жен быть не только заинтересован в собственной профессиональной деятельности, но и всячески совершенствоваться в процессе ее реализации.

Список литературы

1. Иваненко М.Н. Концепция гуманитарного образования в педагогическом наследии Мэтью Арнольда // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: http://www.science-education.ru/120-16321.
2. Иваненко М.Н. Подготовка учителей как одна из составляющих образования Англии XIX в.: обращение к педагогическому наследию М. Арнольда // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журн. 2014. № 3 (30). С. 27–30. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1394792678.pdf.
3. Савин М.В. Специфика развития педагогических течений в Англии в первой половине XIX века // Историко-педагогический журнал. 2015. № 1. С. 152–158.
4. Arnold M. Essays in Criticism first series. London: Macmillan and CO, Limited, 1911.
5. Arnold M. Reports on Elementary Schools. London: Macmillan and Co., 1889.
6. Arnold M. Schools and Universities on the Continent. London: Macmillan and Co., 1868.
7. Brunell M. Matthew Arnold's writings on education in relation to his idea of culture. Chicago: Loyola University, 1940.
8. Connell W.F. The educational thought and influence of Matthew Arnold. Taylor & Francis e-Library, 2002.
9. Fitch J. Thomas and Matthew Arnold and their influence on English education. N.Y.: Charles Scribner's sons, 1897.
10. Horovitz E. Mattew Arnold and elementary education. Montreal, 1968.
11. Parker A.V. Matthew Arnold and modern educational theory. Indiana State Teachers College, 1936.

* * *

1. Ivanenko M.N. Koncepcija gumanitarnogo obrazovanija v pedagogicheskom nasledii Mjet'ju Arnol'da // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2014. № 6. URL: http://www.science-education.ru/120-16321.
2. Ivanenko M.N. Podgotovka uchitelej kak odna iz sostavljajushhih obrazovanija Anglii XIX v.: obrashhenie k pedagogicheskomu naslediju M. Arnol'da // Grani poznanija: jelektron. nauch.-obrazovat. zhurn. 2014. № 3 (30). S. 27–30. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1394792678.pdf.
3. Savin M.V. Specifika razvitija pedagogicheskih techenij v Anglii v pervoj polovine XIX veka // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2015. № 1. S. 152–158.

Essence of school education in pedagogic conception by Matthew Arnold

There are represented the views of an English pedagogue of the XIX century Matthew Arnold on the process of school education and its main goal. There are given his ideas concerning school education. There are noted the author's positions regarding the organization of class work and teacher's role.

Key words: *goal, teacher, child, learning process, contents, method.*

(Статья поступила в редакцию 18.09.2015)

ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ

Е. Н. ВОЛОДИНА
(Тюмень)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНЫХ И МЕНТАЛЬНЫХ СТРУКТУР ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКА

Рассматриваются методологические основы формирования когнитивных и ментальных структур личности в процессе языкового развития школьника. На основе экспериментальной педагогической практики в Тюменской области обобщается продуктивный опыт реализации лингвокультурологической концепции в метаязыковом образовательном пространстве посредством актуализации ресурсов семиотического подхода и использования герменевтического инструментария, что позволяет школьнику освоить механизмы понимания мира как языковой вселенной и обеспечивает его успешную социализацию.

Ключевые слова: *когнитивные и ментальные структуры, языковое развитие личности, метаязыковое образовательное пространство, лингвокультурологическая концепция, семиотический подход, герменевтические процедуры.*

В соответствии с требованиями ФГОС, одним из необходимых и обязательных условий повышения качества современного образования является сформированность речевого по-

© Володина Е.Н., 2015

нятийного аппарата школьника. «Формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами» связывается в ФГОС с *предметными* образовательными результатами [1]. Межпредметные понятия и термины составляют ядро языка, «обслуживающего» *универсальные учебные действия* (регулятивные, познавательные, коммуникативные), а умения «создавать обобщения, определять понятия, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы» относятся к *метапредметным* образовательным результатам [Там же]. Метапредметные умения обеспечивают способность школьника к самостоятельному усвоению новых знаний и использованию их в учебной, познавательной деятельности и социальной практике, что предопределяет личностное развитие, успешность в самоактуализации, процессах самостроительства и социализации. Низкий уровень понятийного мышления, его поверхностный характер и бессистемность являются одной из проблем современного национального образования и причиной его недостаточного качества, о чем свидетельствуют и итоги ЕГЭ, и результаты международного исследования PISA [2].

