

**ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 37.015.3.016

DOI: 10.15507/1991-9468.081.019.201504.107

**ЭВОЛЮЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ  
К РАЗВИВАЮЩЕМУ ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ  
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ: ОТ РАЗРУШЕНИЯ  
ИНТЕГРАЦИИ К ИНТЕГРАТИВНОЙ  
СМЫСЛОДИДАКТИКЕ***М. Ю. Чернышов<sup>1</sup>, А. М. Журавлева<sup>2</sup>**<sup>1</sup>Президиум Иркутского научного центра СО РАН, г. Иркутск, Россия,**<sup>2</sup>ГБОУ «Лицей № 504», г. Москва, Россия*

Проведен сравнительный анализ содержания и преемственности четырех известных психолого-дидактических концепций развивающего обучения и воспитания учащихся средних школ, а также представлены результаты осмысления характерных для них противоречий с точки зрения интегративного характера процесса обучения. На базе ряда школ областных центров трех регионов РФ выполнено исследование с целью понять, как решаются вопросы реализации целей обучения и воспитания по системе развивающего обучения; организации процессов развивающего обучения и воспитания; налаживания отношений «учитель – учащиеся». Полученный материал полностью подтвердил наличие проблем с реализацией развивающего обучения и воспитания в школах РФ. Проводится мысль о важности построения системы развивающего обучения и воспитания, предполагающей целенаправленное и системное формирование мышления и сознания учащихся в аспектах смыслодидактики и выстраивания корректного и развивающего педагогического дискурса. Концепция развивающего обучения и воспитания второго десятилетия XXI в. могла бы строиться на доосмысленной идее Л. С. Выготского об инициации мыследеятельности в сознании обучаемых, предполагающей формирование смыслов в процессе учебной деятельности. Важным результатом развития идей стала концепция смыслоцентризма в педагогике, обеспечивающая возможность воздействия на сознание учащихся через систему педагогически значимых смыслов. Успешное формирование их личностей, их нравственный рост в процессе обучения и воспитания едва ли возможны без ясных целей, глубокого духовного содержания и четких нравственных ориентиров, т. е. без ориентации на формирование ментальных смысловых образований личности. Это формирование невозможно без развития чувственно-смысловой сферы сознания учащихся.

*Ключевые слова:* концепции развивающего обучения и воспитания; построение системы развивающего обучения и воспитания; психолого-дидактические принципы обучения и воспитания; системное формирование мышления и сознания учащихся; смыслодидактика; выстраивание культурного педагогического дискурса

**EVOLUTION OF PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO  
CREATIVE EDUCATION AND UPBRINGING  
IN THE SECONDARY SCHOOL COURSE: FROM THE  
COLAPSE OF INTEGRATION TO THE INTEGRATIVE  
CONCEPTION OF SENSE-BASED DIDACTICS***M. Yu. Chernyshov<sup>a</sup>, A. M. Zhuravleva<sup>b</sup>**<sup>a</sup>Presidium of Irkutsk Scientific Centre, Siberian Branch of RAS, Irkutsk, Russia,**<sup>b</sup>Secondary school № 504, Moscow, Russia*

Comparative analysis of the content and the succession of the 4 known psychological- didactic conceptions of creative education and upbringing of secondary-school pupils has been conducted. Some results of interpreting contradictions of these concepts from the viewpoint of integrative character of the education process are discussed. A detailed practical investigation has been conducted on the basis of a number of schools in 3 regional centers of RF, its goal being the ascertainment of the approach to solving the following problems: implementation of education and upbringing objectives in the creative education system; organization of education and upbringing processes; regulation of the “teacher – pupils” relationships. The materials obtained have completely confirmed the existence of problems bound up with implementation of creative education and upbringing in RF secondary schools. An idea of importance of constructing



a creative education and upbringing system, which would presume goal-oriented and systemic formation of thinking and consciousness in schoolchildren in the process of secondary school training from the viewpoints of sense didactics and constructing of correct and cultural pedagogical discourse is discussed. The conception of creative education and upbringing corresponding to the 2<sup>nd</sup> decade of the XXI century could be constructed on the basis of the improved idea uttered by L. S. Vygotskii and presuming the initiation of thinking activity in the mind of pupils. This idea presumes formation of senses in course of teaching activity. As an important result of progress of such ideas we can indicate to the conception of sense-concentration in pedagogy, which provides for the opportunity of influence on the pupils' consciousness via the system of pedagogically-valuable senses. Their successful formation as personalities, their moral growth in the process of education and upbringing are hardly ever possible without clear goals, deep spiritual content and obvious moral orientations, i.e. without orientation to the formation of mental sense structures of personality. This formation is impossible without development of the pupils' feeling-sense sphere of mind.

*Keywords:* conceptions of creative education and upbringing; constructing the system of creative education and upbringing; psychological-didactic principles of education and upbringing; systemic formation of thinking and consciousness in schoolchildren; sense didactics; constructing of cultural pedagogical discourse

В последние годы педагогическое сообщество России столкнулось с проблемой падения эффективности обучения учащихся в средней школе. Проблемными для вузов РФ стали низкий уровень обученности абитуриентов и неразвитость их мышления. Обсуждение вопроса о принципиальном несовершенстве современной отечественной системы среднего образования инициировал в своем выступлении на встрече с педагогической общественностью Президент РФ В. В. Путин. Проблема отсутствия мер по развитию мышления учащихся – одна из острейших в комплексе проблем, обозначенных Президентом РФ. Неразвитость мышления учащихся (причина недостаточной обученности) выражается в неадекватном восприятии, переработке сложных смысловых образов (ССО), порождению таких ССО (смыслообразование) и адекватном восприятии, переработке и порождению сложных чувственных образов (СЧО) (чувствообразование).

По результатам проверки школ в 2014–2015 гг. было выявлено, что обучение по-прежнему строится на интуиции. Работа, связанная с применением приемов развивающего обучения и воспитания, развитием мышления учащихся, не ведется из-за отсутствия соответствующих методик, что является основной причиной низкого уровня сознательности учащихся. В результате в ходе обучения возникают проблемные и конфликтные ситуации, описанные еще А. М. Матюшкиным

(1972 г.) [19]. Отношения между учащимися, «учащиеся – учителя» и «учителя – учащиеся» даже в средних школах г. Москвы становятся все более конфликтными. Дискурсивные взаимодействия «учителя – учащиеся» в процессе обучения и воспитания даже на уроках все чаще приобретают неэтичную форму.

**1. Обсуждение мнений и постановка задач исследования.** Понятие «развивающее обучение» (РО) было введено Л. С. Выготским [10], а ключевая идея РО заключалась просто в разбиении хода обучения на 3 этапа. При этом знания, передаваемые учащимся, делились на 3 вида:

- начальные;
- знания, которые предполагалось передать в ближайшее время;
- перспективные (к которым обучаемый должен стремиться) [11].

В ходе своего формирования *концепция развивающего обучения* (КРО) уже претерпела следующие стадии развития:

1. КРО 1-го этапа (развивающее обучение в коллективе и силами коллектива).
2. КРО 2-го этапа (развивающее обучение в процессе развивающей деятельности).
3. КРО 3-го этапа (поисково-исследовательская деятельность).

В настоящее время продолжается процесс формирования КРО 4-го этапа.

В основу КРО 1-го этапа легли идеи Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Э. В. Ильенкова. Согласно представлениям Л. С. Выготского, развивающее обучение есть коллективная деятельность учащихся под руководством педагога.



Объектом психического и умственного развития является группа. Задача педагога состоит в инициации мыследеятельности в сознании учащихся. Под влиянием группы (это – решающий фактор) происходит формирование каждого ее члена. Средством педагогического взаимодействия является дискурс (диалог или полилог), а средством развития – постановка проблем, требующих решения коллективными усилиями. По замыслу Л. С. Выготского, поставленные проблемы активизируют сознание учащегося, тем самым побуждая его к творческим усилиям, реализующимся в коллективном дискурсе: к готовности высказать свое мнение, найти аргументы, рассуждать, строить гипотезы, делать выводы [11]. Такая «коллективно-распределительная мыследеятельность» позволяет решить учебные задачи; сделать занятия интересными; иницировать процесс формирования у учащихся творческих умений и компетентностей. Итак, уже КРО 1-го этапа имела в основе развитие смысловой сферы обучаемых.

КРО 2-го этапа содержит идеи А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца, А. Г. Асмолова, А. А. Леонтьева, В. А. Петровского и других психологов. Здесь развитие непременно предполагает включение индивида в многообразную развивающую коллективную деятельность с установкой на развитие, и такая деятельность ориентирована на формирование личностей обучаемых в коллективе [4; 6; 19].

Формирование КРО 3-го этапа началось в конце 1950-х гг. В ее основу легли идеи Л. В. Занкова (1990), Д. Б. Элькониной, В. С. Ильина (1984), В. Т. Фоменко (1985), В. В. Репкиной, Н. В. Репкиной (1997), В. В. Давыдова (1996) и др. [12; 14; 16; 21; 26].

Психологические основы КРО 3-го этапа описаны в трудах В. П. Зинченко (2002), А. Б. Воронцова и Е. В. Чудиновой (2003), А. Г. Асмолова (2011) и др. [7; 9; 15]. Особенностью данного этапа стало включение такой важнейшей воспитательной функции, как развитие самостоятельности. Это была уже *кон-*

*цепция развивающего обучения и воспитания* (КРОВ-3), отличающаяся ориентацией на развитие мышления учащихся (обладающих различными уровнями интеллекта), самостоятельности (самообучение), личности обучаемого [16; 24; 27–30]. Основным видом развивающей учебной деятельности объявлена поисково-исследовательская деятельность, в которой учащийся из объекта обучения должен (по замыслу идеологов) превратиться в субъекта, участвующего в процессе самообучения.

