

А. Я. Чебыкин (г. Одесса)

## РАЗВИТИЕ ИДЕЙ Я. А. КОМЕНСКОГО О СООТНОШЕНИИ ЧУВСТВЕННЫХ И РАЦИОНАЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ В СТРУКТУРЕ СИСТЕМНЫХ КОНЦЕПЦИЙ УЧЕНИЯ

Изучение работ Я. А. Коменского свидетельствует, что при построении процесса учения автор выделял как рациональные (речевые и внешние манипулятивные действия, заучивание на-память, понимание и др.), так и чувственные его компоненты. При этом подчеркивал: чтобы все те знания, которые необходимо сообщить учащимся, нашли отражение в их переживаниях, важно «...чтобы сами предметы, будучи непосредственно налицо, трогали, приводили в движение, привлекали чувство, а последние, в свою очередь, рассудок и, таким образом, чтобы не мы говорили ученикам, а сами вещи». Для достижения таких условий автор предлагал вводить в процесс обучения различные эмоциогенные ситуации (игры, театрализованные представления и т.п.). Подчеркивая значение чувств, Я. А. Коменский все же призывал к умеренному сочетанию эмоциональных и рациональных компонентов в процессе передачи знаний учащимся, отмечая, что если желаниям и стремлениям не давать слишком большой силы, то тогда «...и рычаг, т.е. разум правильно будет открывать и закрывать движения страстей, необходимым следствием должны быть гармония и согласованность добродетелей, т.е. соответствующие сочетания действий и пассивных состояний».

В целом, анализ работ Яна Амоса Коменского показывает, что автор, во-первых, признавал актуальность учета переживаний учащихся в учении, во-вторых, считал, что в процессе учения должны присутствовать как эмоциональные, так и рациональные компоненты, в-третьих, выделял отдельные условия для эмоциональной поддержки познавательной активности учащихся.

Все эти идеи Я. А. Коменского получили развитие у специалистов, занимающихся разработкой системных концепций учения. Анализ работ этих ученых позволил выделить группу разработчиков концепции учения, в которых признается

и даже обосновывается важность процесса эмоциональной регуляции учебной деятельности (А. Бандура, Л. С. Выготский, А. Дистервег, Д. Дьюи, Л. Б. Ительсон, В. Л. Лай, А. Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, Ч. Пуписевич, Э. Торндайк, К. Д. Ушинский и др.), а также разработчиков, которые преимущественно опираются на когнитивные (рациональные) компоненты при построении учения (Р. Бернс, Р. Гэнги, И. И. Ильясов, Д. Прокс, Д. Симпсон, В. Д. Шадриков и др.), либо наоборот, т.е. преимущественно опирающихся на эмоционально-мотивационные компоненты при построении процессов учения (Г. Ванштейн, Ч. Питтерсон, К. Роджерс, М. Фентини и др.).

Вместе с тем определилась и группа ученых, которые при построении своих концепций учения раскрывают сущность отдельных эмоциональных характеристик при развертывании процесса учения (Б. Блум, Д. Брунер, И. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, И. Лингард, Б. Масна, Д. Кратвлю, С. Л. Рубинштейн, В. Скинер, Э. Стоунс, В. Рейн и др.). Условно концепции, обозначенные в первом случае, можно назвать как актуально-обозначающие, во втором — односторонне-ориентированные, а в последнем — как относительно-перспективные. Таким образом, мы видим, что сформированные Я. А. Коменским позиции относительно роли и взаимосвязи эмоциональных и рациональных компонентов в структуре учения получили свое развитие в различных системных концепциях учения.

Опора на результаты этих исследований позволила нам сформулировать основные теоретико-методологические представления о структуре эмоциональной регуляции учебной деятельности (ЭРУД):

— Структура ЭРУД включает блок механизмов, представленных на уровне взаимодействия направленности мотивации и характерных эмоциональных процессов, а также блок условий, обеспечивающих ее функционирование на уровне адекватных эмоциогенных ситуаций;

— На ориентировочно-мотивационном компоненте ЭРУД эмоциональные процессы связаны с активностью, которая направлена на внешние признаки дидактического материала.

На исполнительном же — связана с процессуально-исследовательскими действиями, а на рефлексивно-оценочном — с оценкой результатов действий и организационно-эвристическими действиями;

— Усиление эмоциогенности дидактического материала в первом случае обеспечивается ситуациями типа внезапности, яркости и контраста, которыми можно управлять путем постановки необычного вопроса, переключения внимания на выразительный объект и т.п. На исполнительном компоненте — более существенны эмоциогенные ситуации драматизации, успеха, поощрения, а также комфортности. Среди методов регуляции ведущими становятся: представление задач с нарастающей сложностью и задач, обеспечивающих быстрый успех, своевременное вербальное поощрение действий учащихся и т.п. На рефлексивно-оценочном компоненте перечисленные выше эмоциогенные ситуации дополняются экстремальностью, дефицитом критериев оценки, дезинформированностью и т.п. Методы же регуляции здесь обогащаются приемами, в которых «проигрываются» критерии оценки учебных действий.

Таким образом, анализ сформулированных Я. А. Коменским представлений о соотношении чувственных и рациональных компонентов в учении позволил не только определить тенденции их развития в системных концепциях учения, но и построить целостную структуру психологических условий и механизмов эмоциональной регуляции учебной деятельности.

А. В. Чулкова (Одесса)

### Я. А. КОМЕНСКИЙ О РАЗВИТИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ

Подчеркивая значение речи для человека, Я. А. Коменский отмечал, что речь человеку нужна «для ближнего» и поэтому необходимо ее как «можно более развивать и усовершенствовать» (Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1974, Т. 1. С. 227).

Он советовал развивать речь по ступеням, при этом диалогическая речь является основой для развития монолога: