б.М. Теплова, оказали внимание на развитие психолингвистики (Г.И. Богин, А.А. Залевская, А.А. Леонтьев, Н.В. Рафикова и др.), библиопсихологии (Н.А. Рубакин, О.Л. Кабачек, И.И. Тихомирова и др.). В педагогической психологии данная проблема рассматривалась Л.П. Добраевым, З.И. Калмыковой, Е.А. Корсунским, М. Коулом, Л.А. Мосуновой, И.Г. Рубо, И.В. Усачевой, Б.И. Ходос и др.

В работах психологов текст рассматривается в широком смысле как «адресованное, компактное и последовательное выражение некоторого содержания, развернутое по стреле времени и обладающее смыслом, в принципе доступным пониманию» (А.А. Брудный). Н.И. Жинкин положил начало направлению, изучающему текст как единое целое, как иерархию элементов, осознание которой и приводит к пониманию. Последователи этого направления изучали текст как иерархию предикаций (В.Д. Тункель), текстовых суждений (Л.П. Добраев), коммуникативно-познавательных программ (Т.М. Дридзе), денотатов (Г.Д. Чистякова, А.И. Новиков). Текст как многоуровневое образование, включающее предметно-денотативный, смысловой уровни, уровень средств и способов выражения его предмета, рассматривается И.А. Зимней и ее школой.

Процесс обучения студентов в вузе в значительной мере опирается на самостоятельную исследовательскую деятельность по усвоению научных знаний, способов их переработки и применения. При этом ведущую роль играет деятельность студентов по пониманию научных текстов, являющаяся исторически сложившейся коммуникативно-познавательной формой передачи научных знаний и способов работы с ними (В.Г. Андросюк, Т.В. Дроздова, В.П. Иванова, Л.И. Каплан, Е.Ю. Крутских, С.Л. Ледовских, К.В. Кабанов и др.). Данные исследования строятся с учетом существенных характеристик научного текста, главными из которых являются целостность, связность, делимость, завершенность и др. (А.А. Брудный,

И.Р. Гальперин, Л.П. Добраев, Н.И. Жинкин, В.П. Иванова, Е.Ю. Крутских, А.И. Новиков, И.П. Севбо и др.). Авторами рассматриваются именно эти характеристики, поскольку ключевой для психологии понимания является точка зрения, при которой в основе понимания текста лежит установление семантических связей элементов его содержания (Л.П. Добраев, Н.И. Жинкин и др.). Поэтому в качестве условия продуктивного понимания научного текста рассматривается и изучается познавательная активность субъекта в установлении связей его элементов, посредством применения различного рода формальных приемов (И.И. Ильясов, И.В. Усачева), стратегий (В.П. Иванова), аппарата понимания (Е.Ю. Крутских, Г.Г. Граник, Г.Д. Чистякова и др.). Зачастую в рамках этих работ на второй план уходит еще одна важная характеристика научного текста – методологическая определенность его содержания (Л.С. Выготский). В научном тексте объект рассматривается под строго обособленным углом зрения, согласно той области знания, которой он принадлежит. «Поскольку позиция каждой предметной области по отношению к миру как объекту определяется ее местом среди других областей знания, постольку, чтобы адекватно понять текст, субъекту в своих действиях необходимо соотносываться с предметной спецификой той сферы знания, которой он принадлежит» [11; 32].

Современная палитра диссертационных исследований понимания в обучении ориентирована, как правило, на субъекта деятельности.

Истоки проблем, связанных с пониманием в обучении в высшем учебном заведении, тесно связаны с обучением в начальной и средней школе, в частности, с недостаточным вниманием педагогов к проблемам понимания как такового. Так, например, О.Д. Серебренникова фиксирует в исследовании

«Понимание языка школьных учебников первоклассниками, воспитывающимися в семье и в детском доме» факты, свидетельствующие, что «язык учебников для 1 класса общеобразовательной школы далек от круга знаний, представлений, опыта и интересов современных детей, что создает условия для формального, поверхностного освоения ими учебного материала» [27, с. 8].