Понятийное мышление – фундаментальная база, основа для формирования когнитивной компетенции обучающегося, каркас интеллектуального развития личности. Способность работать с понятиями, используя их в качестве инструмента освоения действительности, умение определять понятия и устанавливать между ними логические и смысловые связи, готовность создавать понятийные конструкты являются показателями уровня мышления, интеллекта. Изучая данную закономерность, Л.С. Выготский убедительно доказал: именно процесс образования понятий – ключ к пониманию процессов психологического и интеллектуального развития ребенка [3]. Психика человека формируется как единство физиологических предпосылок и знаковых, социальных средств, «психологических орудий» (Л.С. Выготский), усваиваемых в деятельности, среди которых особое место занимает язык. Анализируя механизм формирования сознания при интериоризирующей роли внутренней речи, Л.С. Выготский подчеркивал связь языковых и речевых процессов с мышлением в общих зонах значения языковых знаков: «Мысль рождается … из мотивирующей сферы нашего сознания» и испытывает на пути к словесному воплощению двойное опосредование: она «не только внешне опосредуется знаками, но и внутренне опосредуется значениями» [4, с. 379]. Значения имеют, по Выготскому, не только социальную, но и психологическую сторону: «Каждое слово представляет собой скрытое обобщение, всякое слово уже обобщает, и с психологической точки зрения значение слова прежде всего представляет собой обобщение» [Там же, с. 49]. Таким образом, речевое мышление психологически реализуется через опосредование мысли, порожденной мотивом, во внутренней речи, затем в значениях внешних слов и, наконец, в словах. Таков в самом общем виде механизм внутреннего творчества языка (В. Гумбольдт), обусловленный сложной многофункциональной природой языка как культурно-знаковой системы.

Образование понятий – достаточно длительный процесс, отдельные элементы которого прослеживаются и на ранних стадиях онтогенеза человека, однако, по Выготскому, способность продуцировать собственно понятия проявляется обычно только в подростковом возрасте – с 11–12 лет. Швейцарский психолог Ж. Пиаже, исследуя процесс обучения мышлению, выделял несколько стадий когнитивного развития ребенка, на которых формируются новые речемыслительные навыки. Дети проходят эти стадии в определенной последовательности, хотя, естественно, не обязательно с одинаковой скоростью и результатами: 1) с рождения до 2 лет (сенсомоторная стадия) формируется способность надолго сохранять в памяти образы предметов реальности; 2) в возрасте от 2 до 7 лет (предоперациональная стадия) дети учатся различать символы и их значения; 3) от 7 до 11 лет (стадия конкретных операций) обучаются мысленно совершать действия, которые раньше они выполняли руками; 4) в период от 12 до 15 лет (стадия формальных операций) уже могут решать абстрактные логические задачи, осмысливать этические, философские и нравственные проблемы, размышлять о будущем. При этом Пиаже считал, что вербальное мышление – вторичное, побочное явление по отношению к операциональному мышлению и «корни логических операций лежат глубже лингвистических связей» [5, с. 20]. Это в основе своей противоречит позиции Л.С. Выготского, которая нам концепту-

ально ближе своей идеей о том, что механизм интеллектуального развития ребенка связан с формированием в его сознании системы словесных значений. Отстаивая принцип «выведения индивидуального из социального», Выготский утверждал: «Все высшие психические функции суть интериоризованные отношения социального порядка... Их состав, генетическая структура, способ действия – одним словом, вся их природа социальна…» [6, с. 146]. Социокультурная природа концепции Выготского предопределила его представление об определяющей роли языка и слова в объяснении механизмов как развития личности, так и функционирования человеческого интеллекта. И школа как социальный институт, безусловно, ответственна за формирование когнитивных структур интеллекта, определяющих мыслительные процессы и познавательную активность растущего человека как исследователя мира. Психологически это связано со становлением в школьном возрасте так называемого *вербального/вербально-логического мышления*, посредством которого, по определению А.Р. Лурии, «человек, опираясь на коды языка, оказывается в состоянии выходить за пределы непосредственного чувственного восприятия внешнего мира, отражать сложные связи и отношения, формировать понятия, делать выводы и решать сложные теоретические задачи» [7, с. 247]. Исследователь пишет: «На раннем этапе развития ребенка сознание носит аффективный характер, оно аффективно отражает мир. На следующем этапе сознание начинает носить наглядно-действенный характер, и слова, посредством которых отражается мир, возбуждают систему практических наглядно-действенных связей. Только на завершающей стадии сознание приобретает отвлеченный вербально-логический характер, отличный от предшествующих этапов как по своему смысловому, так и по своему системному строению, хотя и на этом этапе связи, характеризующие прежние этапы развития, сохраняются» [8, с. 37].

