

УДК 37.03

«ЖИВАЯ» КНИГА ИЛИ ПЛАНШЕТ: ВЗГЛЯД ПСИХОЛОГА НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА

КЛИМЕНКО Владислав Владиславович,кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики,
Воронежский государственный педагогический университет

АННОТАЦИЯ. Автор статьи размышляет о проблемах и перспективах широкого распространения электронных коммуникаторов в человеческом сообществе, их влиянии на социальное и интеллектуальное развитие детей, проблемах использования «традиционных» и «инновационных» средств интеллектуального развития личности и формирования навыков чтения. В поле зрения автора оказались вопросы информационной культуры общества, диалектики социального и индивидуального в процессе интеллектуального, социально-психологического и духовно-нравственного развития личности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационная цивилизация, информационная культура личности, средства социальной коммуникации, социализация личности, интеллект, мышление, психология образования, средства обучения, чтение.

KLIMENKO V.V.,Cand. Psychol. Sci., Docent of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology,
Voronezh State Pedagogical University

LIVE BOOKS OR A TABLET: PSYCHOLOGIST'S VIEW ON MODERN CHILD INTELLECTUAL DEVELOPMENT

ABSTRACT. The author reflects on the problems and prospects for the widespread use of electronic communicators in the human community, their impact on children's social and intellectual development, challenges in using "traditional" and "innovative" means for shaping the individual's cognitive abilities development and reading skills formation. The author focuses on such issues as the information culture in the society, the dialectic of the social and individual in the process of personal intellectual, social, psychological, spiritual and moral growth.

KEY WORDS: information civilization, personal information culture, means of social communication, socialization of personality, intelligence, thinking, psychology of education, teaching aids, reading.

Техника, присоединившись в душе, – дала ей всемогущество. Но она же ее и раздавила. Получилась «техническая душа», лишь с механизмом творчества, а без вдохновения творчества.

В.В. Розанов «В России надо жить по книге»

Хорошо известно, что образование несет в себе изменения, порожденные общими, глобальными процессами трансформации культуры, ее коммерциализации, превращения в рыночный «товар», в «услугу» [31]. Между тем «образование выполняло и выполняет важнейшую социальную миссию – ретранслирует ценности и достижения культуры входящим в жизнь поколениям молодежи. При этом образование само переживает трансформационные процессы, оказываясь включенным в череду социальных реформ, в коренное изменение сложившихся в прежние периоды истории школы и образования представлений о нравственной миссии образования и учителя, об этических основах системы образования» [3, с. 127–141]. Как отмечают философы, «на деле получается так, что образование, определяя культурный потенциал общества, его духовный и интеллектуальный базис, обеспечивая научно-технический, социальный и экономический прогресс, сегодня деградирует вместе с обществом, предлагая

ему выхолощенное образование, суррогат образования, несет в себе все имеющиеся социальные пороки и противоречия...» [4, с. 71–104]. Известно и то, что «в традиционной русской культуре входящий в жизнь молодой человек совершал каждый свой моральный выбор с позиций общинно-коллективистской морали, с позиций христианской этики, в которой общественное служение рассматривалось как высшая добродетель, а общественное было выше личного; "мы" и "наше" было всегда выше "я" и "мое". Общественный человек в традиционной русской культуре всегда соотносил "хочу", "могу" и "надо" с тем, что хотят другие, отдавая предпочтение общественному долгу и внутренне ощущая ту грань, за которой начиналось общественное осуждение его поступков, а нормативы и табуированные моральные нормы предписывали необходимость постоянно оставаться в поле социально одобряемого поведения. Тем самым общественная мораль (наряду с правом) выступала важнейшим регу-

лятором поведения и отношений личности с окружающей социальной средой» [30, с. 26–39].

Развитие научно-технического прогресса во многом изменило содержание и характер межличностного взаимодействия в обществе, способы коммуникации между людьми, предельно индивидуализировав социальную жизнь человека, выхолостив его общинно-коллективистскую мораль [2, с. 23–35]. В последнее десятилетие человечество оказалось пленником многочисленных электронных устройств, позволяющих оперативно получать доступ к информационным системам, массовым коммуникациям, быть на связи с друзьями, близкими, коллегами, специальными службами, находясь в любой точке земного шара. Об опасностях, сопряженных с «информатизацией» образования, вторжением электронных коммуникаторов в повседневное бытие детей и молодежи, сегодня размышляют многие ученые, акцентируя внимание не только на достоинствах такого взаимодействия с информационной средой, но и предупреждая о таящихся в нем рисках, опасностях, угрозах.

Есть и еще одна опасность: возможность быстро найти нужную информацию (а попутно «утонуть» в ненужной) выступает рука об руку с её переизбытком. Пресыщенность информацией существенно снижает эффект новизны и соответствующую мотивацию учения-познания, затрудняет осознание и понимание содержания. Эти способности, как отмечает Т.А. Хагуров, стремительно исчезают у детей компьютерного века. «Вместо понимания формируются простейшие интеллектуальные навыки распознавания и комбинаторики, блокирующие самостоятельность мышления. Это же бич современных студентов» [43, с. 65]. Плохая переработка избыточной информации сознанием и неразвитость понимающей способности связаны «кольцевой причинностью», когда причина и следствие меняются местами, взаимно усиливая друг друга. Поэтому избыток и доступность информации необычайно актуализируют одну из вечных проблем дидактики и образовательной практики – проблему понимания. Более того, в нынешней жизни, как считает В.А. Кутырёв, «понимание – базовая духовная форма бытия людей в искусственной среде, оно же является и сутью образования» [20, с. 239]. Между тем дидактика давно сформулировала суть «познающего образования»: «Благодаря пониманию (вместе с осмыслением и применением) информация становится знанием, интегрируется с ранее выработанными продуктами человеческого сознания – представлениями, понятиями, фактами, суждениями, ценностями, убеждениями, теориями и т.п. Этот переход может вызывать изменение и переоценку компонентов предшествующего знания и его структуры. Так формируется динамичный и одновременно устойчивый феномен человеческого знания, обладание которым обеспечивает индивиду оценку и объединение нового опыта и новой информации, создаёт ориентировочную основу свободного и ответственного поведения» [25, с. 7–10].

Не случайно многие современные мыслители предупреждают: плохо осмысленная и плохо понятая информация не становится нашим истинным знанием как компонентом «Я». Воспринимаясь субlimинально (ниже порога сознания), она проникает непосредственно в подсознание. Эту автономную информацию, не контролируемую человеком и не подчинённую его «Я», Дарио Салас Соммер называет «информационной прививкой» и «когнитивным имплантантом» [34, с. 39]. Философ-гуманист акцентирует внимание на потенциальном ущербе,

который наносится высшим способностям человека информационным перенасыщением и бесцеремонным нарушением его личного ментального пространства, что «ослабляет внимание и незаметно вредит моральному поведению, поскольку из-за гипертрофии подсознания ослабляются характер и воля, вследствие чего всё реже встречается сознательное поведение» [34, с. 41]. Более того, вся информация, проникающая в мозг без участия сознания, постепенно создаёт, считает автор, «нечто вроде "второго человека", чуждого самому человеку, призрак, рождённый в результате социальной, культурной, политической или рекламной "прививки"» [34, с. 307]. Этот «чужой» начинает управлять поведением индивида – приучает бездумно усваивать идеи и привычки большинства, доверять доводам экспертов и следовать их рекомендациям, идти за лидерами мнений и вожаками толпы.