В исследовании *«Особенности переработки текстовой информации школьниками с разной успеваемостью (на примере подростков 14 лет)»* С.В. Яремчук отмечается,

...«что в процессе переработки текстовой информации у учащихся с высокой успеваемостью формируется образ информации, имеющий более дифференцированную и иерархическую структуру, чем у учащихся с более низкой успеваемостью, за счет более сильных преобразовательных тенденций в процессе работы с ней, продуктивных стратегий переработки информации и познавательной активности, способствующей ее включению в систему индивидуальных смыслов. При изменении соотношения абстрактной / конкретной информации в тексте формируются разные по характеристикам образы» [33, с.14].

Значимым для раскрытия исследуемой проблемы является труд А.Ф. Закировой (2001) *«Теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики»* [13], диссертация И.В. Кирсановой *«Многозначность семантики текста как реализации индивидуальных стратегий понимания»* [16, с. 23].

В исследовании И.В. Масловой *«Понимание как осознание границ мыслимого»* представлено «взаимоотношение различных видов понимания в диалоге мировоззрений» [19, с. 25].

В исследовании О.О. Поляковой *«Особенности смыслового понимания у лиц с различными типами ценностно-смысловой позиции»* подчеркиваются различия в сформированности эгоцентрической ценностно-смысловой позиции, ценностно-смысловой позиции интеллектуального и рефлексивного типов [21].

Значимость данных исследований, как и работы *«Формирование результирующих образований при понимании текста: полиструктурный анализ»* М.А. Баскина [4] для образовательного процесса состоит в том, что определены векторы развития [15] и предельные границы смыслового понимания, в том числе и в обучении.

И.И. Сулима в исследовании *«Герменевтика и понимающие подходы в гуманизации образования»* отмечает, что

...«существующий кризис культуры (и соответствующего ей способа понимания) можно рассматривать как следствие избытка информации. Этот избыток проявляется комплексно: и в направленных потоках, сознательно формируемыми средствами массовой информации, системой образования, формами организации трудовой деятельности, и в информационной агрессивности повседневной жизни» [30, с. 5].

В основе кризиса лежит ограниченность миропонимания, стремление все объяснить с помощью науки, кризис духа и разрушение эмоционально-ценностной сферы. Актуальность исследова-

ния герменевтических оснований образования связана также с деструктивными процессами в языке и с тем, что

...«сегодняшняя школа – это школа памяти, где основной упор делается на усвоение эклектической окрошки из многих наук, мало связанных с жизнью... Образование оказывается оторванным от национальной культуры, национального языка» [цит. по 29, с. 10].

Заметной тенденцией в современной психологии стало смещение интереса психологов с когнитивной плоскости анализа психики в экзистенциальную. Применительно к проблеме понимания это означает, что оно стало изучаться как способ бытия человека в мире (В.В. Знаков). Тем не менее, используемые в традиционной системе образования приемы обеспечения занимательности, расширения содержания и разнообразия форм понимания не имеют системы предъявления и используются при низком уровне мотивации студентов, лишь временно повышая интерес к выполняемой деятельности.

Недостаточность разработанности проблемы совершенствования обучения способам понимания в высшей школе усугубляется тем, что в психологии, в исследованиях по развивающему обучению, практически не изучаются закономерности развития понимания, познавательных процедур «понимания-узнавания, понимания-гипотезы, понимания-объединения» (В.В. Знаков) у студентов вузов.

Анализ научной литературы показывает, что различные аспекты психологии обучения пониманию реализовывались, как правило, в исследованиях учебной деятельности школьников (Ю.К. Бабанский, Д.Н. Богоявленский, Л.И. Божович, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.П. Добраев, Л.В. Занков, В.П. Зинченко, З.И. Калмыкова, Н.Д. Левитов, Н.А. Менчинская, Е.Б. Моргунов, А.П. Нечаев, С.Л. Рубинштейн, Н.Г. Салмина, И.С. Якиманская и др.), а не студентов [7, с.6].