Как показали многолетняя педагогическая практика и опыт экспериментальной деятельности в школах Тюменской области [9], процесс формирования понятийного мышления и шире – когнитивных и ментальных структур обучающихся эффективен при системном *языковом развитии личности*, под которым мы понимаем процесс развития личности, ее общей культуры, когнитивной, ценностно-смысловой, коммуникативной сфер, осуществляемый в языковой, речемыслительной, текстовой, коммуникативной видах деятельности посредством языка как знаково-культурного феномена. Овладение основными единицами познания (такими как языковое значение, научное понятие и художественный образ) происходит с помощью языка и при условии владения им: язык имеет *инструментальное значение* в обучении и познании, а также в овладении культурными смыслами и ценностями; выполняя *миромоделирующую* функцию, он выступает посредником (медиатором) в процессе *концептуализации* сознания человека, «конструирует» ментальное пространство личности, предопределяет внутриличностную динамику смысловых процессов, таких как смыслообразование, смыслоосознание и смыслостроительство [10]. Вот почему педагогический процесс целесообразно организовывать на базе *лингвокультурологической концепции*, которая составляет методологическую основу языкового развития личности и шире – гуманитаризации образования, определяет содержание процесса инкультурации личности. Языковая культура выступает фундаментом общей культуры, которая имеет семиотическое оформление и которую человек «оязычивает», она интегрирует характеристики развития и способы реализации личности. Благодаря системному освоению вербально-логических средств и связей индивидуальный опыт через значения слов оказывается погруженным, вписанным в общечеловеческий опыт, в широкий культурный контекст. Именно культурная природа интеллекта, языковое опосредование процессов *интериоризации* (в котором реализуется одна из главных ипостасей языковой личности – *личность понимающая*) и *экстериоризации* (смыслотворчество как сфера реализации другой ипостаси языковой личности – *личности творящей*) культуры предопределяют *лингвокультурологическую направленность* системы общего образования.

В образовательном процессе как динамической смысловой системе (А. Г. Асмолов), в разных формах деятельности и общения обучающийся обретает, осваивая, усваивая и присваивая достижения культуры, *личностный опыт,* который в существующих дидактических концепциях трактуется по-разному: опыт как *эмоционально-ценностное отношение* к миру (И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин), как *когнитивный /когнитивно-операционный опыт,* как *диалогический* опыт (М.М. Бахтин), как *опыт ценностно-ориентационной деятельности* (В.С. Леднев), как *ментальный* (В.И. Карасик) и т.д. В.В. Сериков выделяет, в соот-

ветствии с триадой функций педагога (обучающая – развивающая – воспитательная), три вида опыта личности: *предметный*, который «формируется посредством традиционной предметно-обучающей деятельности»; *метапредметный*, «связанный с освоением деятельностей, их универсальных способов, что предполагает выход педагога в метапредметное пространство»; *надпредметный* – «личностный, ценностно-ориентированный опыт, что предполагает актуализацию личностно-развивающей, воспитательной функции педагога» [11]. Все они, так или иначе, по нашему мнению, коррелируют с процессами языкового развития и обретаются в условиях реализации разных видов деятельности языковой личности: при предметном обучении, освоении *предметного* содержания – материала из разных научных областей знаний – формируются *метапредметные умения*, универсальные учебные действия (такие как анализ, обобщение, синтез, сравнение и т.д.), а они являются обязательным условием и показателем интеллектуального развития школьника, становления когнитивных и ментальных структур личности, которые «участвуют» в накоплении, кристаллизации и использовании в разных сферах жизнедеятельности когнитивного, метакогнитивного и ментального опыта. Таким образом, языковое развитие личности идет по пути *интеграции* различных видов и форм опыта.

М.А. Холодная определяет *когнитивный опыт* как «ментальные структуры, которые обеспечивают хранение, упорядочение и преобразование наличной и поступающей информации, способствуя тем самым воспроизведению в психике познающего субъекта устойчивых, закономерных аспектов его окружения» [12, с. 108]. *Метакогнитивный опыт* в ее психологической концепции интеллекта характеризуется как «ментальные структуры, позволяющие осуществлять непроизвольную и произвольную регуляцию интеллектуальной деятельности» [Там же, с. 109]. Если основное назначение первой группы ментальных структур – «оперативная переработка текущей информации об актуальном воздействии на разных уровнях познавательного отражения», то у второй это «контроль за состоянием индивидуальных интеллектуальных ресурсов, а также за процессами переработки информации». К ментальным структурам, образующим состав когнитивного опыта, М.А. Холодная относит архетипические структуры, способы кодирования информации, когнитивные схемы, семантические структуры и, наконец, понятийные структуры как результат интеграции базовых механизмов переработки информации. Все они так или иначе связаны со знаково-символическими средствами кодирования информации, с процессами семиотизации личностного пространства. В частности, *семантические структуры*, по определению М.А. Холодной, – это «индивидуальная система значений, характеризующая содержательный строй индивидуального интеллекта». По ее наблюдениям, «в целом ряде психолого-педагогических исследований было показано, что индивидуальная система значений на уровне вербальных и невербальных семантических структур обнаруживает себя в экспериментальных условиях в виде устойчивых словесных ассоциаций, «семантических полей», «вербальных сетей», «семантических, или категориальных пространств», «семантико-перцептивных универсалий» и т.п. » [Там же, с. 115]. *Понятийные психические структуры* – это «интегральные когнитивные структуры, особенности устройства которых характеризуются включенностью разных способов кодирования информации, представленностью визуальных схем разной степени обобщенности и иерархическим характером организации семантических признаков» [Там же, с. 119]. Таким образом, само языковое сознание личности, когнитивные структуры интеллекта имеют знаково-символическую природу, что доказывает необходимость формирования у обучающихся в процессе общего образования семиотической грамотности, которая обеспечит готовность школьника к знаково-символической деятельности. *Семиотический подход* в реализации лингвокультурологической концепции позволяет организовать образовательный процесс как *педагогическую семиосферу*, как интегрированную модель *метаязыкового образовательного пространства* – пространства пересечения когнитивной и языковой, предметных (физической, химической, математической и т.д.) и метапредметной картин мира, взаимодействия речевых практик личности и разнонаправленных языков: континуальных и дискретных (Ю.М. Лотман), «предметных» и метаязыка [13], притяжения, взаимопроникновения, взаимодействия когнитивного, метакогнитивного и ментального видов опыта личности.