В монографии В. В. Давыдова (1996) утверждается, что в прежней концепции учащийся представал в качестве *объекта воздействий* в педагогическом процессе [12]. Современная педагогика логично ставит учащегося в активную позицию и тем самым делает его *субъектом педагогического процесса*. При этом ему предлагается «педагогическая инициатива», т. е. «вступать во взаимодействие со всеми субъектами педагогического процесса», а также возможность принять участие в творческой поисково-исследовательской деятельности и руководить действиями в приобретении знаний, элементов воспитанности, преобразовывать себя, формируя собственную личность [8].

Казалось бы, активность учащегося развертывается в рамках коллективного учебного взаимодействия и дискурса, в котором учителем формулируется содержание учебной задачи и намечаются пути ее решения, а средством развития мышления оказывается коллективная работа, называемая поисково-исследовательской деятельностью. Однако возникают вопросы: почему педагогика 1990-х гг. и начала XXI в. оказалась неуспешной, а педагогический дискурс конфликтным? Почему трудно приживаются новые идеи? Почему в КРОВ-3 от учащегося ожидали понимания и активности, а тот почему-то не желал активности, не стремился к знаниям?

Для того чтобы ответить на поставленные вопросы был выполнен сравнительный анализ содержания и преемственности



4-х КРОВ, осмыслены противоречия. В 2009–2014 гг. обследованы 120 средних общеобразовательных школ областных центров в 3-х регионах РФ с целью понять, как решаются вопросы подготовки, организации РОВ и налаживания отношений «учитель – учащиеся». В результате подтверждено наличие проблем с реализацией РОВ.

**2. Проблемы КРОВ 3-го этапа.** Вопрос о необходимости активности учащихся возникал и прежде, поскольку от учащихся ожидали, что на определенном этапе взросления они сами по ходу развития захотят быть активными, включатся в формирование своих личностей. Ранее говорили о необходимости целостности системы образования (имея в виду ее единство, предполагающее взаимосвязь между всеми составляющими), о важности интегративности процесса обучения, имея в виду строгую организованность и психологическую детерминированность задачами и процессом образовательной деятельности. Постановка учащегося в активную позицию *субъекта процесса образования и самообразования* (СПОС) внесла дезорганизацию, нарушив принципы, на которые опиралась интегративность процесса обучения, сложившаяся эволюционно и учитывавшая менталитет народа. В прежней системе доминировали учитель и важность донесения знаний до учащегося, пусть даже неактивного. Педагогическая общественность ожидала, что, став активными СПОС, учащиеся начнут формировать себя. Простой анализ неучтенного выявил ряд проблем, связанных с реализацией КРОВ 3-го этапа.

1. При «старой» системе образования учащийся был лишь объектом педагогического воздействия, не обладавшим активностью. Однако, с точки зрения С. И. Масаловой, даже в позиции объекта учащийся все равно обладал активностью: он мог «вписаться» в конструктивный проект педагога или же «сработать на разрыв гармонии отношений» с ним как с «врагом», покусившимся на его свободу и/или внутренний мир; он мог участвовать и участвовал

в процессах самовоспитания, самообучения и самопознания [18, с. 48]. Между тем, важен другой аспект. Он связан с *вопросом интеграции системы обучения и воспитания*.

При «старой» системе РОВ, предполагавшей доминирование учителя, стороны образовательного процесса были заведомо связаны учителем в единое целое. Учащиеся образовывали коллектив, члены которого помогали друг другу, а учитель был демиургом, причем не только в педагогическом процессе, занимаясь воспитанием вне класса и школы. КРОВ-3 поставила обучающего и обучаемого в равные позиции, дав обучаемому инициативу в самообразовании. Эта идея, логичная для гармоничного общества, не сработала в российском обществе, где менталитет инициативности, как известно, задавлен на корню.

2. Функции учителя в КРОВ-3 упростились: он может воздействовать на учащихся, но лишь в процессе педагогической деятельности, через конкретное предметное взаимодействие с ними при обсуждении задачи. Да, учитель должен быть постоянно активен, инициативен, но его задача теперь – лишь направлять учащихся и руководить их действиями по самообразованию. При реализации КРОВ-3 учитель, приравненный по статусу к учащемуся, перестал чувствовать себя демиургом, носителем особой, педагогической миссии, гордящимся ею, своим гражданским самосознанием и педагогическим мировоззрением гуманиста. С переходом на систему самовоспитания он перестал быть и воспитателем.

