

Учет индивидуальных особенностей структуры образного мышления учащихся в преподавании истории

Е. А. Круглова

Наиболее актуальными задачами современной школы являются развитие умственных способностей учащихся в процессе усвоения знаний и обеспечение условий для развития личности школьников с учетом их возрастных и индивидуальных способностей.

Данная проблема постоянно обсуждается в психолого-педагогической литературе — потребность в этом ощущают педагоги-практики. Однако значительное количество работ носит лишь декларативный характер и ограничивается призывами гуманизировать образование, осуществляя индивидуальный подход к каждому ученику.

Реальные трудности в осуществлении такого подхода таит в себе обучение истории, в процессе которого мы постоянно сталкиваемся с формальным усвоением знаний учащимися. В связи с этим на ум приходят ставшие уже афоризмом слова: «Из всего курса истории в моей памяти осталось только тире между датами». Естественно, возникает вопрос о причинах этого явления и о том, как помочь ученику в учебном процессе, чтобы впоследствии в жизненной практике у выпускника школы не было ощущения недостаточности знаний.

На основании даже небольшого опыта работы в школе любой учитель может сказать о колоссальном различии в восприятии учебного материала школьниками, о различии их интересов и потребностей. Стало быть, мы не можем ориентироваться на один способ усвоения знаний, один тип мышления, а должны учитывать самые разнообразные психологические особенности детей.

В школе учителя истории обычно уделяют внимание развитию понятийного, словесно-логического мышления, т. е. делается ставка в основном на его вербальную сторону, часто в ущерб другому, не менее важному компоненту мышления — невербальному (образному). Это создает большие трудности: учащиеся усваивают историю формально, в виде словесных выражений, за которыми не стоят образы реальных фактов. Отсутствие четких и адекватных образов не позволяет им наполнить исторические понятия, законы общественного развития живым и конкретным содержанием. Учащиеся с развитым образным мышлением испытывают серьезные затруднения в восприятии исторического материала, когда нужно запомнить формулировки или определения.

Идея развития образного мышления в процессе обучения истории не нова. Существует немало методических рекомендаций по формированию этого вида мышления у школьников. Предлагается шире использовать наглядность, говорится о необходимости красочного, эмоционального изложения материала. В методических пособиях встречаются разработки уроков, целью которых является не только усвоение знаний об историческом прошлом, но и формирование образного мышления учащихся. Чаще всего это уроки-КВН, разнообразные конкурсы, викторины и т. п.

Однажды, побывав на одном из таких уроков и получив истинное наслаждение от артистических способностей шестиклассников, мы поинтересовались, что же на прошедшем уроке им запомнилось больше всего. Дети с восторгом начинали рассказывать о том, как мастерили костюмы и примеряли их, как соревновались, какая команда одержала победу... Когда мы попытались вернуть наших собеседников к изученному на уроке материалу, выражение радости на их лицах сразу исчезло. Не многим удалось воспроизвести тему урока. Один мальчик хорошо помнил заученные для сценки слова, но никак не мог вспомнить имя персонажа, которого он играл. Окружившая нас поначалу толпа ребятишек постепенно рассеивалась. Думается, комментарии излишни...

Конечно, нетрадиционные формы работы с детьми необходимы. Они доставляют детям немало удовольствия. Но ими не следует ограничиваться в формировании образного мышления учащихся. Это демонстрирует приведенный выше пример, свидетельствующий о том, что при использовании только игровой формы работы ни о каком развитии образного мышления да и просто об усвоении знаний говорить нельзя.

Между тем развитие образного мышления должно стать и целью, и средством обучения. Еще «Моцарт психологии» Л. С. Выготский называл образ «подлинной основой и движущим началом творчества», и с этим нельзя не согласиться. Мышление, лишенное элементов образности, рискует стать сухим, бесплодным, формальным. Обучение истории и другим предметам, не адресованное к образному мышлению, не только не способствует развитию, но и в конечном счете подавляет его. Напротив, умение мобилизовать образное мышление при восприятии учебного материала существенно облегчает его понимание и усвоение.