Психологическое исследование процессов кодирования информации при освоении действительности впервые было предпринято Дж. Брунером [14], который выделил три основ-

ных способа субъективного представления мира: в виде действий, наглядных образов и языковых знаков. Каждый из этих трех способов кодирования информации – *действенный, образный* и *символический* – отражает действительность особым образом и оказывает влияние на психическую жизнь ребенка на разных возрастных этапах его развития, при этом дополняя друг друга, «перетекая» в другие. У дошкольника ведущую роль в познании мира играет опыт практического взаимодействия с предметами, который связан с формированием зрительных представлений и направляет словесно-речевое развитие ребенка. Начало обучения в школе связано с интенсивным развитием словесно-знакового способа отображения мира, и язык, благодаря таким своим свойствам, как категориальность, комбинаторика, иерархичность, контекстуальность и т. д., активно формирует и обогащает действенно-практический и образный опыт личности. О трех «языках» переработки информации – *знаково-словесном, образно-пространственном* и *тактильно-кинестетическом*, обеспечивающих мыслительные процессы и когнитивную деятельность человека, писал в своих работах Л.М. Веккер [15]. Становление мышления и интеллекта предполагает владение этими «языками» и способность «перестраиваться», «переключаться» с одного «языка» представления информации на другой. В частности, мышление, по Веккеру, «представляет собой процесс непрерывно совершающегося перевода информации с собственно психологического языка пространственно-предметных структур (и связанных с ним модально-интенсивностных параметров), то есть с языка образов, на психолингвистический, символически-операторный язык, представленный речевыми сигналами» [Там же, с. 134].

Понять связь процессов становления когнитивных и ментальных структур с языковым развитием личности помогает также идея Р. Глезера о том, что основу интеллектуальной компетентности составляют особенности *индивидуальной базы знаний* [20]. Важное значение в познавательной деятельности и шире – интеллектуальной жизни человека, по его мнению, имеет долговременная *семантическая память*. Заметим, применительно к школьной дидактике, что в образовательном процессе она формируется через смысловое чтение, разные виды текстовой деятельности, пополнение активного словаря ученика и расширение языкового кругозора; семантическая память тренируется в системной словарной работе, в работе со словарями и справочниками, в том числе и электронными, а также при выполнении упражнений на выбор и использование лексических единиц в заданной языковой структуре, в конкретной коммуникативной ситуации в соответствии с целью и условиями коммуникации и т.д. Индивидуальная база знаний, в представлении Р. Глезера, – это существующие семантические сети и структура семантических данных, посредством которых субъект строит собственные представления о действительности, а также процедуры, посредством которых он использует имеющиеся у него сведения. Для формирования и пополнения индивидуальной базы знаний школьника с целью успешного овладения процессами понятийного и концептуального обобщения необходимо системное освоение в учебной деятельности *метаязыка*, который представляется нам способом широкого метанаучного построения понятий, инструментом освоения всех предметных областей, разных «предметных» языков школьных учебных дисциплин. Понятие «метаязык», с одной стороны, в некоторой степени коррелирует с введенным в новой, утвержденной в апреле 2015 г. Примерной основной образовательной программе основного общего образования термином *межпредметные понятия* (например, система, факт, закономерность, феномен, анализ, синтез), с другой стороны, понятие «метаязык» содержательно шире и носит в нашей концепции системообразующий характер: основу метаязыка составляет, по нашим наблюдениям, *ментальный лексикон* личности, включающий культурные концепты, лингвоконцепты, семиотические концепты («смысл», «значение», «образ», «символ», «знак», «фигура» и т.д.), метафорический слой языка, когнитивные метафоры, поддерживающие концепты в языковом сознании, фразеологизмы, идиомы и т.д. [13]. Например, логику мышления, навыки логических операций, установления причинно-следственных связей школьник осваивает, используя метапонятия «система», «единицы системы», «структурные компоненты», «структурные связи», «отношения», на уроках математики и физики, и эти же метапонятия помогают ему в овладении русским, иностранным языком как системой, при изучении разных разделов языка (лексики, морфологии, фонетики, синтаксиса и т. д.) и разных языковых единиц (фонем, морфем, лексем), понимании языковых процессов с помощью знаковых изображений (например, фонетических – посредством транскрибирования звуков и т.д.).