Выводы. Таким образом, отсутствие целостной картины процессов понимания, мозаичность в изучении отдельных аспектов процесса понимания в обучении не позволяют создать достаточно стройную теорию подходов, способствующих практическому обучению пониманию. Показано, что субъект познания в современных условиях действует на минимальном уровне активности, осуществляя адаптивную активность к явлениям и событиям окружающего мира, что условно соответствует первому и второму этапам развития педагогической психологии. Для создания цело-

стной концепции обучения студентов пониманию особое значение имеют исследования, в которых разрабатываются методологические, теоретические и практические основы психологии обучения пониманию. Так, определены закономерности функционирования антропосоциальных систем как уникальных, исторически развивающихся, в которые человек включен в качестве особого, значимого компонента (В.И. Аршинов, И.Р. Пригожин и др.), закономерности организации педагогического взаимодействия в процессе обучения (С.К. Бондырева, Г.Г. Граник, М.В. Григорьева, Е.В. Коротаева, В.А. Слостенин,

О.В. Соболева и др.), психологические механизмы понимания (М.А. Баскин, А.А. Брудный, С.А. Васильев, Е.П. Горовая, В.П. Зинченко, В.В. Знаков, Л.А. Мосунова, А.Н. Славская и др.). Специальные исследования создают условия для того, чтобы субъект познания действовал как субъект развития (фиксируется соответствие третьему и четвертому этапам развития педагогической психологии). В отдельных исследованиях [7, 8, 9, 11] показано, что субъект познания действует как субъект жизни в процессе обучения пониманию.

1. Андреева Г.М. Социальное познание – старт или финиш? // Вопросы психологии. 2004. № 3. С. 124–131.
2. Артемов В.А. Курс лекций по психологии: [для пед. ин-тов и фак. иностр. яз.] 2-е изд., перераб. и доп. Харьков, Изд-во Харьк. ун-та, 1958. 421 с.
3. Арутюнян М.П. Мировоззрение и образование: становление новой парадигмы // Философия образования как философия человека: история и современность : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (27–29 сент. 2004 г.) / отв. ред. М.П. Арутюнян. Хабаровск, 2005. С. 10–21.
4. Баскин М.А. Формирование результирующих образований при понимании текста: (полиструктурный анализ): автореф. дис...канд. филол. наук. Ижевск, 2006. 23 с.
5. Божович Л.И. Психологический анализ формализма в усвоении школьных знаний // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И. И. Ильева [и др.]. М., 1980. С. 282–290.
6. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. Т. 2. / под ред. А.В. Петровского. М., Педагогика, 1979. 400 с.
7. Борзова Т.В. Психология обучения студентов пониманию: автореф. дисс. докт. психол. наук. Самара, 2016. 52 с.
8. Борзова Т.В. Психология обучения студентов пониманию: дисс. ... докт. психол. наук. Хабаровск, 2016. 518 с.
9. Борзова Т.В. Психология обучения студентов пониманию // Известия Самарского научного центра РАН. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2017. Т.19. №2. С.17–28.
10. Брудный А.А. Понимание как философско-психологическая проблема // Вопр. филос. 1975. №10. С.109–117.
11. Граник Г.Г. Как учить школьников работать с учебником / под ред. Г.Г. Граник [и др.]. М., Знание, 1987. 80 с.
12. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М., Педагогика, 1982. 176 с.
13. Закирова А.Ф. Теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики: дисс. ... докт. пед. наук. Тюмень, 2001. 314 с.
14. Зинченко В.П. Живое значение: психологическая педагогика. Ч. 1. 2-е изд., испр. и доп. Самара, Самар. Дом печати, 1998. 296 с.
15. Золотухина Т.О. Психолого-педагогические условия оптимизации понимания учебных текстов студентами-психологами: дис. ... канд. психол. наук. Воронеж, 2008. 140 с.
16. Кирсанова И.В. Многозначность семантики текста как реализация индивидуальных стратегий понимания: дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2007. 193 с.
17. Кузнецов В.Ю. Философия преподавания философии // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7, Философия. 2003. № 5. С. 73–85.
18. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология. 2-е изд., испр. и доп. М., Учпедгиз, 1960. 428 с.
19. Маслова И.В. Понимание как осознание границ мыслимого: дисс. канд. филос. наук. Санкт-Петербург, 2007. 166 с.
20. Менчинская Н.А. Понимание // Психология: учебник, под ред. А. А. Смирнова [и др.]. 2-е изд. М., 1962. С. 263–267.
21. Полякова О.О. Особенности смыслового понимания у лиц с различными типами ценностно-смысловой позиции: дис. канд. психол. наук. Казань, 2005. 198 с.
22. Розанов В.В. О понимании. Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания. СПб., Наука, 1994. 539 с.
23. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии М., Педагогика, 1973. 423 с.
24. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М., Изд-во МГУ, 1988. 286 с.
25. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. Минск, Харвест, 2001. 798 с.
26. Современный словарь по психологии / авт.-сост. В.В. Юрчук. Минск, ООО «Элайда», 2000. 704 с.
27. Серебренникова О.Д. Понимание языка школьных учебников первоклассниками, воспитывающимися в семье и в детском доме: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007. 172 с.
28. Сергиенко Е.А. Системно-субъектный подход в психологии // Психология субъекта и психология человеческого бытия: монография, под ред. В.В. Знакова [и др.]. Краснодар, 2010. С. 16–39.