Для реализации данной педагогической задачи учителю важно знать структуру этого психического процесса, чтобы решать проблему не вслепую, методом проб и ошибок, а конструктивно и целенаправленно. Обратимся к вопросу о том, как устроено образное мышление.

Согласно психологическим исследованиям, образное мышление включает в себя три мыслительных процесса: создание образа, оперирование им и ориентация в реальном и воображаемом пространстве [1]. Дети создают образы на уроках литературы и истории, учатся оперировать ими на математике, черчении, химии, а ориентации в пространстве требуют уроки географии и астрономии. Но все эти процессы имеют общую основу, базис, зависящий не от содержания предмета (т. е. история это или математика и т. д.), а от типа тех пространственных отношений, которые у человека преобладают при работе с образом или наглядным объектом, от того, какая из подструктур образного мышления является у него доминирующей, ведущей. В целом этот вид мышления представляет собой пересечение пяти основных подструктур. Охарактеризуем каждую из них [2, 3].

Психологическая подструктура обеспечивает непрерывность, компактность, связность, замкнутость образа и операций над ним. Человек как бы «выращивает», «вылепливает» в представлении требуемый образ, постоянно оперируя такими характеристиками, как «внутри», «вне», «связаны» и т. п.

С помощью проективной подструктуры индивид распознает, создает, оперирует и ориентируется среди пространственных объектов или графических изображений с любого самостоятельно выработанного положения, а также устанавливает соответствие между пространственным объектом и его различными проекциями.

Опираясь на порядковую подструктуру образного мышления, человек постоянно сопоставляет образы и их элементы, устанавливает отношения иерархии по различным основаниям: размеру (больше — меньше, длиннее — короче), расстоянию (ближе — дальше, выше — ниже), форме (прямоугольный, круглый), положению в пространстве (справа — слева), временным пространственным представлениям (сначала — потом, раньше — позже, до — после).

Метрическая подструктура позволяет устанавливать в объектах и их компонентах количественные характеристики и отношения, определять конкретные числовые значения, измерять величины длин, расстояний, протяженности, удаленности и т. д.

Наконец, с помощью композиционной (алгебраической) подструктуры удается осуществлять прямые и обратные операции над образами, соблюдать законы композиции и оперировать ими, устанавливать обратимость пространственных преобразований, «свертывать» их, выполнять в любой последовательности, заменять несколько операций одной, а также объединять несколько блоков предмета в один и т. д.

Указанные пять подструктур в образном мышлении человека существуют не изолированно, не автономно — они пересекаются и находятся в определенной зависимости, иерархии по степени значимости и представленности в интеллекте. Индивидуальные особенности человека обуславливают преобладание у него той или иной подструктуры. Такая подструктура наиболее ярко выражена по сравнению с остальными, более устойчива, лучше развита.

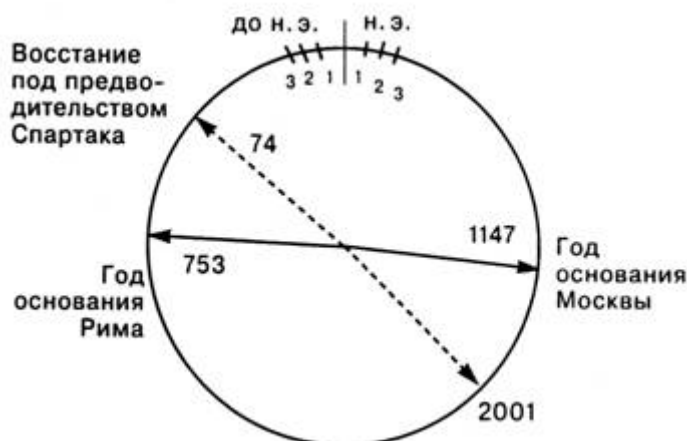
В соответствии со своей доминирующей подструктурой человек по-разному воспринимает, перерабатывает и воспроизводит различную информацию, в том числе и историческую. Наши наблюдения за учащимися в процессе усвоения ими исторических знаний показали, что школьники довольно устойчиво делятся на пять групп по доминирующей подструктуре их образного мышления.