Личностное постижение метапонятий, концептов, семантических единиц, составляющих метаязык, происходит – в той или иной степени – при изучении материала разных школьных предметов, поскольку метаязык выступает в системе общего образования не только языком научного освоения мира, способом овладения разными методами познания и обогащения когнитивной сферы обучающегося, но и *механизмом концептуализации мира* в сознании личности, становления и кристаллизации индивидуальной языковой картины мира и индивидуальной концептосферы (Д.С. Лихачев) на основе ценностных представлений национальной и универсальной (общечеловеческой) концептосфер. Так, наряду с предметным сознанием, в процессе обучения и воспитания закладываются основы метапредметного (по А. В. Хуторскому) и связанного с ним *метаязыкового* сознания личности; параллельно с когнитивной моделью мира (гуманитарной или естественнонаучной) оформляются ценностные координаты *языковой картины мира*, происходит открытие и освоение культуры как метатекста, развитие и ценностное насыщение ментального пространства личности.

Языковое сознание охватывает и объединяет – через универсальный механизм понимания и опосредующую роль языка – все области знаний, все учебные предметы, поэтому работа над формированием когнитивных и ментальных структур личности должна проводиться в школе в системе и – в той или иной мере – ресурсами и средствами содержательного потенциала разных учебных дисциплин. Между тем сегодня эта работа в школах ведется нередко фрагментарно, бессистемно и преимущественно на предметах гуманитарного цикла, без соблюдения принципа преемственности на разных ступенях обучения, без интеграции усилий всех педагогов и родителей. Начинать надо, как доказывает экспериментальная практика, прежде всего с *психологической диагностики уровня вербально-логического мышления* ребенка, его способности к обобщению и абстрагированию, языковых способностей. Результаты экспериментальных наблюдений [9] свидетельствуют о том, что сформированность понятийного мышления и основ индивидуальной картины мира, умение создавать письменные «вторичные» и «встречные» тексты, анализировать художественные образы, определять концепты и их значение, владение навыками языкового контроля и оценки в учебно-познавательной деятельности характеризуют второй, *когнитивный уровень развития языковой личности* – исходя из трехуровневой модели языковой личности Ю.Н. Караулова [16]. В отличие от первого – *вербально-семантического уровня*, для которого характерно владение обыденным языком, на данном этапе развития языковой личности уже сформированы когнитивные структуры, которые «упорядочивают», иерархизируют и гармонизируют в сознании школьника познаваемую действительность, помогая справиться с хаосом эмпирических впечатлений и ощущений и вербализовать их в формах понятийных и ментальных репрезентаций. То есть когнитивные структуры организуют воспринимаемый субъектом мир в систему категориальных и логических отношений, выстраивают в индивидуальном сознании цепи знаково-символических и смысловых связей. Они участвуют в становлении общей структуры, структурного профиля личности (А.Н. Леонтьев), в процессе смысловой регуляции конструируемого личностью образа мира. Концептуальные единицы когнитивного уровня развития языковой личности – понятия, идеи, концепты – являются элементами общенаучной методологической парадигмы, они описывают устойчивые когнитивные связи и закономерности и составляют фундамент научного типа мышления, необходимого для успешного продолжения образования и саморазвития личности в течение всей жизни в соответствии с индивидуальными потребностями и актуальными запросами современного, динамично меняющегося общества.

Для достижения этой цели, как показывают результаты экспериментальной деятельности, метаязыковое образовательное пространство целесообразно организовывать на основе актуализации развивающих ресурсов *герменевтики* как методологии гуманитарного познания. Способность к знаково-символической, текстовой и смыслообразующей деятельности, готовность к пониманию и порождению культурных и личностных смыслов в процессе самоактуализации и самосозидания формируются и развиваются именно на основе герменевтических возможностей образования. Основной единицей обучения выступает текст как явление гуманитарной культуры, носитель и хранитель культурных и научных кодов, «место смысла» (М. Хайдеггер). Учебные, научные и научно-популярные тексты являются для обучающегося и голосом культуры, общение с которой «раздвигает» и ценностно наполняет смысловые горизонты, «диалогизирует» воспринимающее сознание,

и образцами речемыслительной деятельности, и примерами системного, целостного осмысления на понятийном уровне разных аспектов действительности, научной интерпретации явлений и процессов. Герменевтические технологии помогают успешно овладеть процедурами понимания и толкования учебных текстов, обычно сложных для восприятия школьников, обеспечивая интеграцию знания и познания, познания и понимания, части и целого, процессов понимания и объяснения. В качестве основы понимания в общении школьников с такими текстами эксплицированы индивидуальные концептуальные системы, научные знания и познавательный опыт, когнитивные модели (образно-схематические, метафорические, метонимические, символические) и др. Методология *педагогической герменевтики,* разработанная А.Ф. Закировой [17] и практически апробировавшаяся в течение нескольких лет на занятиях со студентами, магистрантами и аспирантами Тюменского государственного университета, на курсах повышения квалификации педагогов и семинарах Тюменского областного государственного института развития регионального образования, в экспериментальной деятельности школ, вооружает учителя разными способами и приемами работы с текстами, обеспечивает инструментальную базу для организации акта смыслопорождения как процесса «наведения мостов», выстраивания связей между знаком, значением и смыслом. Герменевтические процедуры отражают процессуальную, репрезентативную сторону языкового развития личности: они организуют процесс освоения культурных текстов посредством языка, который индуцирует качественные изменения личности, развитие логико-вербального мышления и ценностно-смысловой сферы школьника, что предопределяет становление его «смысловой архитектоники» на основе интеграции когнитивного, метакогнитивного и ментального видов опыта.