Современное российское образование находится в состоянии широкого поиска, что, пожалуй, предопределено присутствием особых условий, которые наукой идентифицируются с понятием «кризиса», проявляющегося в том, «что образование не выполняет функцию культурной и социальной преемственности поколений, перестает быть основным институтом формирования собственно человеческих качеств, проигрывая и сдавая позиции перед массовой культурой...» [10, с. 82]. Углубляя оценку подобного положения, М.А. Холодная уместно указывает на то, что «кризисные состояния в образовании периодически сталкиваются с необходимостью концептуальных и организационных изменений» [44, с. 1]. Вследствие чего назревает и необходимость выполнения основной задачи: не допустить того, чтобы все текущие изменения могли бы дать «сбой» и не повлияли в худшую сторону на качество образовательных результатов. Но особую тревогу вызывает то обстоятельство, что появляются «ретивые» преобразователи образования, которые считают необходимым, к примеру, «осовременить» (а такие примеры есть, и в достаточном количестве¹) средства образования ребенка и заменить «живые методы», и в частности учебную книгу, на их электронные аналоги. Технически и административно это у нас вполне возможно. Тем более что любой здравомыслящий человек не способен осудить современные формы и средства обучения и развития, так как они действительно употребляются в целях обеспечения «интенсификации» детского развития. Но вместе с этим возникает и ряд именно психологических вопросов: а способны ли подобные инновации в образовании качественно решить поставленные задачи по успешному обучению и развитию детей и каким образом это может быть осуществлено? Постановка этих (и сопутствующих) вопросов, а самое главное, попытка найти на них убедительные ответы, каким-то образом подойти к их решению заставляют нас еще раз пристально взглянуть в нашу отечественную теорию детского развития, национальный практический

¹ В одной из телепередач корреспондент приводит интервью с директором школы, который буквально с упоением рассказывал ему об «успешной инновации», заключавшейся в том, что некоторые классы у них на занятиях пользуются только планшетами, которые очень «облегчают и осовременивают» учебный процесс. В конце корреспондент заключает: «Что книга, что планшет – лишь бы это было подходящим источником информации».

опыт, особенно в отношении развития детского интеллекта.

Время неумолимо движется вперед, и вполне естественно, что оно неизбежно ставит перед нами целый ряд вопросов, касающихся в первую очередь когнитивного развития ребенка: как к нашему времени изменились дети; можем ли мы без всякой оглядки руководствоваться прошлыми знаниями по развитию детского мышления; какой «познавательный опыт» накопили современные дети? Данная цепочка отнюдь не случайна, так как «миссия образования (развития – В.К.) в глобализирующемся мире неизбежно будет сводиться к воспроизводству человека-потребителя, с минимальной субъективностью принимающего нормы и ценности глобальной культуры, порывающего с традициями и нормами культуры своего этноса, убежденного в «совершенстве потребительского рая» [32]. В этой связи возникает основной вопрос: как в «горниле» этих тенденций будет осуществляться умственное воспитание детей и каковы в этом случае перспективы его аксеологических составляющих?

А ситуация складывается очень непростая: «В принципиально изменившемся мире, безусловно, изменилась и ситуация развития и функционирования самого человека, а об изменениях его мы знаем еще меньше» [40, с. 12]. Примечательно, что ученый не отмечает лучшие или худшие стороны развития детей, а указывает на то, что они стали «другими» [41, с. 17]. Из всего многообразия новых качеств современного ребенка дошкольного возраста бросается в глаза резкое усложнение когнитивного развития, побуждения к активным действиям, снижение уровня развития сюжетно-ролевой игры. Это очень важно для нас, так как представляет собой низкие показатели тех действий, «которые требуют внутреннего удержания правила и оперирования в плане образов» [41, с. 3–12] и др. В общем смысле слово «знание» – это отражение в сознании человека окружающего мира в форме представлений, понятий, суждений и т.д. Знание детей – это «сложная совокупность конкретных и обобщенных представлений, которые выступают внутри таких логических структур, как суждения и умозаключение» [26, с. 105–117]. Степень вербализации детской мысли, хотя и составляет отдельный большой вопрос, но ее участие в мыслительной деятельности ребенка несомненно. Кстати, дефект речи, это в большой степени вероятность и «дефект» мысли в том или ином виде. Сложнее вопрос о содержании этой связи (структуры): предмет, образ, логика (порядок), суждение ребенка.

Н.Н. Подьяков писал: «Полноценный процесс мышления (ребенка – В.К.) характеризуется тем, что возникновение неясных знаний, догадок, вопросов обгоняет процесс формирования и развития ясных знаний. В этом суть самостимуляции, саморазвития процесса мышления» [26, с. 105–117]. Одобряя эту идею по существу, тем не менее нужно добавить, что парадигма «ясность – неясность» знаний ребенка сама по себе составляет отдельную и достаточно сложную проблему. Доступное ее понимание может заключаться при использовании понятий «интуиция», «любопытство», «интерес ребенка к участию в организованных для него познавательных действиях». Вообще, по отношению к детскому мышлению, знаниям ребенка приставка «само-» носит достаточно условный характер. Детское мышление – это процесс чрезвычайно чувствительный к состоянию его организации, к действиям обучающего и развивающего характера. Соблюдение логики (порядка) в развитии

мышления ребенка требует использования категорий не «первичного», «простого», «начального», «не совсем ясного», «неопределенного», «неполного», «более полного» и т.д., а понятий, меняющихся в границах «непонятное – понятное». Это, на наш взгляд, определяется тем, что если мы используем дефиниции понятий «неполный», «простой» и т.д., то неизбежно возникает вопрос о мере этой простоты и недостаточной полноты и учет количества усвоенных ребенком признаков предметов или явлений не отразит истинного состояния знаний. К использованию в учебном процессе настойчиво предлагаются не количественные вариации, а смысловые, отраженные в понимании и осознании ребенком полученных на данный момент знаний. На наш взгляд, это очень важно, так как разговор о детском мышлении обязательно должен включать вопрос об активизации этого процесса у ребенка, что опирается, как отмечал Н.Н. Подьяков, в необходимость соблюдения «меры неопределенности» получаемых дошкольником знаний. Иными словами, вполне уместно содержание работы по умственному воспитанию ребенка увязывать в первую очередь с «его возрастными и личностными возможностями» [26, с. 105–117].

Но проблемы современного «феномена Детства» не появились сами собой. Философы и в настоящий момент настойчиво пытаются выяснить причины резко усилившихся проблем «онтологической» способности думать, мыслить, понимать сущее, что позволяет человеку реально пользоваться своим умом. Еще важнее в этой связи, как можно глубже понять закономерности появления у ребенка навыка мышления, осознания окружающего мира, понимания его основных составляющих, чтобы вовремя предотвратить резко усилившуюся «тенденцию к умственному потребительству» [37]. Современная философия, осмысливающая, к примеру, непростые, но злободневные проблемы развития современного отечественного образования, указывает на его роль как важнейшего «цивилизационного механизма» и как средства «информационного воспроизводства общества» [10, с. 81], но по отношению к когнитивному существованию людей это может вылиться, в частности, в «процесс упрощения, формализации и догматизации мышления, деонтологизации понимания, что ведет к утрате контроля над образом жизни и собственной эволюции» [10, с. 91]. А для отечественного образования это грозит превращением нас в «интеллектуально-сырьевой придаток в глобальном образовательном пространстве» [38, с. 34].