3. В КРОВ-3 как и прежде *«активность учащегося»* развертывается в рамках коллективного учебного взаимодействия, поскольку *именно коллективная деятельность и взаимодействия (NB!) дают ребенку возможность равноправного общения и, главное, самореализации в коллективе*. Однако речь идет об «активности учащегося», а «не коллектив учащихся», т. е. индивид противопоставлен коллективу. КРОВ-3 и новый закон дезинтегрировали систему «обучающий –



обучаемые»: учитель и учащиеся образовали два лагеря со своими задачами, интересами и правами; лагерь учащихся дезинтегрирован на членов, имеющих независимые интересы, так как задача каждого учащегося – самому стать конкурентоспособным на рынке труда. В систему обучения введены следующие противоречия: «учащийся – учащийся»; «учащийся – учитель»; «индивид – коллектив». Они изменили интенциональные, интегративные, коммуникативные смыслы обучения. Это не могло не создать трудности в решение задач обучения.

4. В концепции Л. В. Занкова учебный процесс предполагает добычу знаний самостоятельно [14]. Эта идея была высказана еще в XIX в. и очень подходит для студентов, но в средней школе с ее насыщенной, усложняющейся программой важно сэкономить время и силы учащихся. Поэтому сотни лет назад родилась система поурочного преподавания. Вплоть до 10–11 классов едва ли разумно требовать от детей самостоятельной добычи знаний.

Вместе с тем правильна мысль о важности научения детей (в старших классах) анализировать, сравнивать, делать выводы, строить и формулировать умозаключения. Однако современная отечественная средняя школа и школы ведущих стран Запада пока не приблизились к решению этих сложнейших задач. Требовать от детей развитого мышления, т. е. «эмпирического мышления» и тем более «теоретического мышления» (если понимать эти термины корректно, без скидок) преждевременно.

5. В новой, четко выстроенной психологами КРОВ-3 учащийся вроде бы включен в процесс овладения базовыми знаниями, логическими категориями, орудиями труда и умениями, но он так и не включил *себя* (свое Я) в эту систему, поскольку одновременно он задействован в конкурентной борьбе со сверстниками, которую должен выиграть, чтобы первым выйти на рынок труда, не заботясь об этике социального поведения. И так, правильной по идеям КРОВ-3 недостает большой души. Одна-

ко успешное формирование личностей школьников едва ли возможен без ясных целей и нравственных ориентиров. Эту мысль высказал в выступлении Президент РФ В. В. Путин.

**3. На пути к интегральности процесса обучения и воспитания. КРОВ 4-го этапа.** КРОВ XXI в. строится на доосмысленной идее Л. С. Выготского об инициации мыследеятельности в сознании обучаемых, предполагающей формирование смыслов в деятельности.

КРОВ-4 родилась как «побочный продукт» еще в период развития КРОВ-2. Будучи ориентирована на решение психологических задач мышления, КРОВ-4 вызревала в спорах с конца 1970-х гг. (см. работы А. Г. Асмолова, Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарника, В. А. Петровского, Е. В. Субботского, А. У. Хараш, Л. С. Цветковой [5; 20], В. С. Ильина, начиная с 1979 г.). В. С. Ильин (1984) подчеркнул важность интегрального процесса формирования личности учащегося [16]. Заметим, что уже тогда в работах А. Г. Асмолова речь заходила о *необходимости формирования смысловых образований личности*.

КРОВ-4 получила полноценное развитие с конца 1990-х гг. Она опиралась на опыт реализации предыдущих КРОВ. Сегодня КРОВ-4 формируется на основе гуманистической идеи социокультурной модернизации образования [7], новых подходов к воспитанию (подход В. С. Селиванова [23]) и культурному формированию юных личностей (работы В. М. Розина [22]). Ставится задача постичь механизмы формирования смысловых образований в сознании обучаемого, в котором с самого начала пытались увидеть зачатки личности.

Одним из ценнейших результатов развития КРОВ-4 в 2000-е гг. стали концепции смыслоцентризма в педагогике (И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, И. А. Рудакова [1; 2] и смыслодидактики (И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков) [3], предполагающие воздействие на учащихся через формирование педагогически значимых смыслов в их сознании.



Авторы разделяют мнение И. В. Абакумовой, П. Н. Ермакова, И. А. Рудаковой, утверждающих, что полноценное формирование учащегося как личности возможно только в системе смыслоориентированной педагогики, в которой формирование и закрепление в сознании педагогически значимых культурных смыслов (смысл деятельности, нравственные смыслы, смысл жизни, понимаемый как ее патриотическая нацеленность и т. д.) является главной целью РОВ [2, с. 192–202]. Такое РОВ должно происходить в школе как «пространстве развития» [17, с. 25]. По убеждению В. И. Слободчикова, культурный и нравственный рост учащихся возможен при условии налаживания педагогического дискурса [25, с. 24]. Одним из направлений практической реализации концепции смыслоцентризма в педагогике станет формирование дискурсивных стратегий взаимодействия с учащимися, элементы которых начертаны в статьях [27; 28] и монографиях авторов [29; 30].