Например, при восприятии того или иного исторического явления один ученик выделяет прежде всего метрические отношения. Его интересует вопрос «сколько?». В его ответах часто содержатся числовые характеристики: количество участников события, годы и т. д. Такой ученик хорошо запоминает даты, любит высчитывать, сколько лет прошло от одного события до другого, успешно и с охотой решает хронологические задачи. Нам приходилось наблюдать, как при изучении истории средневекового Китая один из школьников во время объяснения учителем материала вычислял по карте протяженность Великой китайской стены. Тот факт, что подобная информация оказалась для него наиболее важной и значимой, несложно объяснить доминированием в мышлении данного ученика метрической подструктуры.

Другой школьник воспринимает в первую очередь топологические закономерности и оперирует ими (непрерывность, включенность, замкнутость, связность). Такой ученик хорошо понимает материал, когда учитель по ходу объяснения строит схему, где все компоненты логически связаны между собой. Его слова четко отражают доминирование в его интеллекте топологической подструктуры: «Мне нравится, что во время объяснения темы схема как бы вырастает, выстраивается. Если бы она давалась в готовом виде, мне труднее было бы ее понять». Очевидно, что именно человек с такой подструктурой предложил весьма оригинальный способ объяснения прямого и обратного порядка счета лет: использовать при решении хронологических задач не линию времени, а часы с их обычным циферблатом. С такой опорой ему оказалось нетрудно решать задачи на историческую хронологию. Например: «Восстание под предводительством Спартака началось в 74 г. до н. э. Сколько лет назад это было?» или «Какой город — Москва или Рим — был основан раньше и насколько раньше?» (См. рисунок.)

В данном случае школьник перевел задачу, требующую оперирования порядковыми и метрическими отношениями, на свой «язык» — топологический (изобразив линию времени в виде непрерывной связанной компактной геометрической фигуры). Это позволило ему успешно справляться с подобными заданиями.

Счет лет в истории



Третий ученик, с господствующей композиционной (алгебраической) подструктурой, постоянно стремится к сокращениям, замене нескольких операций одной. Он часто свертывает, а порой и пропускает какие-то шаги в рассуждениях. Его ответы чаще всего кратки и лаконичны. Подробно рассказать о каком-то историческом событии для ученика — мука.

Школьники с ведущей алгебраической подструктурой предпочитают изложение материала в виде блоков, хорошо выделяют главное в учебной информации. Эти ребята успешно оперируют различными образными схемами, опорными конспектами, так как в них не содержится лишнего, на их взгляд, фактов и событий. Причем предпочитают эти опоры в готовом виде, соотнося с ними объяснение учителя.

Умение пользоваться порядковыми отношениями (ближе — дальше, часть-целое, вправо-влево, изменение направления движения и его характера...) позволяет школьникам успешно ориентироваться по исторической карте. Например, они могут не только обосновать те или иные явления и словесно их проанализировать, но и лучше других учащихся выполнить задания на вычерчивание маршрутов путешествий, походов на контурной карте по тексту учебника. В то время как другие ребята просто копируют, перерисовывают карту, школьникам с доминирующей порядковой подструктурой интересно самим нанести на нее заданный маршрут с помощью знаний, полученных из объяснения учителя или текста учебника. Такие ребята успешно отвечают на вопросы учителя во многом благодаря умению читать карту. Карта для них — своего рода шпаргалка, с помощью которой можно восполнить недостающие знания.