Известно, что учеба – это начало систематической работы над познавательной сферой ребенка, в центре которой располагается потенциал его интеллектуального развития. В отечественной научной традиции утвердилось положение о том, что умственное развитие ребенка – это явление, которое требует очень вдумчивого отношения и четкого руководства (организации) со стороны педагога. Непосредственно в научной психологии и педагогике к настоящему времени накопилось достаточно знаний, раскрывающих общие закономерности и многие конкретные особенности развития ребенка, что отражено и в терминологическом богатстве его описания [14; 28; 29; 45]. Согласно Л.С. Выготскому, в начальный период школьного обучения именно мышление ребенка как психологическая основа познания перемещается в центр его сознательной деятельности. Развитие слово-логического, рассуждающего мышления, происходящее по ходу усвоения ребенком научных знаний, объективно меняет и все другие познава-

тельные процессы [7; 14]. К примеру, известный исследователь М.И. Лисина в свое время изучала особенности устного пересказа учебного текста детьми младшего школьного возраста и выяснила, что краткий пересказ дается детям труднее, чем подробный (развернутый) [21]. Пересказать кратко – это значит выделить основное из прочитанного или услышанного, что требует от ребенка глубокого осмысления текста. Ему еще трудно это сделать, поскольку младший школьник не обладает необходимыми навыками, сформированными в должной мере. Сюда же можно отнести повышенные требования к словарному запасу (речи). Исследователи развития ребенка в начальный период обучения отмечают резкое увеличение объема внимания, повышение его устойчивости. В этой связи необходимо заметить, что более уместно говорить не об «увеличении» как таковом, а о резко возросших требованиях к познавательным возможностям ребенка. И здесь выявляется проблема, связанная с тем, что не все дети в реальности соответствуют этой динамике.

В настоящее время в школьной практике, как и в предыдущие годы, достаточно широко применяется прошедшая этап теоретического обоснования система развивающего обучения, хотя традиционные формы образовательного процесса далеко не исчерпали своих возможностей. Этому способствует, к примеру, существующая в образовании тенденция к индивидуализации обучения ребенка через глубоко продуманную и апробированную на практике вспомогательную систему развивающих задач и упражнений [27].

Трудности теоретического и практического отражения содержания психологических изменений ребенка опосредуются наличием в динамике развития на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста серьезной проблемы «стыка» (кризиса, по Л.С. Выготскому). Эти трудности определяются тем, что появляется насущная потребность в переходе от подготовительной части, тесно связанной с игрой, к основной, где приоритет влияния на развитие объективно переходит к учебной деятельности, но которая без игровой «не жизнеспособна». Сущность этой проблемы, на наш взгляд, лежит в пересечении трех основных зон: 1) зоны системной организации взаимовлияния игрового и учебного компонентов в развитии; 2) зоны обоснования задач развития, когда существо задачи – одно (развитие ребенка), а содержание («наполнение») – другое; 3) зоны тех конкретных способов, которые в состоянии обеспечить существование первых двух.

В некоторых исследованиях по педагогической психологии высказывается мнение о том, что эффективность процесса интеллектуального развития может быть повышена, если воспитать в ребенке положительное отношение к учению, сформировать у него познавательную инициативу, организовать работу с ребенком поэтапно через продуманную систему развивающих задач, конкретных упражнений. Причем в основу этих задач положены психологические особенности возраста ребенка с соответствующим набором новообразований, потребностей и состоянием активности участия в ведущей деятельности. По поводу последнего приведенного пункта необходимо отдельно указать на то, что система развивающих упражнений представляет собой глубоко индивидуализированную, в зависимости от интеллектуального уровня развития ребенка, совокупность постепенно усложняющихся познавательных задач. Их выполнение не должно мешать

детям сформировать положительное отношение к учению, приобрести уверенность, овладеть навыками конкретных мыслительных действий. Эта же система должна стимулировать воспитание в ребенке любознательности, усидчивости, упорства и других черт характера, сопряженных с учебной деятельностью. А если говорить об эффективности обучения, то роль интеллектуальных задач в развитии мышления и его стимулировании «не только высока, но и не возместима другими средствами» [27, с. 10]. Если говорить о начальном этапе обучения ребенка, то определяющую роль в его развитии приобретает именно познавательная задача, так как она способна конкретно представить ребенку проблемную ситуацию и таким образом стимулировать его мышление. Но происходит это только при наличии активного самостоятельного поиска ребенком соответствующих задаче правил и способов действий. Это дает возможность поддержать интерес ребенка, активизировать его мысли и, самое главное, приносит ему эмоциональное удовлетворение. Самостоятельно осмысливая способ решения той или иной интеллектуальной (учебной) задачи, ребенок достигает конкретного результата в отношении умственного развития, формирования качеств ума, собственной активности [15; 23; 27].

Таким образом, познавательные (учебные, развивающие – *В.К.*) задачи в конкретном виде можно представить как социально значимые, нормативные образцы, логически выверенные методы познания. Причем они могут быть применены только в случае согласования с содержанием познаваемого субъектного опыта, который он приобрел в своей жизни вне школы [47]. В этой связи существует и параллельная проблема выбора (отбора) задач, которые будут соответствовать, к примеру, возрасту ребенка, методу проблемного обучения. На это влияет, как правило, несколько основных условий: 1) качество организации порядка, стимулирующего мыслительную деятельность детей; 2) наличие некоторого «исходного» минимума знаний у ребенка; 3) соответствующие возможностям ребенка в поиске новых путей решения проблемы; 4) достаточный уровень самостоятельности при постановке и решении проблем [22; 23; 27].

Вернемся к вышесказанному о решении задач познавательного характера, которые используют уже имеющиеся у ребенка мыслительные способности. Существо вопроса состоит в том, каким образом максимально подготовить (укрепить) эти способности. В познавательной деятельности ребенка функционируют в основном задачи познавательные, проблемные, развивающие. Все они находятся во взаимозависимом положении по отношению друг к другу. Но именно развивающие задачи призваны несколько «опережать» другие, так как их реализация предполагает развитие (подготовку) способностей ребенка к выполнению мыслительных операций, формированию познавательной мотивации, положительного отношения к учению [27]. Психическое развитие ребенка – это не просто сложный процесс, его изучение в современных условиях в полную силу только начинается. Поэтому, естественно, встает проблема его представления и описания. Научно-исследовательская работа в этом направлении ведется давно, что позволило выявить, к примеру, в интеллектуальном развитии ребенка и ряд значимых моментов [36; 45]. По исследованиям М.А. Холодной, психологически ориентированные

модели² обучения и развития ребенка можно обозначить следующими вариантами:

1) «свободная модель», которая построена на основном психологическом принципе – «свободе индивидуального выбора»;

2) «личностная модель», ключевым психологическим элементом которой является целостный личностный рост. Основной целью этой модели обучения и развития ребенка является общее развитие ученика, в том числе развитие познавательных, нравственных, эмоционально-волевых составляющих его личности;

3) «развивающая модель», которая выстроена на основе своего психологического принципа – способа деятельности;

4) «активизирующая модель», ключевым психологическим элементом которой является «познавательный интерес»;

5) «формирующая модель» с ключевым психологическим элементом в виде «умственного действия»;

6) «обогащающая модель», главной идеей которой является интеллектуальное воспитание ученика посредством систематической работы по усложнению ментального (умственного) опыта ребенка [45, с. 212–214].