Большой развивающий потенциал в формировании когнитивных и ментальных структур обучающихся имеют и учебные задания на выделение и классификацию свойств предметов, дифференциацию главных и второстепенных признаков, самостоятельное формулирование проблемы и определений, сравнение разных словесно-символических форм представления объектов и явлений. Для овладения словесно-символическим способом кодирования информации целесообразно использовать обучающий и развивающий ресурс заданий на переработку информации, перевод ее из одной знаково-символической системы в другую (например, вербальной текстовой информации – в график, таблицу, графическую схему, диаграмму и наоборот), составление карт понятий, дивергентных карт и т.д. , свертывание и представление информации в сжатой словесной форме (в виде разных вариантов плана, тезисов, опорных конспектов), «перекодирование» учебного материала с «предметного» языка на метаязык. Навыки категоризации, использования категориально-понятийного языка в процессе структурирования познаваемой действительности развиваются при изучении родовидовых понятий во всех научных сферах, установлении причинно-следственных отношений, структурно-системных связей и закономерностей и т.д.

Заметим, что для гармоничного развития становящейся личности важны, конечно, не только абстрактно-логическое и понятийное мышление, некая структурная целостность когнитивного сознания, но и мышление образное, метафорическое, а значит – владение образным способом кодирования информации, актуальным, например, при передаче существенных характеристик объектов, физических или математических, в образных и метафорических формах; при метафорическом преобразовании знакового содержания. Образное мышление успешно развивается при выполнении творческих заданий на смысловую трансформацию образа в ходе рассуждения, вычленения его отдельных элементов; упражнений на самостоятельное конструирование обучающимися моделей – визуальных или вербальных – тех или иных физических, математических или биологических объектов, текстовых образов, сюжетных линий и др. Формирование семантических структур происходит при знакомстве на уроках и в элективных курсах с системой значений научных терминов, при изучении учебного материала, который раскрывает различные значения одного и того же термина – в разных сферах научных знаний, знакомит с этимологией, историей развития понятия и связанной с ним терминологии.

Принцип развития понятийных и когнитивных структур интеллекта положен в основу многих существующих систем обучения: модульно-блоковой системы, системы освоения «укрупненных дидактических единиц», известной педагогической системы В.Ф. Шаталова, построенной на свёртывании учебного текстового материала с помощью кратких записей, условного изображения логических связей в блок-схемы (в виде опорных конспек-

тов, плакатов, сигналов) с целью повторения, обобщения, систематизации и контроля усвоения изученного. Практическое овладение разными языками кодирования информации, использование в учебном процессе когнитивных схем активно практикуются в обучении младших школьников: в развивающей системе Л.В. Занкова, направленной на формирование у обучающихся целостной картины мира на основе интеграции науки, литературы и искусства с учетом трех основных линий общего психического развития ребенка – наблюдения, мышления и практических действий; в обучающей системе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, в которой дети осваивают учебное знание на понятийном научном уровне, овладевают новыми средствами учебной деятельности в виде знаковых моделей, а также способами деятельности. Доказали свою эффективность в развитии личности технологии обучения, основанные на концепции формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), «содержательной абстракции» (В.В. Давыдов). На развитие индивидуального ментального опыта школьников направлена современная «обогащающая модель» обучения (Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная, Л.Н. Демидова и др.).