**4. Некоторые размышления и выводы в заключении.** Рассмотрены итоги осмысления содержания и преемственности четырех известных психолого-педагогических концепций развивающего обучения и воспитания (РОВ). Анализ КРОВ-3 позволил выявить противоречия, связанные с нарушением интегративного характера процесса обучения и воспитания.

Исследование положения дел с решением на практике задач РОВ, организации РОВ и налаживания отношений «учитель – учащиеся», проведенное на базе средних общеобразовательных школ ( $N = 120$ ) областных центров в трех регионах РФ в 2009–2014 гг., выполненное в рамках программы РАН–РАМН, показало, что проблемы с реализацией РОВ существуют. Их причина – противоречия прежних КРОВ.

Итоги осмысления подводят к мысли о том, что РОВ в отечественной средней школе, предполагающее эффективное воспитание и формирование личностей обучаемых, невозможно без четкого определения социально значи-

мого содержания обучения (пока разделы «Содержание обучения» отсутствуют во всех программах); прозрачных нравственных ориентиров; четких программ развития, которые включили бы в себя новейшие идеи психологов и педагогов-новаторов; эффективных методов; учителей-личностей как важнейшей движущей силы, а также без развития культуры и этики общения в процессе воспитания и обучения. Возможно, отсутствие именно этих составляющих не позволяет отечественной школе обеспечить должный образовательный, культурный и нравственный рост учащихся. Однако выдающиеся педагоги и психологи ищут пути обеспечения роста. Они понимают, что объектами формирования средствами педагогики и педагогической психологии являются человек-гражданин, человек-личность, который всегда был основным предметом гуманитарных наук, и все, что с ним связано: миры его психики, интеллекта, знаний, культуры, мир смыслов. Нужно дать возможность учащимся познать их.

Значительным первым шагом на пути решения проблемы развития чувственно-смысловой сферы сознания учащихся, шагом, ориентированным на развитие их способностей не только к смыслообразованию, но также к сложному чувствообразованию (порождению сложных чувственных образов в их сознании), стало принятие решения о возврате сочинения в качестве школьного экзамена. Это решение показывает, что будут предъявляться требования к развитию чувственно-смысловой сферы сознания учащихся. Также важно многоаспектно формировать в сознании учащихся представления о чувственной этике (нравственности) отношений в общении, в коллективе, об этике познавательного процесса, о необходимости стремления к идеалу, а не приспособления к уровню середнячка-троечника, что стало нормой в отечественной средней школе. Важно, чтобы выпускник отечественной школы предстал человеком способным глубоко мыслить и состра-

дать, активной личностью, стремящейся к познанию, обостренно чувствующей и живущей, как говорил Л. Н. Толстой, «чувствами других людей».

Хочется верить в то, что свершится восхождение индивидуального субъекта образования до уровня субъекта коллективного, который смог бы со временем развиваться до субъекта, мыслящего гло-

бальными категориями, как надеялся Ю. А. Жданов [13]. Хочется надеяться, что гармоничное развитие знания и нравственности шаг за шагом приведет к постепенной универсализации представлений обучаемых о жизненных смыслах и целях, приведя их к постижению и принятию общечеловеческих смыслов и целей.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абакумова, И. В.* Обучение и смысл : смыслообразование в учебном процессе (психолого-дидактический подход) / И. В. Абакумова. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростов. ун-та, 2003. – 480 с.
2. *Абакумова, И. В.* Смыслоцентризм в педагогике : Новое понимание дидактических методов / И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, И. А. Рудакова. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростов. ун-та, 2006. – 256 с.
3. *Абакумова, И. В.* Смылодидактика : учебное пособие для магистрантов отделений педагогики и психологии / И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков. – Ростов-на-Дону : Изд-во ЮФУ, 2008. – 320 с.
4. *Асмолов, А. Г.* Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – Москва : Изд-во Москов. ун-та, 1979. – 150 с.
5. *Асмолов, А. Г.* О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности / А. Г. Асмолов [и др.] // Вопросы психологии. – 1979. – № 3. – С. 35–45.
6. *Асмолов, А. Г.* Основные принципы психологического анализа в теории деятельности / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. – С. 25–39.
7. *Асмолов, А. Г.* Стратегия и методология социокультурной модернизации образования [Электронный ресурс]. – 2011. – 56 с. – Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2011/06/Стратегия-и-методология-социокультурной-модернизации-образования.htm>.
8. *Бондаревская, Е. В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростов. пед. ун-та, 2004. – 576 с.
9. *Воронцов, А. Б.* Психолого-педагогические основы развивающего обучения / А. Б. Воронцов, Е. В. Чудинова. – Москва : 1С, 2003. – 192 с.
10. *Выготский, Л. С.* Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблема психологического развития ребенка / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 517 с.
11. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – 3-е изд. – Москва : Педагогика, 1996. – 483 с.
12. *Давыдов, В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : Интор, 1996. – 544 с.
13. *Жданов, Ю. А.* Гносеологические этюды / Ю. А. Жданов // Избранные произведения. – Ростов-на-Дону : Изд-во СКНЦ ВС ЮФУ, 2001. – Т. 2. – 368 с.
14. *Занков, Л. В.* Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – Москва : Педагогика, 1990. – 396 с.
15. *Зинченко, В. П.* Психологические основы педагогики / В. П. Зинченко. – Москва : Гардарики, 2002. – 432 с.
16. *Ильин, В. С.* Формирование личности школьника : целостный процесс : учебное пособие для вузов / В. С. Ильин. – Москва : Педагогика, 1984. – 144 с.
17. *Ключко, В. Е.* Системная детерминация мыслительной деятельности на стадии ее инициации / В. Е. Ключко // Сибирский психологический журнал. – 1997. – Вып. 5. – С. 19–26.
18. *Масалова, С. И.* Учитель в системе дополнительного профессионального образования как познающий субъект : когнитивная модель / С. И. Масалова // Когнитивные исследования на современном этапе : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. КИСЭ-2012 (Ростов-на-Дону, 29–30 марта 2012 г.). – Ростов-на-Дону : Изд-во СКНЦ ВШ ЮФУ, 2012. – 364 с.
19. *Матюшкин, А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – Москва : Педагогика, 1972. – 208 с.
20. *Петровский, А. В.* Личность, деятельность, коллектив / А. В. Петровский. – Москва : Педагогика, 1982. – 268 с.