На наш взгляд, ценность приводимых моделей (форм) обучения и развития очень высока и в первую очередь потому, что появляется возможность естественного продолжения их списка, особенно если иметь в виду усиливающееся влияние средств электронного обучения ребенка. Вполне уместным будет упоминание о социально-психологической модели обучения и развития, так как все это осуществляется «внутри» процесса общения ребенка со сверстниками, учителями, родителями. Современное образование, на наш взгляд, очень чувствительно к тем формам обучения, которые реализуют соответствующие средства, и особенно электронные. В педагогике и педагогической психологии используются близкие термины, такие как «форма организации обучения», «форма передачи социокультурного опыта», «форма знаний». Эти понятия близки к предмету нашего разговора. По этому поводу В.С. Мухина писала: «Однако могут существовать формы обучения, отрицательно влияющие на ближайшее развитие, исчерпывающие ее. Это происходит при беспорядочном накачивании ребенка различного рода знаниями, сведениями...» [24, с. 36]. Невольно закрадывается мысль о том, что В.С. Мухина во многом предугадывала появление трудностей в развитии современного школьника, предупреждая о пагубности ситуации «накачивания» ребенка различного рода знаниями, что приводит к ускоренной «перестройке» психологических качеств ребенка и оставляет открытым вопрос: а соответствует ли это истинным задачам детского развития? Обучение должно во всей своей полноте влиять на вектор развития психических процессов, обеспечивая в каждом возрасте то, что максимально способствует детскому развитию. Отсюда «сама собой» возникает проблема детерминации комплексного состояния детского развития и его «силового поля»

(В.Г. Асеев). Наиболее ярким показателем развития является творческий (психологический) процесс, и прежде всего мыслительный. По отношению к дошкольнику имеется в виду сформированность у него действий, которые входят в «ориентировочную часть» предметной деятельности, игры, рисования, конструирования и т.д. Это определяет и необходимость ставить перед детьми постепенно (категорию «постепенности» нужно рассматривать отдельно, здесь же мы ее используем в относительном смысле) усложняющиеся задачи, требующие самостоятельности в познании, идущего «рука об руку» с применением творчества.

Образование в XXI веке настоятельно требует буквально усиления принципа развивающего обучения, которое «предполагает выработку таких способов использования внешних средств и приемов, которые будут помогать ориентировке в условиях выполнения тех или иных заданий, где ставится задача научиться чему-либо...» [24, с. 40]. Еще в начале 2000-х гг. И.С. Якиманская отмечала, что «в содержание образования нередко под разными актуальными предложениями вводятся и разные типы знаний (разумеется, и разные формы их получения – В.К.) конъюнктурной специализации, что размывает основы базового образования и является ... недопустимым и крайне опасным». Тревогу ученого, на наш взгляд, вызвало недостаточное понимание практикой преподавания положения о том, что обучение ребенка в разных формах обеспечивает ему получение социального опыта, но это может произойти лишь в том случае, «если раскрыт, обоснован, проверен на практике *психологический механизм* (выделено мною – В.К.) этого получения» [47, с. 5]. Один из вариантов искажения указанного механизма обозначен в науке понятием «формализм знаний». Смысл его позиционирует с фактом заучивания учеником учебного материала без должного понимания сущности изучаемого вопроса, при недостаточной ориентировке в представлениях, понятиях, законах, которые отражают окружающую действительность. Опасность формализма еще и в том, что подобные знания не могут побуждать ребенка к сознательным действиям, стать руководством к практическому действию, они не способствуют развитию познавательных сил и возможностей, а лишь укрепляют механическую память [1].

Психологическая природа формализма довольно сложна, и заинтересовала она ученых потому, что составляет явление, представляющее большую опасность для школы и образования, особенно в наши дни. Еще в 40-е годы прошлого века Л.И. Божович отмечала, что «задача обучения заключается в том, чтобы сделать приобретаемые в школе знания *внутренне необходимыми* (выделено нами – В.К.) для ребенка, тесно связанными со всей его личностью и научить его видеть за системой школьных знаний реальную действительность» [1, с. 282]. Учение, воспринимаемое ребенком как внешняя необходимость, отстраненная от его внутреннего содержания, потребностей личной жизни, порождает в знаниях ядро формализма. В то же время Л.И. Божович удалось установить три наиболее общих вида существования формализма:

– первый вид, основой которого является «заучивание без должного понимания»;

– второй вид закладывает основу определенного разрыва между чувственными обобщениями «непосредственно слитых с предметом действий» и

² Для практического приближения изложенного мы хотели бы предложить наравне с понятием «модель» и понятие «форма обучения», хотя, разумеется, строгого совпадения одного с другим нет.

теоретической стороной мышления, «лишенного непосредственно практического применения»;

– третий вид формализма «проявляется в абстрактности и схематизме знаний учеников, в неумении использовать полученные знания для объяснений явлений действительности», так как «познавательное теоретическое отношение сформулировалось у них раньше, чем они достигли полного овладения содержанием учебного материала» [1, с. 288].

В этом случае процесс усвоения как бы «зажат» рамками узко учебных мотивов. Знания, по мнению Л.И. Божович, тесным образом должны быть связаны с личностью ученика, с его убеждениями, и выступают они таковыми не изначально, а только в процессе усвоения и последующего практического их применения ребенком. Даже если бегло сравнить положения о формализме знаний с проблемами обучения детей (особенно с помощью электронных средств) сегодняшнего дня, то можно выделить одну из основных опасностей в образовании ребенка. Объективно погруженный в громадный конгломерат знаний, даже способный ученик не в состоянии быстро ликвидировать естественный разрыв между приобретенными в ходе учебы знаниями-информацией и знаниями-убеждениями. А именно такие знания востребованы в наши дни в первую очередь в области гуманитарных наук. Торопливое же использование в школе, особенно в начальной, современных форм обучения представляет для ребенка реальный риск того, что ему придется «учить» непонятное, погружаясь в бездну формального обучения. Современные философы отмечают, что наше образование «построено не на включении ученика в единство канонов творения и претворения вечно живой (к примеру – *В.К.*) речевой культуры, а на запоминании языковой структуры, особой у каждого учебного предмета [22, с. 55; 10, с. 81]. И если мы подразумеваем практику действительно современного образования, то изначально должны связывать ее со значительной вариативностью форм и средств обучения не только в силу объективной необходимости или по причине резкого усложнения материала, предназначенного для усвоения ребенком, но и в силу необходимости интенсивного поиска путей индивидуального подхода к ученику, возможностей индивидуализации (гуманизации в целом) школьного образования.

Интеллектуально-личностное развитие ребенка – это процесс, который мало называть сложным. Изучение его особенностей и в наши дни является назревшей проблемой психолого-педагогической науки, практики и идеологии. И как ни навязчиво-назидательно это звучит, следует признать, что нынешний исследователь детского развития может (и должен) опираться в первую очередь на достижения мысли наших отечественных ученых-педагогов и психологов. Убедительным примером этого является научное наследие и личность К.Д. Ушинского, который глубоко подходил к анализу познавательного и личностного становления ребенка в условиях его начального обучения [3, с. 127–141]. Еще со времен этого выдающегося педагога в структуру учебных программ дошкольного (детского) образования было включено общеобразовательное направление, связанное с чтением художественной литературы, разумеется, с помощью взрослых, и особенно родителей. Эта совместная работа является эффективным средством личностного и духовного развития ребенка, в реализации которого участвуют близкие ребенку лю-

ди. Ребенок в этих условиях как бы «пьет духовную жизнь и силу из родимой груди родного слова» (К.Д. Ушинский), что пробуждает его интерес к книге и помогает накоплению опыта жизни. Книга, чтение усиливают в сознании ребенка необходимую процедуру осознания им социальных норм поведения, увеличивают и сохраняют, по мнению ряда ученых, его «человеческий потенциал» [39]. Именно через литературу ребенок усваивает добрый «кусочек» социального опыта, который в то же время становится богатым источником, побудителем детских чувств и переживаний. О книге, находящейся в руках у ребенка, нужно говорить как о факторе его социализации и духовного становления. Здесь непосредственно набирает силу появившийся художественный образ как результат воздействия художественного литературного языка. Используя термины наших дней, следует отметить, что происходит процесс активной интеграции в сфере детского образования посредством «фонетических технологий» [37].

Значительным и в настоящее время трудом, развивающим энциклопедически-системное, научно-популярное направление учебных книг для начального обучения, явилась работа К.Д. Ушинского «Детский мир», вышедшая в свет в 1861 году, но не потерявшая своего значения и в наши дни. Для своего варианта учебной книги им был выбран по преимуществу естественнонаучный реальный подход к формированию основных целей и задач первого чтения, основанный на «положительном знании» об «окружающих ребенка образах действительности» и «развитии ума посредством наглядной логики естественных наук» [5, с. 148–149]. В первые учебные книги для ребенка авторы, относящиеся к школе К.Д. Ушинского, включали соответствующие потребностям детской жизни нравоведения, которые носили характер нравственных правил и норм поведения. При этом условия и (самое главное) форма представления ребенку правил поведения способствовали их безусловному усвоению. К.Д. Ушинский практически во главу угла детского чтения ставил задачу развития личности ребенка [39]. В России во времена К.Д. Ушинского, И.И. Паульсона, П.Г. Федкина и др. было положено начало «живому полю» учебных книг для детского чтения, в которых присутствовала познавательная часть и историко-художественная хрестоматия, т.е. детям предлагались для чтения тексты, дающие знания, а хрестоматия являлась литературным к тому дополнением. Отечественные ученые XIX – начала XX века заложили научно-педагогическую основу «подходов к характеру и спектру доминирующих в элементарном учебнике текстов: научно-популярных или эмоционально-художественных, прививающих понимание знаний или эмпатию воображения» [5, с. 158–169].

Роль книги в виде печатного издания для начального обучения ребенка тесным образом связана с историей народа, его культурой и традициями. Уяснение этой роли в наши дни ведется в рамках молодой науки «исторического учебниковедения» или «мануалистики» (от «manual» – «пособие»). Эта дисциплина родилась совсем недавно, и именно она призвана привлечь к себе внимание ученых, представляющих разные науки в области обучения и развития детей. Всех их должна объединять единая цель, в которую входят многие составляющие, но главной из них, на наш взгляд, должна стать идея развивающего обучения ребенка. Да и в общем можно смело говорить о том, что многие идеи, вы-

сказанные известными отечественными педагогами XIX века, звучат в унисон психолого-педагогическим проблемам и в наше время. И самое главное – именно XIX век представил нам большое многообразие различных видов книг для чтения в начальной школе, методов обучения грамоте, русскому языку, и особенно основополагающих идей в области воспитания детей в духе нравственной морали развития у них умственных способностей, наблюдательности, дара слова, способности черпать новые знания из окружающей жизни и т.д. Поэтому можно спросить, а что это для современного ребенка и нужно ли все это для него, возможно ли всего этого достичь без использования «живой книги»? Нельзя вернуться в век XIX, но при творческом подходе к его передовым идеям мы сможем с громадной пользой для себя «взглянуть в историческое зеркало и, вступив с ним в диалог, обнаружить себя на дороге, ведущей к действительно новым открытиям, неизбежно опирающимся на опыт поколений, продолжая культурные и образовательные традиции своей страны» [5, с. 608]. Хотя и здесь возникает ряд вопросов: как сохранить «животворное» воздействие книги, художественного слова на развитие ребенка, если письменные (книжные) источники, к сожалению, начинают терять в отношении него свою мотивационную силу?

Специалисты разных направлений (филологи, социологи, издатели и, разумеется, педагоги) давно уже поднимают и настойчиво предлагают изучить проблематику чтения современных детей в России. В XXI веке «пришло время» осваиваться с очередным «новшеством» в культурно-исторической, психолого-педагогической и издательской сферах – электронной книгой как современным техническим устройством, то есть с измененным компьютером, да еще с возможностью перьевого ввода информации (прообраз всех современных e-books) [18]. Специалисты, к примеру, издательского дела, отмечая возросший интерес обществу к подобным книгам, тем не менее высказывают и уместные опасения. Содержание этого неоднозначного принятия электронной книги упирается в утверждение о том, что «... линейность противопоставляется пространственной глубине, системность – фрагментарности; выверенность и культурное временное отсечение информации – ее случайности и беспредельности; строгая ролевая определенность читателя и автора – ее размытости и разрушению; ограниченная доступность информации (а значит, и полезность для детского развития – добавлено В.К.) сменяется ее полной открытостью и свободой выбора» [8].

На рынке электронных товаров появилось большое количество фирм, занимающихся разработкой электронных книг – так называемых электронных букридеров (e-book reader), то есть своя разновидность компьютеров³. Но подобный феномен современной культуры остается для ребенка (что мы можем предположить с большой долей вероятности) предметом (способом чтения), который крайне мало помогает его развитию и даже представляет для него опасность. Главный вопрос, который возникает в этой связи, остается до сих пор не исследованным в достаточной степени: а как эта форма чтения

влияет на восприятие, мышление, на мотивацию, на всю личность современного «читающего» ребенка? Сложившаяся ситуация наглядно доказывает актуальность проблемы, глубиной ее проработки научной педагогикой и психологией, и на этой основе представляется необходимым дать практические рекомендации пользователям. Исследователи познавательной (умственной) деятельности ребенка отмечают ее тесную связь с системой организующего влияния педагога, что в свою очередь требует углубленного представления о психологической составляющей этой деятельности. К примеру, А.А. Люблинская уже давно выделила следующие ее характеристики: возникновение и протекание мыслительного процесса непосредственно обусловлено мотивацией ученика; связь мышления с организацией учителем поиска верного решения задачи, ориентировки в условиях учебной задачи с прикладыванием ребенком нужных усилий; поскольку процесс мышления осуществляется посредством различных умственных операций и действий, то без организации поэтапного их формирования возникновение мышления невозможно [22].