29. Степашко Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания: учебное пособие. Владивосток, Изд-во Дальневост. ун-та, 2008. 248 с.
30. Сулима И.И. Герменевтика и понимающие подходы в гуманизации образования: дис. ... канд. филос. наук. Н. Новгород, 1996. 211 с.
31. Харламенкова Н.Е. Активность субъекта: ее границы в ретроспективе и перспективе жизни // Психология субъекта и психологии человеческого бытия: монография / под ред. В.В. Знакова [и др.]. Краснодар, 2010. С. 40–59.
32. Чернышова М.А. Когнитивно-синергетическое моделирование понимания рекламного текста: дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2010. 168 с.
33. Яремчук С.В. Особенности переработки текстовой информации школьниками с разной успеваемостью (на примере подростков 14 лет): дис. ...канд. психол. наук. Комсомольск-на-Амуре, 2003. 160 с.

THE HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGY OF LEARNING STUDENTS IN THE UNDERSTANDING IN THE NATIVE SCIENCE

© 2018 T.V. Borzova

Tatyana V. Borzova, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology, E-mail: borzova_tatiana@mail.ru

Pacific National University. Khabarovsk, Russia

The paper is an attempt to draw attention to the history of the development of psychology of learning students in the understanding as the integral and relatively independent field of psychological and pedagogical knowledge. The author of the article presents different trends of psychological researches including theoretical and methodological analysis and systematization of different aspects of developing of psychology of learning students in the understanding. Historical "growth points" of the psychology of learning understanding reflect the dynamics of the development of the subject of cognition from the subject of activity to the subject of development and then to the subject of life.

Key words: psychology of learning, students, understanding, different trends of psychological researches, understanding of the text.