В контексте заявленной проблематики особый интерес представляет также осмысление феномена *фрейма* как разновидности когнитивных схем, используемых в системе общего образования и, в частности, в языковом развитии личности. Фрейм является формой хранения стереотипных знаний о некотором классе ситуаций: его «каркас» составляют устойчивые отношения между элементами ситуации, а «узлы» (или «слоты») этого каркаса – вариативные детали данной ситуации [18]. В образовательном процессе нельзя обойтись без использования фреймовых структур данных, предназначенных для представления неких стереотипных ситуаций: как объясняет П.Я. Гальперин, «все приобретения в процессе учения можно разделить на две неравные части. Одну составляют новые общие схемы вещей, которые обусловливают новое их видение и новое мышление о них, другую – конкретные факты и законы изучаемой области, конкретный материал науки» [19, с. 24]. На базе знакомства с фреймами как структурированными формами хранения и передачи уже известных научных знаний рождаются в конечном итоге некие новые представления о предметных связях и отношениях, «ответные» знания и открытия как порождения когнитивного сознания, а значит, формируются и относительно новые, «нефреймовые» структуры мышления. «Фреймовая» организация знаний в учебном процессе практикуется, в частности, в «структурирующей» модели обучения (П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев). С другой стороны, известны определенная ограниченность, уязвимость и даже опасность так называемого «фреймового мышления» в становлении и развитии сознания растущего человека, в формировании индивидуальной картины мира языковой личности: в силу своей заданности, стереотипности «фреймы» блокируют понимание, изначально навязывают субъекту в процессе познания некую перцептивную и мыслительную схему. Человек автоматически извлекает из глубин памяти конкретный фрейм, шаблон восприятия явлений или предмета, в сущности, огрубляющие, упрощающие многогранную, многоаспектную действительность. Альтернативой «фреймовому» мышлению выступает мышление *диалогическое* (М.М. Бахтин), для которого характерны изначальная ориентация на Другого, смыслообразующая ситуация встречи, соприкосновения или столкновения смыслов, процедуры смыслопорождения и смыслотворчества. Герменевтический подход, ориентированный на процессы постижения человека и самопостижения в диалоге с текстом, с чужим сознанием и своим (В. Дильтей, Х.-Г. Гадамер, М. Хайдеггер, Ф. Шлейермахер, М.М. Бахтин), формирует гибкое и пластичное диалогическое сознание, расширяет поликультурный диалогический контекст обучения и развития личности. Сам же диалог оказывается возможным при условии освоения школьниками гуманитарных *способов понимания* текста (учебного или художественного, другого человека как текста, реплики или позиции, мира как текста или метатекста культуры) и *способов его знакового закрепления*, а также *способов самовыражения*, обеспечивающих понимание себя другими. Это еще одна актуальная задача языкового развития личности, которая требует семиотической компетентности обучающихся и использования в когнитивных процессах герменевтического инструментария, позволяющего освоить механизмы понимания мира как языковой вселенной, мозаики культурно-знаковых кодов, овладеть методами и приемами «собирания мира в слово» (Х.-Г. Гадамер).

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. URL: http://standart. edu. ru (дата обращения: 2.08.2015).

2. Programme for International Student Assessment (PISA) [Электронный ресурс] // OECD – Better Policies for Better Lives. URL URL: http://www. oecd. org/pisa/ (дата обращения: 2.08.2015).

3. Выготский Л.С. Психология подростка // Собрание сочинений. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 5–242.

4. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956.

5. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.

6. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч. Т. 3. М.: Педагогика, 1983.

7. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2012.

8. Лурия А.Р. Язык и сознание. М., 1979.

9. Володина Е. Н. Языковое развитие личности в системе общего образования: проблемы и некоторые пути их решения // Вестник Тюменского государственного университета. 2014. № 9. Педагогика. Психология. С. 101–113.

10. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд. , испр. М.: Смысл, 2003.

11. Сериков В.В. Педагог и его деятельность. Обновление функций // Подготовка педагога новой формации в системе университетского образования: проблемы, практический опыт и перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2015. С. 25–33.

12. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Изд-во «Барс», 1997.

13. Володина Е.Н. Метаязык как педагогический феномен и его роль в языковом развитии личности в школе // Образование и наука. 2015. № 4 (123). С. 114–130.

14. Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977.

15. Веккер Л. М. Психические процессы. Мышление и интеллект. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1976. Т. 2.

16. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 7-е изд. М.: Изд-во ЛКИ, 2010.

17. Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: монография. Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2001.

18. Минский М.С. Структура для представления знания // Психология машинного зрения / пер. с англ. М.: Мир, 1979. С. 249–320.

19. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка// Вопросы психологии. 1969. № 1. С. 15–25.

20. Glaser R. Education and thinking: The role of knowledge // Amer. Psychologist. 1984. V. 39(2). P. 93–104.

* * *

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart [Jelektronnyj resurs]. URL: http://standart.edu. ru (data obrashhenija: 2.08.2015).

2. Programme for International Student Assessment (PISA) [Jelektronnyj resurs] // OECD – Better Policies for Better Lives. URL URL: http://www. oecd. org/pisa/ (data obrashhenija: 2.08.2015).

3. Vygotskij L.S. Psihologija podrostka // Sobranie sochinenij. T. 4. M.: Pedagogika, 1984. S. 5–242.

4. Vygotskij, L.S. Izbrannye psihologicheskie issledovanija. M., 1956.

5. Piazhe Zh. Psihologija intellekta // Izbrannye psihologicheskie trudy. M.: Prosveshhenie, 1969.

6. Vygotskij L.S. Istorija razvitija vysshih psihicheskih funkcij // Sobr. soch. T. 3. M.: Pedagogika, 1983.

7. Lurija A. R. Lekcii po obshhej psihologii. SPb.: Piter, 2012.

8. Lurija A.R. Jazyk i soznanie. M., 1979.

9. Volodina E. N. Jazykovoe razvitie lichnosti v sisteme obshhego obrazovanija: problemy i nekotorye puti ih reshenija // Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. № 9. Pedagogika. Psihologija. S. 101–113.