21. Репкин, В. В. Развивающее обучение : теория и практика / В. В. Репкин, Н. В. Репкина. – Томск : Пеленг, 1997. – 288 с.
22. Розин, В. М. Человек культурный. Введение в антропологию : учебное пособие / В. М. Розин. – Москва : Изд-во Москов. психол.-соц. ин-та. – Воронеж : МОДЕК, 2003. – 304 с.
23. Селиванов, В. С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания : учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. С. Селиванов ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2000. – 336 с.
24. Сериков, В. В. Личностно-ориентированное обучение / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.
25. Слободчиков, В. И. Психологические условия введения студентов в профессию педагога / В. И. Слободчиков, Н. А. Исаева // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 72–80.
26. Фоменко, В. Т. Исходные логические структуры процесса обучения / В. Т. Фоменко. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростов. ун-та, 1985. – 222 с.
27. Чернышов, М. Ю. Гносеологические аспекты познания и проблемы формирования мышления / М. Ю. Чернышов // Философия образования. – 2012. – № 3 (42). – С. 27–32.

**В статье рассматриваются проблемы философской и психологической гносеологии, связанные с задачами познания принципов организации мышления и познания и, в перспективе, с разработкой эффективных методов обучения и воспитания на этой основе.**

28. Чернышов, М. Ю. О механизмах ассоциативной памяти и психологическом приеме информационного насыщения поля памяти в дискурсе как средстве вспоминания забытого / М. Ю. Чернышов [и др.] // Вестник РУДН. Сер. «Информатизация образования». – 2013. – № 4. – С. 67–78.

**Предлагаются психологически обоснованные и практически опробованные приемы, обеспечивающие эффективное запоминание и быстрое вспоминание учебного материала студентами. Обсуждаются основы методики обучения, предполагающего развитие мышления и памяти студентов.**

29. Чернышов, М. Ю. Принцип интеграции смыслов в аспекте психологии мышления / М. Ю. Чернышов. – Москва : Юр-ВАК, 2014. – 208 с.
30. Чернышов, М. Ю. Дискурс, который нужен всем. Проблемы психологии, культурологии и лингвистики личностно-смыслового дискурса (междисциплинарный взгляд на проблему) / М. Ю. Чернышов [и др.] ; под ред. М. Ю. Чернышова. – Москва : Юр-ВАК, 2014. – Кн. 1. – 304 с.

Поступила 17.09.15.

*Об авторах:*

**Чернышов Михаил Юрьевич**, заведующий методической частью Президиума Иркутского научного центра СО РАН (Россия, г. Иркутск, ул. Лермонтова, д. 134), почетный профессор Кэмбриджского университета, действительный член Британской королевской академии наук, кандидат филологических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1543-7171>**, michael\_yu\_chernyshov@mail.ru

**Журавлева Анастасия Михайловна**, учитель английского и японского языков ГБОУ «Лицей № 504» (Россия, г. Москва, Варшавское шоссе, д. 67), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7896-6209>**, antas09@yandex.ru

*Для цитирования:* Чернышов, М. Ю. Эволюция психологических подходов к развивающему обучению и воспитанию в средней школе: от разрушения интеграции к интегративной смыслодидактике / М. Ю. Чернышов, А. М. Журавлева // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 4. – С. 107–116. DOI: 10.15507/1991-9468.081.019.201504.107

## REFERENCES

1. Abakumova I. V. Obucheniye i smysl: smysloobrazovaniye v uchebnom protsesse (psichologo-didakticheskiy podkhod) [Education and sense: formation of sense in teaching process (psychological-didactic approach)]. Rostov-on Don, Rostov University Publ., 2003, 480 p.
2. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Rudakova I. A. Smyslotsentrizm v pedagogike: Novoye ponimaniye didakticheskikh metodov [Sense orientation in pedagogy: A new understanding of didactic techniques]. Rostov-on Don, Rostov University Publ., 2006, 256 p.