1. Andreeva G.M. Sotsial'noe poznanie – start ili finish? (Social cognition - start or finish?). *Voprosy psikhologii*, 2004. no. 3. pp. 124–131. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Artemov V.A. Kurs lektsii po psikhologii (The course of lectures on psychology): dlyaped. in-tov ifak. inostr. yaz. 2-e izd., pererab. i dop. Khar'kov, Publ. Khar'k. un-ta, 1958. 421 p.
3. Arutyunyan M.P. Mirovozzrenie i obrazovanie: stanovienie novoi paradigmi (World outlook and education: the formation of a new paradigm). *Filosofiya obrazovaniya kak filosofiya cheloveka: istoriya i sovremennost'*: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. (27–29 sent. 2004 g.). In Arutyunyan M.P. (eds.). Khabarovsk, 2005. pp. 10–21.
4. Baskin M.A. Formirovanie rezul'tiruyushchikh obrazovaniy pri ponimaniy teksta: (polistrukturnyy analiz) (Formation of resultant formations with the understanding of the text: (polystructural analysis)): avtoref. dis ... kand. filol. nauk.: <http://dlib.rsl.ru/rsl01003000000/rsl01003275000/rsl01003275718/rsl01003275718.pdf>
5. Bozhovich L.I. Psikhologicheskii analiz formalizma v usvoenii shkol'nykh znaniy (Psychological analysis of formalism in the assimilation of school knowledge). *Khrestomatiya po vozrastnoi i pedagogicheskoi psikhologii*. In Il'yasov I.I. (eds.). M., 1980. pp. 282–290.
6. Blonskii P.P. Izbrannyye pedagogicheskie i psikhologicheskie sochineniya: v 2t. T. 2. (Selected pedagogical and psychological writings: in 2 t. Vol. 2). In Petrovskogo A.V. (eds.) M., Pedagogika, 1979. 400 p.
7. Borzova T.V. Psikhologiya obucheniya studentov ponimaniyu (Psychology of training of students in understanding): Avtoref. diss. ...dokt. psikhol. nauk.: <http://dlib.rsl.ru/rsl01006000000/rsl01006647000/rsl01006647261/rsl01006647261.pdf>
8. Borzova T.V. Psikhologiya obucheniya studentov ponimaniyu (Psychology of training of students in understanding): diss. ... dokt. psikhol. nauk.. Khabarovsk, 2016. 518 p.: <http://search.rsl.ru/ru/record/01006647261>
9. Borzova T.V. Psikhologiya obucheniya studentov ponimaniyu (Psychology of training of students in understanding). *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra RAN. Sotsial'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki*, 2017. T.19. no. 2. pp.17–28.
10. Brudnyi A.A. Ponimanie kak filosofsko-psikhologicheskaya problema (Understanding as a philosophical and psychological problem). *Voprosy filosofii*, 1975. no. 10. pp.109–117.
11. Granik G.G. Kak učit' shkol'nikov rabotat' s uchebnikom (How to teach students to work with a textbook). In Granik G.G. (eds.) M., Znanie, 1987. 80 p.
12. Dobraev L.P. Smyslovaya struktura uchebnogo teksta i problemy ego ponimaniya (Semantic structure of the text and problems of its understanding). M., Pedagogika, 1982. 176 p.
13. Zakirova A.F. Teoretiko metodologicheskie osnovy praktika pedagogicheskoi germenevtiki (Theoretical and methodological foundations and practice of pedagogical hermeneutics): diss. ... dokt. ped. nauk. Tyumen', 2001. 314 p.: <http://www.dissercat.com/content/teoretiko-metodologicheskie-osnovy-i-praktika-pedagogicheskoi-germenevtiki>