Умственное развитие парциально по отношению к развитию личности, что, на наш взгляд, определяет ведущую роль организации, обеспечивающую направленность воздействия на ребенка социального фактора. Конкретным примером в этом отношении может быть проблема формирования у некоторых детей интернет-зависимости, образующейся в условиях освобождения от контроля (организации) педагога за потреблением ими обширного круга информации, которую в полном объеме умственно переработать ребенок не в состоянии. Сегодняшний уровень развития средств доступа к информации (Интернет, социальные сети, компьютерные игры и т.д.) дает возможность детям неограниченно расширять систему информационно-образовательных ресурсов. В условиях практического отсутствия руководства (организации) поток информации деформирует уже имеющиеся у ребенка знания, которые он получает в школе от учителей, воспитателей. Проблема заключается в том, что объем полученной информации не может (не успевает) глубоко осмысливаться детьми, что приводит к серьезным потерям в их образовании и развитии [32]. Исследователи мышления школьников указывают на первостепенную значимость действий ребенка «в уме», когда в полной мере представлен механизм интериоризации, а последующее выполнение операции анализа для выделения существенных отношений (осмысления) основных признаков какого-либо предмета или явления непосредственно сказывается на мышлении [2; 9; 35].

Эта идея основательно представлена в различных психологически ориентированных моделях обучения и развития [14], что составляет значительное достижение в изучении проблемы эффективности работы с ребенком в современных условиях. И тем не менее можно усмотреть наличие «белых пятен» в подходе к процессу научного познания проблем умственного развития (воспитания) ребенка, что продикувано оперделенной подчиненностью того или иного учебного предмету своего конкретного исследования. Смысл этого в том, что в анализе почти не учитывается (но подразумевается) фактор влияния на детское познание группы сверстников, куда входит ученик. Хотя в работах В.В. Давыдова и его последователей при исследовании теоретического мышления младших школьников ставилась задача формирования у них позиции коллективного субъекта, но последующей разработки

³ Интересный факт: поскольку электронная книга «обезличена», то лучшим подарком, как считают издатели, все-таки остается печатная книга.

эта идея в должной мере не получила [9; 14; 47]. Автор настоящей статьи в своей многолетней педагогической практике имел возможность наблюдать процесс резкого торможения развития хорошо успевающих учеников, когда они помещались в отдельный (лучший) класс, где формально отстающих в учебе учащихся не было. Показательным становилось то, что в подобных условиях дети не только не прибавляли в уровне своего развития, но и, наоборот, резко сбавляли «темп». Правда, такие наблюдения проводились на учениках 5–6-х классов. Естественный эксперимент подсказал, что однообразно оптимальные (или недостаточные) условия для умственного развития создать невозможно. Нужна определенная их «усредненность», чего удастся достичь только в стабильной многолетней группе сверстников, имеющих разную подготовленность, способности, и в первую очередь к учебной деятельности [16; 17]. В овладении ребенком учебной (развивающей) задачей очень важную роль играет его социальное окружение – группа сверстников, семейные группы. Само по себе развитие – это субъективный протекающий процесс, но активизирующая, стимулирующая роль группы, куда входит ребенок, не должна вызывать сомнения. Ведь именно развитие мышления требует постоянно действующего механизма рефлексии, к примеру, сравнения не только в отношении «знаю – не знаю», а еще и в плане «я знаю – он знает». Если этот механизм будет запущен в полную силу, то динамика развития получит дополнительный толчок. В этом вопросе показательным является опыт учителя-новатора В.Ф. Шаталова, который успешно применял его для стимулирования мотивации учения, познавательного интереса и активности. В системе начального обучения Л.В. Занкова приоритет отдается общему развитию школьников, обучению на высоком уровне сложности, но в то же время реализуется принцип одновременного обучения в классе сильных и слабых учеников. Какой-либо специальный отбор детей в подобные классы не предусматривается [12]. В познавательном развивающем процессе важно определить не только набор задач, организовать деятельность, но и создать позитивные отношения между познающими субъектами в группе, где все это непосредственно осуществляется. Высоко оценивая эти важнейшие положения интеллектуального становления ребенка, невольно задаемся очередным психологическим по содержанию вопросом о том, а могут ли и в каком объеме обеспечить развитие психики ребенка электронные средства обучения, хотя бы применительно к настоящему времени?

Мы хотели бы показать всю сложность представлений о современном процессе детского развития, тем более в условиях глобального противостояния Запада и Востока... Одним из отражений этой сложности является появившаяся в последние десятилетия, вышедшая из недр педагогической практики, противоречивая ситуация – противопоставление двух основных средств развития ребенка: учебной книги как носителя не только знаний, но и культуры, истории своего народа и электронных средств обучения (планшетов, например) как носителей неограниченной и разнообразной информации, в том числе и для ребенка. Давно известно, что книга, чтение – это один из источников детского развития, который выступает и как комплекс специфических развивающих способов, и как жанр литературы, являющийся необходимым спутником всех учебных программ, и как средство чтения, становящееся катализатором условий развития ребенка. Все здесь переплетено, связано друг с другом, но в центре остается глав-

ное – личность и ее развитие, в первую очередь посредством художественного слова, порождающего художественный образ, а вместе с ним и мысль ребенка. Также известно, что важнейшей стороной образовательной процедуры является обучение. По поводу общего содержания этого термина И.А. Зимняя писала, что обучение «... в наиболее употребительном смысле этого термина означает целенаправленную, последовательную передачу (трансляцию) общественно-исторического, социокультурного опыта другому человеку... в специально организованных в условиях семьи, школы, ... сообществах» [13, с. 91]. Для нашего изложения это мнение является ведущим.

Обучение будет успешным только при условии максимального приспособления (использования) уровня реального развития ребенка к условиям учебной практики познания. Этим самым педагогическая психология установила признание факта закономерного примата обучения над детским развитием. Но современный взгляд на это соотношение несколько отличается от взгляда, ставшего «привычным». Обучение не довлеет над учеником, что мы «привыкли» оправдывать заботой о его развитии. Оно *взаимодействует* (выделено мною – В.К.) с личностью через использование ее психологических (внутренних) резервов. Обучение не может быть непосредственной целью развития ребенка, оно должно быть его средством [47]. Отсюда появляется проблема изучения опоры практики на индивидуальность ученика как субъекта учения. Поэтому данная проблема, став предметом полемики в научной педагогической психологии, помогает приблизиться к более глубокому уяснению и других сопутствующих проблем детского образования: усложнившейся роли педагога в образовании, гибкой (отсюда и эффективной) взаимосвязи и координации действий участников образовательного процесса, поддержания индивидуальной траектории образования ученика, определения критериев оценивания как учебных способностей ученика, так и его достижений в познании и т.д.