3. Abakumova I. V., Ermakov P. N. Smyslodidaktika: uchebnoye posobiye [Sense didactics: textbook]. Rostov-on Don, Rostov University Publ., 2008, 320 p.
4. Asmolov A. G. Deyatelnost i ustanovka [Activity and motivation]. Moscow, Moscow state university, 1979, 150 p.
5. Asmolov A. G., Bratus B. S., Zeygarnik B. V., Petrovskiy V. A., Subbotkiy E. V., Kharash A. U., Tsvetkova L. S. O nekotorykh perspektivakh issledovaniya smyslovykh obrazovaniy lichnosti [On some perspectives in investigations of sense formation in personality]. *Voprosy psikhologii* = Problems of psychology. 1979, no. 3, pp. 35–45.
6. Asmolov A. G. Osnovniye printsiipy psychologicheskogo analiza v teorii deyatelnosti [Main principles of psychological analysis in the theory of activity]. *Voprosy psikhologii* = Problems of psychology. 1982, no. 2, pp. 25–39.
7. Asmolov A. G. Startegiya i metodologiya sotsiokulturnoy modernizatsii obrazovaniya [Strategy and methodology of social-cultural modernization of education electronic resource]. 2011, 56 p. Available at: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2011/06/Straategia-i-metodologiya-sotsiokulturnoi-modernizatsii-obrazovania.htm>.
8. Bondarevskaya E. V. Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya [Theory and practice of personal-oriented education]. Rostov-on Don, Rostov University Publ., 2004, 576 p.
9. Vorontsov A. B., Chudinova E. V. Psichologo-pedagogicheskiye osnovy razvivayushogo obucheniya [Psychological-pedagogical foundations of developing education]. Moscow, IC Publ., 2003, 192 p.
10. Vygotskiy L. S. Izbranniye psichologicheskiye issledovaniya. Myshleniye i rech. Problema psichologicheskogo razvitiya rebenka [Selected psychological works. Thinking and speech]. Moscow, APN RF Publ., 1956, 517 p.
11. Vygotskiy L. S. Pedagogicheskaya psichologiya [Pedagogical psychology]. Ed. by V. V. Davydov. Moscow, Pedagogika Publ., 1996, 483 p.
12. Davydov V. V. Teoriya razvivayushogo obucheniya [The theory of developing education]. Moscow, Intor Publ., 1996, 544 p.
13. Zhdanov Yu. A. Gnoseologicheskiye etyudy [Gnoseological essays]. Zhdanov Yu. A. Selected works. Vol. 2. Rostov-on Don, Rostov University Publ., 2001, 368 p.
14. Zankov L. V. Izbrannyye pedagogicheskiye trudy [Selected pedagogical works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1990, 396 p.
15. Zinchenko V. P. Psichologicheskiye osnovy pedagogiki [Psychological foundations of pedagogy]. Moscow, Gargariki Publ., 2002, 432 p.
16. Ilyin V. S. Formirovaniye lichnosti shkolnika: tselostnyi protsess: uchebnoye posobiye [Formation of pupil's personality: an integrated process: textbook]. Moscow, Pedagogika Publ., 1984, 144 p.
17. Klochko V. E. Systemnaya determinatsiya myslitelnoy deyatelnosti na stadii initsiatsii [Systemic determination of thinking activity on the initiation stage]. *Sibirskiy psichologicheskiy zhurnal* = Siberian psychological journal. 1997, issue 5, pp. 19–26.
18. Masalova S. I. Uchitel v sisteme dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya kak poznayushii subyekt: kognitivnaya model [The teacher in the system of additional professional education as a subject of cognition: A cognitive model]. *Cognitive investigations on the contemporary stage. Proc. 3<sup>rd</sup> Int. Conf. CICS-2012 (Rostov-on Don, 29–30 marta 2012 g.)* = Cognitive Studies at the present stage: Materials of III International scientific and practical conf. CISE 2012 (Rostov-on-Don, March 29–30, 2012). Rostov-on Don, Rostov South Federal University, 2012, pp. 46–53.
19. Matyushkin A. M. Problemnyye situatsii v myshlenii i obuchenii [Problematic situations in thinking and education]. Moscow, Pedagogika Publ., 1972, 208 p.
20. Petrovskiy A. V. Lichnost, deyatelnost, kollektiv [Personality, activity, collective]. Moscow, Pedagogika Publ., 1982, 268 p.
21. Repkin V. V., Repkina N. V. Razvivayucheye obucheniye: teoriya i praktika [Developing education: theory and practice]. Tomsk, Peleng Publ., 1997, 288 p.
22. Rozin V. M. Chelovek kulturnyy. Vvedeniye v kulturnuyu antropologiya: uchebnoye posobiye [An intelligent person. Introduction to cultural anthropology: textbook]. Moscow, Moscow Psychological Institute Publ.; Voronezh, MODEK Publ., 2003, 304 p.
23. Selivanov V. S., Slastenina V. A. Osnovy obshchey pedagogiki: teoriya i metodika vospitaniya: uchebnoye posobiye [Foundations of general pedagogy: Theory and practice: textbook]. Ed. by V. A. Slastenina. Moscow, Academia Publ., 2000, 336 p.