10. Leont'ev D.A. Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti. 2-e izd. , ispr. M.: Smysl, 2003.

11. Serikov V.V. Pedagog i ego dejatel'nost'. Obnovlenie funkcij // Podgotovka pedagoga novoj formacii v sisteme universitetskogo obrazovanija: problemy, prakticheskij opyt i perspektivy: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. Tjumen': Izd-vo TjumGU, 2015. S. 25–33.

12. Holodnaja M.A. Psihologija intellekta: paradoksy issledovanija. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta; M.: Izd-vo «Bars», 1997.

13. Volodina E.N. Metajazyk kak pedagogicheskij fenomen i ego rol' v jazykovom razvitii lichnosti v shkole // Obrazovanie i nauka. 2015. № 4 (123). S. 114–130.

14. Bruner Dzh. Psihologija poznanija. M.: Progress, 1977.

15. Vekker L. M. Psihicheskie processy. Myshlenie i intellekt. L.: Izd-vo Leningr. un-ta, 1976. T. 2.

16. Karaulov Ju.N. Russkij jazyk i jazykovaja lichnost'. 7-e izd. M.: Izd-vo LKI, 2010.

17. Zakirova A.F. Teoreticheskie osnovy pedagogicheskoj germenevtiki: monografija. Tjumen': Izd-vo Tjum. gos. un-ta, 2001.

18. Minskij M.S. Struktura dlja predstavlenija znanija // Psihologija mashinnogo zrenija / per. s angl. M.: Mir, 1979. S. 249–320.

19. Gal'perin P.Ja. K issledovaniju intellektual'nogo razvitija rebenka// Voprosy psihologii. 1969. № 1. S. 15–25.

Psychological and pedagogic mechanisms of formation of cognitive and mental structures of a personality in the process of pupil's language development

There are regarded the methodological foundations of formation of cognitive and mental structures of a personality in the process of pupil's language development. Based on the experimental pedagogic experience in the Tumen region there is summarized the experience of implementation of the linguistic cultural conception in the metalanguage educational space by means of actualization of the resources of the semiotic approach and the use of hermeneutic instruments, which allows pupils' mastering the mechanisms of comprehension of the world as a language universe and provides its successful socialization.

Key words: *linguistic cultural conception, cognitive and mental structures, language development of a personality, metalanguage educational space, semiotic approach, hermeneutic procedures.*

(Статья поступила в редакцию 14.09.2015)

О.В. ДАВЛЯТШИНА
(Киров)

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕТОДИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ

Раскрываются теория и практика организации образовательного методического пространства современной школы на этапе модернизации системы образования. Подчеркивается необходимость совершенствования работы методической службы школы в современных условиях организации научно-методического сопровождения. Обоснована эффективность научно-методического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов в образовательном методическом пространстве школы.

Ключевые слова: *образовательное методическое пространство, научно-методическое сопровождение, профессионально-личностное развитие педагогов.*

Успех социально-экономического, духовно-нравственного развития страны во многом определяется государственной образовательной политикой, которая отражена в законе «Об образовании в РФ», «Концепции Федеральной целевой программы развития российского образования на 2016–2020 годы», «Национальной доктрине образования в Российской Федерации (до 2025 года)», национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», «Профессиональном стандарте педагога», Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования. В связи с этим предъявляются новые требования к профессиональным и личностным качествам педагога. От него требуются пересмотр своего профессионального опыта, построение современной культуры общения с учащимися, их родителями и коллегами, понимание важности непрерывного профессионально-личностного развития. Действенное научно-методическое сопровождение развития педагогов призвана обеспечивать методическая служба школы. Она выступает «вдохновителем» профессионально-личностного развития каждого педагога и всего педагогического коллектива и в современных условиях может работать по схеме «образовательные потребности – образовательные услуги».

Научно-методическое сопровождение мы трактуем как процесс научно обоснованного специально организованного взаимодействия субъектов сопровождения, направленный на преодоление профессиональных затруднений и личностных проблем педагогов. *Субъектами сопровождения* могут выступать педагоги, методист, заместитель директора по научно-методической работе, педагог-мастер, опытный специалист, талантливый сотрудник. Сопровождение включает в себя систему взаимосвязанных действий, мероприятий, педагогических событий и ситуаций, ориентированных на осмысление профессионального опыта, актуализацию саморазвития, профессиональный успех, личностное преобразование педагогов, их профессионально-личностное развитие.

Изучение результатов исследований О.Б. Даутовой, Е.О. Галицких, А.А. Деркача, Э.Ф. Зеера, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, М.М. Поташника, В.А. Сластёнина и др. послужило основой для анализа содержания, структуры, критериев феномена профессионально-личностного развития и формулировки авторского определения как синтеза сущностных признаков данной категории. *Профессионально-личностное развитие* рассматривается нами как динамический

© Давлятшина О.В., 2015