Таким образом, можно усмотреть появление заметного противостояния указанной проблематики исследования учебной деятельности и «инновационных» (электронных) форм обучения и развития ребенка. Опора на индивидуальность ученика как субъекта учения в условиях «электронного обучения» в любом виде и в любом варианте может быть только (в основном) формальной, хотя бы в настоящее и в ближайшее к нему время. Ко всему прочему по ходу развития ребенок «должен осознать общественный опыт и овладеть разнородными действиями, которые присущи человеку» [24, с. 36]. В силу этого появляется мысль о том, что только «живое» обучение в сопровождении педагога с использованием, в первую очередь, учебной книги способно не только реально учесть достигнутый ребенком уровень развития (особенно дошкольником и младшим школьником), но и «вести его за собой» (по Л.С. Выготскому). Ведущая роль обучения в психическом развитии ребенка дошкольного и младшего школьного возраста обеспечивается тем, что ребенок, овладевая новыми знаниями, учебными действиями, сначала научается действовать под руководством и при помощи поддерживающего и направляющего его взрослого, и какая-либо опосредованность в этом случае бессмысленна. Эта позиция усложняется еще и тем, что взрослый (руководитель, помощник) обязательно должен предварительно определять доступность для ребенка предназначенных для усвоения

определенных знаний и учебных действий. В учебной деятельности, обеспечивающей развитие, очень важен учет момента перехода (перевода) ребенка от действий «с помощью» к действиям «самостоятельно». Это составляет практическое выражение основополагающей идеи Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития ребенка». Автоматизма в ее «функционировании» нет и быть не может. Все это обязательно связано с овладением речью как одним из практических «сдвигов» в психическом развитии. А речь, как известно, вне общения, вне «живых» контактов с окружающими не функционирует и не развивается. Сюда же можно отнести влияние личного опыта педагога, его демонстрации на ученика, что стимулирует со стороны ребенка попытки подражания этому взрослому.

Серьезное различие между «живыми» (детской учебной книгой) и электронными методами и средствами обучения заключено в решении каждой стороной вопроса о развивающем обучении. Хорошо известно, что исследования Л.С. Выготского, а затем Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова заложили научные психологические основы разработки «целостной отечественной концепции развивающего обучения», в которой были отражены основные векторы приобщения ребенка к окружающему его миру: «вхождение в мир природы, мир общечеловеческой культуры, мир значимых Других, а также развитие самосознания ребенка» [13, с. 117]. Причем каждая из сторон должна четко и обоснованно представлять свой взгляд на эти общие направления детского развития.

В настоящей статье экскурс в теорию обучения и развития не является главной темой изложения, поэтому он был в определенной степени «поверхностным», важен акцент на основные теоретические положения, что позволяет еще раз указать на всю сложность решения вопроса о «современных» средствах познавательного и социокультурного развития ребенка. По нашему убеждению, «осовременивать» средства обучения и развития нужно путем не «внедрения», а последовательного их психологического обоснования. Особенно это касается электронных средств – ноутбуков, планшетов и т.п.

Сегодняшнее общественное мнение утвердилось в мысли о том, что наука, и особенно ее психолого-педагогические отрасли, не смогли должным образом и вовремя оценить все социальные, культурные и психологические последствия негативных воздействий на детское развитие и всю личность в целом. Исследователь А.Г. Пашков утверждает, что сейчас «востребованы самые примитивные функции компьютера и возможности Интернета, что оборачивается утратами в развитии», необходимо обращение не к формальным, а к «человекосообразным достоинствам компьютерных технологий» [25, с. 8]. Справедливости ради следует сказать, что в свое время ученым-педагогам, психологам, методистам образования это «не позволили» сделать транснациональные корпорации, производящие компьютерную электронику, в чем им оказывала «содействие» кооператорская верхушка чиновников образования и науки, перехвативших в отечественной психолого-педагогической практике право решения

этого непростого по своим последствиям вопроса. В настоящий момент не будет преувеличением, если мы скажем, что в отечественной школе сложилась парадоксальная ситуация, приведшая буквально каждого ребенка к внутреннему психологическому конфликту: «стать жертвой» современной компьютерной технологии или сесть за книгу и этим самым отстоять свое право на интеллектуально развитую личность; сформировать «конформный интеллект» в его прикладном варианте или добиться знаний, опираясь на воспитанную привычку концентрации внимания, умения и желания мыслить, понимать, чувствовать, то есть на свое собственное интеллектуальное Я [31, с. 24–42].

Отечественное образование должно решительно встать на отстаивание идеи о том, что неконтролируемое, преобладающее использование в учебно-развивающем процессе электронных технологий делает ребенка уязвимым перед их влиянием, порождая незащитность внутреннего (психологического пространства, приводя в упадок образное мышление, подвергая сознание ученика (ребенка) разрушительному воздействию готовых информационно-образных структур, создавая условия победы воображаемого над жизненной реальностью. Мощные технологии социально-контролируемого (кем-то?) производства интеллекта (в чем их основная цель) способствуют готовым знаниям, готовой картине мира, готовому его пониманию [37]. Вникая во все это, хочется буквально крикнуть, чтобы услышали все: «Не допустить всевластия над детьми "планшетной культуры"!»! Философы, социологи уже открыто предупреждают нас о возможной интеллектуальной деградации целого поколения: «... Можно утверждать, что система образования в ее нынешнем состоянии совершенно не способна обеспечить переход к инновационному пути развития, основанному на интеллектуальном, творческом, человеческом ... потенциале» [38, с. 35], который нужно во что бы то ни стало в этих условиях сохранить. Современность ставит перед нами, пожалуй, глобальную задачу: как научить человека (а самое главное, ребенка) думать, сопоставлять, творить, то есть широко пользоваться своим умом.

Отдавая должное жизненной «остроте» темы, мы хотели бы надеяться, что будем правильно поняты. Отказаться от того, что привносит в обучение и развитие ребенка XXI век (это касается и средств познавательного, умственного развития) совершенно невозможно. Педагогами, психологами неоднократно отмечалось, что школа в силу сложного комплекса стоящих перед ней задач представляет собой «достаточно консервативный социальный институт» [44], и не учитывать это психологическая наука и практика не имеют права. Но вместе с тем хотелось бы акцентировать внимание на том, что применение современных средств, особенно в детском обучении и развитии, нуждается в чрезвычайно обдуманной психологической тактике. А это может быть обеспечено только при условии серьезного научного осмысления психологической составляющей проблемы, а также глубокого и беспристрастного анализа практических результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Божович, Л.И. Психологический анализ формализма в усвоении школьных знаний [Текст] / Л.И. Божович // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – С. 282–290.

2. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] / И.Е. Булатников // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4. – С. 23–35.
3. Булатников, И.Е. Этические основания современного образования в контексте становления техногенной цивилизации: современен ли Ушинский? [Текст] / И.Е. Булатников // Традиции и инновации в судьбах национальных образовательных систем : материалы международной научно-практической конференции: Курск, Курский государственный университет, 10-11 апреля 2014 года / под ред. А.В. Репринцева : в 2 тт. – Курск : ООО «Мечта», 2014. – Т. 1. – С. 127–141.
4. Булатников, И.Е. Этические основы русского образования в философско-педагогической концепции Е.П. Белозерцева [Текст] / И.Е. Булатников // Русский мир и русское образование в условиях глобализации культуры. Перечитывая философско-педагогическую антропологию Е.П. Белозерцева. к 75-летию профессора Е.П. Белозерцева : монография / под ред. И.Е. Булатникова, А.В. Репринцева. – М. : АИРО-XXI, 2015. – С. 71–104.
5. «В России надо жить по книге»: начальное обучение чтению и письму (становление учебной книги в XVI–XIX вв.) : сб. науч. ст. и матер. [Текст] / под ред. М.В. Тендряковой, В.Г. Безрогова. – М. : Памятники исторической мысли, 2015. – 611 с.
6. Василюк, Ф.Е. Методология психологии: проблемы и перспективы : уч. пособие [Текст] / Ф.Е. Василюк [и др.]; под общ. ред. Т.Г. Щедриной. – М.; СПб. : Центр гуманит. инициатив, 2012. – 509 с.
7. Выготский, Л.С. Детская психология [Текст] / Л.С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
8. Грачева, Ж.В. Чтение как форма, путь и преображение бытия [Текст] / Ж.В. Грачева // Книга в современном мире: проблемы чтения и чтение как проблема: материалы международной научной конференции, 25–27 февраля 2014 года. – Воронеж : Воронежский государственный университет, 2014. – С. 45–54.
9. Давыдов, В.В. О понятии развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – Томск, 1995. – 122 с.
10. Долженко, О.В. Обращение в образование или феномен «закрытого сознания» / О.В. Долженко, О.И. Тарасова // Идеи и идеалы. – 2010. – № 2 (4). – Т. 2. – С. 81–92.
11. Доманский, Е.В. Информационное общество и образование : мифология и реальность [Текст] / Е.В. Доманский // Народное образование. – 2008. – № 2. – С. 261–267.
12. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды [Текст] / Л.В. Занков. – М. : Педагогика, 1990.
13. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие [Текст] / И.А. Зимняя. – 2-е изд., испр., перераб. и доп. – М. : Университетская книга; Логос, 2007. – 384 с.
14. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) : учеб. пособие [Текст] / В.П. Зинченко, С.Ф. Горбов, Н.Д. Гордеева. – М. : Гардарика, 2002. – 431 с.
15. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости [Текст] / З.И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981.
16. Клименко, В.В. Игровая предметность в формировании и развитии операциональных процессов детского мышления [Текст] / В.В. Клименко // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2015. – № 2. – С. 46–52.
17. Клименко, В.В. Организация развивающей и коррекционной работы со школьниками средствами предметных игр [Текст] / В.В. Клименко; под общ. ред. А.Д. Гонева. – 2-е издание. – Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2013. – 164 с.
18. Книга в современном мире: проблемы чтения и чтение как проблема: материалы международной научной конференции, 25–27 февраля 2014 года [Текст]. – Воронеж : Воронежский государственный университет, 2014. – 319 с.
19. Король, А.Д. Информатизация образования и общение в школе [Текст] / А.Д. Король // Педагогика. – 2011. – № 7. – С. 61–65.
20. Кутырёв, В.А. Бытие или ничто [Текст] / В.А. Кутырёв. – СПб. : Алетейя, 2009. – 496 с.
21. Лисина, М.И. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми [Текст] / М.И. Лисина. – М., 1985.
22. Люблинская, А.А. Учителю о психологии младшего школьника [Текст] / А.А. Люблинская. – М., 1977.
23. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А.М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972.
24. Мухина, В.С. Психология дошкольника : учебное пособие для студентов пед. ин-тов [Текст] / В.С. Мухина; под ред. Л.А. Венгера. – М. : Просвещение, 1975. – 239 с.
25. Пашков, А.Г. Личность в условиях информационной цивилизации: куда ведет человека электронные «гаджеты»? [Текст] / А.Г. Пашков // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2016. – Т. 22. – № 1. – С. 7–10.
26. Подьяков, Н.Н. Новые подходы к исследованию мышления дошкольников [Текст] / Н.Н. Подьяков // Вопросы психологии. – 1985. – № 2. – С. 105–117.
27. Протасова, Л.Н. Развивающие задачи как педагогическое средство интеллектуального развития младших школьников : дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Л.Н. Протасова. – Тамбов, 2003.
28. Психологический словарь [Текст] / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова. – М., 1983.
29. Психология XXI века [Текст] / под ред. В.Н. Дружинина. – М. : ПЕРСЭ, 2003. – 863 с.
30. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] / А.В. Репринцев // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
31. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] / А.В. Репринцев // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
32. Репринцева, Е.А. Теория и практика подготовки педагога-организатора детской игры [Текст] / Е.А. Репринцева, И.В. Гороховская, Р.А. Лахин. – Курск : Курск. гос. ун-т, 2000. – 256 с.
33. Славина, Л.С. Дети с аффективным поведением [Текст] / Л.С. Славина. – М. : Просвещение, 2003.
34. Соммер Дарио Салас. Мораль XXI века : пер. с исп. [Текст] / Соммер Дарио Салас. – М. : Кодекс, 2013. – 480 с.
35. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1975. – 343 с.
36. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М. : Просвещение, 1988. – 173 с.

37. Тарасова, О.И. Антропологический кризис и феномен понимания : монография [Текст] / О.И. Тарасова. Волгоград : Волгоградское научное издательство, 2009. – 220 с.
38. Тарасова, О.И. Феномен системного кризиса современного образования [Текст] / О.И. Тарасова // Известия ВГПУ. – № 1 (260). – 2013. – С. 34–38.
39. Ушинский, К.Д. Педагогическая антропология [Текст] / К.Д. Ушинский // Пед. соч. в 6-ти тт. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 5. – С. 7–462.
40. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Портал психологических изданий PsyJournals.ru, 2010. – С. 12.
41. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. – № 4 (29), октябрь – декабрь. – 2011. – С. 3–12.
42. Фримен, Д. Проблема влияния электронной среды на интеллектуальное развитие и межличностные отношения одаренных и талантливых детей [Текст] / Д. Фримен // Психология образования. – 2015. – Т. 20. – № 1. – С. 102–109.
43. Хагуров, Т.А. Образование на всю жизнь? [Текст] / Т.А. Хагуров // Народное образование. – 2012. – № 1. – С. 63–68.
44. Холодная, М.А. Приоритеты современного школьного образования: способность адаптироваться к социуму или интеллектуальное развитие и воспитание? : расширенный текст доклада на IV Всероссийском съезде психологов образования России «Психология и современное российское образование», 8-12 декабря 2008 г., Москва [Электронный ресурс] / М.А. Холодная. – (<http://metodist.lbz.ru/lections/2/files/3.doc>).
45. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования [Текст] / М.А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
46. Шадриков, В.Д. Информационные технологии в образовании: плюсы и минусы [Текст] / В.Д. Шадриков, И.С. Шемет // Высшее образование в России. – 2009. – № 11. – С. 61–65.
47. Якиманская, И.С. Предмет и методы современной педагогической психологии [Текст] / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С. 3–13.