24. Serikov V. V. Lichnostno-orientirovannoye obucheniye [Personally-oriented teaching]. *Pedagogika*, 1994, no. 5, pp. 16–21.

25. Slobodchikov V. I., Isayeva N. A. Psikhologicheskiye usloviya vvedeniya studfentov v professiyu pedagoga [Psychological conditions for introduction of students to the pedagogy profession]. *Voprosy psikhologii* = Problems of psychology. 1996, no. 4, pp. 72–80.

26. Fomenko V. T. Ishodnye logicheskiye struktury proysessa obucheniya [Initial logical structures of education process]. Rostov-on Don, Rostov University, 1985, 222 p.

27. Chernyshov M. Yu. Gnoseologicheskiye aspekty poznaniya i problemy formirovaniya myshleniya [Gnoseological aspects of cognition and problems of thinking formation]. *Filosofiya obrazovaniya* = Philosophy of Education. 2012, no. 3 (42), pp. 27–32.

**The paper considers the problems of philosophic and psychological gnoseology, related to the problems of understanding the principles of organization of thinking and cognition and, in the perspective, to the development, on this basis, of the efficient techniques of teaching and upbringing.**

28. Chernyshov M. Yu., Kaverzina A. V., Zhuravleva A. M., Chernyshova G. Yu. O mekhanizmkh asotsiativnoy pamyati i psikhologitcheskom priyeme informatsionnogo nasysheita polya pamyati v diskurse kak sredstve vspominaniya zabytogo [On mechanisms of associative memory and psychological technique of information saturation of the memory field in discourse as the aid the recall the forgotten ideas]. *Vestnik RUDN. Ser. Informatizatsiya obrazovaniya* = Bulletin of Peoples' Friendship University. Ser. Informatization of education. 2013, no. 4, pp. 67–78.

**Psychologically grounded techniques, which have been practically tested and provide for efficient memorization and time-optimal recalling of materials by students, are proposed. Foundations of a teaching methodology, which presumes refinement of the system of thinking and memory of students, are discussed.**

29. Chernyshov M. Yu. Printsip integratsii smyslov v aspekte psikhologii myshleniya [The principle of integration of senses in the aspect of thinking psychology]. Moscow, Jur-VAK Publ., 2014, 208 p.

30. Chernyshov M. Yu., Abasov N. V., Zhuravleva A. M. et al. Discourse, kotoryy nuzhen vsem. Kniga 1. Problemy psikhologii, kulturologii i lingvistiki lichnostno-smyslovogo diskursa (mezhdistsiplinarnyy vzglyad na problemu) [Discourse needed by everyone. Book 1. Problems of personal-sense discourse psychology, culturology and linguistics (An interdisciplinary point of view)]. Ed. by M. Yu. Chernyshov. Moscow, Jur-VAK Publ., 2014, 304 p.

Submitted 17.09.15.

*About the authors:*

**Chernyshov Mikhail Yurevich**, head of the methodological part of the Presidium of the Irkutsk Scientific Centre, Russian Academy of Sciences (134, Lermontov Str., Russia, Irkutsk), Professor Emeritus of the University of Cambridge, Full Member of the British Royal Academy of Sciences, Ph.D. (Philology), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-1543-7171>, michael\_yu\_chernyshov@mail.ru

**Zhuravleva Anastasiya Mikhaylovna**, teacher of the English and Japanese languages, Lyceum № 504 (67, Varshavskoe shosse., Moscow, Russia), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-7896-6209>, antas09@yandex.ru

*For citation:* Chernyshov M. Yu., Zhuravleva A. M. Evolution of psychological approaches to creative education and upbringing in the secondary school course: from the colapse of integration to the integrative conception of sense-based didactics. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015, vol. 19, no. 4, pp. 107–116. DOI: 10.15507/1991-9468.081.019.201504.107