14. Zinchenko V.P. Zhivoe znachenie: psikhologicheskaya pedagogika (Living meaning: psychological pedagogy) Ch. 1. 2-e izd., ispr. idop. Samara, Samar. Dom Pechati, 1998. 296 p.
15. Zolotukhina T.O. Psikhologo pedagogicheskie usloviya optimizatsii ponimaniya uchebnykh tekstov studentami-psikhologami (Psychological and pedagogical conditions for optimizing the understanding of academic texts by students-psychologists): dis. ... kand. psikhol. nauk. Voronezh, 2008. 140 p.: <http://www.dissercat.com/content/psikhologo-pedagogicheskie-usloviya-optimizatsii-ponimaniya-uchebnykh-tekstov-studentami-psi>
16. Kirsanova I.V. Mnogoznachnost' semantiki teksta kak realizatsiya individual'nykh strategii ponimaniya (Multivalued text semantics as realization of individual strategies of understanding): dis. ... kand. filol. nauk. Ufa, 2007. 193 p.: <http://www.dissercat.com/content/mnogoznachnost-semantiki-teksta-kak-realizatsiya-individualnykh-strategii-ponimaniya>
17. Kuznetsov V.Yu. Filosofiya prepodavaniya filosofii (Philosophy of teaching philosophy). Publ. Mosk. un-ta. Ser. 7, Filosofiya. 2003. no. 5. pp. 73–85.
18. Levitov N.D. Detskaya i pedagogicheskaya psikhologiya (Children's and pedagogical psychology). 2-e izd., ispr. idop. M., Uchpedgiz, 1960. 428 p.
19. Maslova I.V. Ponimanie kak osoznanie granits myslimogo (Understanding as awareness of the boundaries of the conceivable): diss. ... kand. filos. nauk.. Sankt-Peterburg, 2007. 166 p.: <http://www.dissercat.com/content/ponimanie-kak-osoznanie-granits-myslimogo>
20. Menchinskaya N.A. Ponimanie (Understanding). *Psikhologiya*: uchebnik. In Smirnov A.A. (eds.) 2-e izd. M., 1962. pp. 263–267.
21. Polyakova O.O. Osobennosti smyslovogo ponimaniya u lits s razlichnymi tipami tsennostno-smyslovoi pozitsii (Features of semantic understanding in persons with different types of value-semantic position): dis. kand. psikhol. nauk. Kazan', 2005. 198 p.: <http://www.dissercat.com/content/osobennosti-smyslovogo-ponimaniya-u-lits-s-razlichnymi-tipami-tsennostno-smyslovoi-pozitsii>
22. Rozanov V.V. O ponimanii. O pyti issledovaniya prirody, granits i vnutrennego stroeniya nauki kak tsel'nogo znaniya (On understanding. Experience in the study of nature, boundaries and internal structure of science as integral knowledge), SPb., Nauka, 1994. 539 p.
23. Rubinshtein S.L. Problemy obshchei psikhologii (Problems of general psychology). M., Pedagogika, 1973. 423 p.
24. Salmina N.G. Znak i simbol v obuchenii (Sign and symbol in training). M., Publ. MGU, 1988. 286 p.
25. Slovar' prakticheskogo psikhologa (Dictionary of practical psychologist). In Golovin S.Y. (eds.) 2-e izd., pererab. i dop. Minsk, Kharvest, 2001. 798 p.
26. Sovremenniy slovar' popsikhologii (The modern dictionary of psychology). In Yurchuk V.V. (eds.). Minsk, OOO «Elaida», 2000. 704 p.
27. Serebrennikova O.D. Ponimanie yazyka shkol'nykh uchebnikov pervoklassnikami, vospityvayushchimisya v sem'e i v detskom dome (Understanding of the language of school textbooks by first-graders who are brought up in the family and in an orphanage): diss. ... kand. psikhol. nauk. Moscow, 2007. 172 p.: <http://www.dissercat.com/content/ponimanie-yazyka-shkolnykh-uchebnikov-pervoklassnikami-vospityvayushchimisya-v-seme-i-v-dets>
28. Sergienko E.A. Sistemno-sub"ektnyi podkhod v psikhologii (System-subject approach in psychology). *Psikhologiya sub"ekta i psikhologiya chelovecheskogo bytiya*: monografiya. In Znakov V.V. (eds.) Krasnodar, 2010. pp. 16–39.
29. Stepashko L.A. Filosofiya obrazovaniya: ontologicheskie, aksiologicheskie, antropologicheskie osnovaniya (Philosophy of education: ontological, axiological, anthropological grounds: textbook): uchebnoe posobie., Vladivostok, Publ. Dal'nevost. un-ta, 2008. 248 p.
30. Sulima I.I. Germenevtika i ponimayushchie podkhody v gumanizatsii obrazovaniya (Hermeneutics and understanding approaches in the humanization of education): dis. ... kand. filos. nauk. N. Novgorod, 1996. 211 p.: <http://dlib.rsl.ru/rsl0100000000/rsl01000015000/rsl01000015687/rsl01000015687.pdf>
31. Kharlamenkova N.E. Aktivnost' sub"ekta: ee granitsy v retrospective i perspektive zhizni (Activity of the subject: its boundaries in retrospect and perspective of life). *Psikhologiya sub"ekta i psikhologii chelovecheskogo bytiya*: monografiya. In Znakov V.V. (eds.) Krasnodar, 2010. pp. 40–59.
32. Chernyshova M.A. Kognitivno-sinergeticheskoe modelirovanie ponimaniya reklamnogo teksta (Cognitive-synergetic modeling of the understanding of the advertising text): dis. ... kand. filol. nauk. Tver', 2010. 168 p.: <http://www.dissercat.com/content/kognitivno-sinergeticheskoe-modelirovanie-ponimaniya-reklamnogo-teksta>
33. Yaremchuk S.V. Osobennosti pererabotki tekstovoi informatsii shkol'nikami s raznoi uspevaemost'yu (na primere podrostkov 14 let) (Features of the processing of text information by schoolchildren with different academic performance (on the example of adolescents 14 years)): dis. ...kand. psikhol. nauk. Komsomol'sk-na-Amure, 2003. 160 p.: <http://www.dissercat.com/content/osobennosti-pererabotki-tekstovoi-informatsii-shkolnikami-s-raznoi-uspevaemostyu-na-primere>