Наконец, школьники с преобладающей проективной подструктурой хорошо ориентируются в различных схемах военных действий. Они как бы помещают себя в определенную точку и с этой позиции располагают детали схемы в необходимых пространственных соотношениях. Такому ученику легче скопировать, перерисовать карту, чем начертить ее с опорой на текст учебника. Еще одно интересное, на наш взгляд, наблюдение: эти дети гораздо успешнее справляются с описанием того или иного исторического события, если ведут его от имени одного из участников. У них загораются глаза, когда учитель начинает свое объяснение словами: «Представьте, что вы находитесь...»

Доминирующая подструктура проявляет себя во многих действиях школьников, и в зависимости от нее дети выбирают свой индивидуальный метод выполнения заданий по курсу истории. Сравним три описания феодального замка.

«Наша экскурсионная группа находится в древней столице Шотландии — Эдинбурге. Мы подходим к древнему феодальному замку. На пути подъемный мост. Если посмотреть с моста вниз, то мы увидим глубокий ров. На ночь и при нападении врагов мост поднимали

на цепях. Из башен обозревала окрестности стража, зорко следя, не приближается ли враг. Откуда бы мы ни смотрели на замок, всегда видна главная башня — донжон. В ней феодал со своими воинами и слугами мог выдержать долгую осаду... Глядя на эти мощные и неприступные стены, убеждаешься в том, что они служили надежной защитой».

«Феодалный замок чаще всего возводили на холме или высокой скале, окружали его высоким рвом с водой. Через ров был перекинут огромный и тяжелый подъемный мост. Защитой от врагов служили мощные стены с высокими башнями. Главная башня — донжон. Она возвышалась над всеми постройками. В башне один над другим были расположены залы, где жили феодал и его семья. Внизу, в подвальном помещении, часто находились колодец с водой и запасы продуктов. Еще ниже, в сыром и темном подземелье, томились узники».

«Во-первых, замок был жилищем феодала, во-вторых, его крепостью, которая служила защитой от многочисленных врагов. Об этом свидетельствует огромное количество укреплений. Замок был окружен рвом, который заполнялся водой. На двух огромных цепях поднимался и опускался подъемный мост. Для защиты от врагов сооружали не одну, а две стены. Обе они были прочными и высокими. Если враг прошел через ворота, штурмом взял обе стены замка, феодал укрывался в донжоне (главной башне). Единственная дверь, ведущая в башню, была расположена в нескольких метрах от земли. В башне было два подземных хода, по одному из которых феодалу удавалось выйти к реке или лесу».

Нетрудно заметить, что первое описание принадлежит ученику с доминирующей проективной подструктурой, второе — с порядковой, третье — с метрической.

К сожалению, признавая необходимость развития образного мышления учащегося на уроках истории, мы не всегда учитываем его индивидуальные особенности. Это ведет к тому, что учитель навязывает школьникам способ мышления, адекватный своей доминирующей подструктуре. В результате получается так, что для одних ребят он объясняет понятно и доступно (в силу совпадения ведущих подструктур учителя и ученика), для других же школьников усвоение материала сопряжено с большими трудностями. Следствием этого является падение интереса и формальное отношение к данному предмету, стремление детей не знать, а «сдать», «ответить». Можно, конечно, переформировать главенствующую подструктуру ученика, заставить его думать так, как думает учитель. Но это достаточно трудно, и сможем ли мы назвать такой подход гуманизированным?

Наша задача не ломать индивидуальность ученика, а учитывать ее и максимально использовать в процессе обучения. Этого можно достигнуть, развивая образное мышление школьников путем опоры на индивидуальную для каждого ребенка доминирующую подструктуру. Тогда у ребенка исчезает боязнь неуспеха, страх перед заданием, ведь он имеет возможность выполнить его своим, лично ему присущим способом, например перевести предложенное задание на свой «язык», описывающий данную проблемную ситуацию в рамках тех отношений, которые адекватны его доминирующей подструктуре.

В результате у школьников повышается самооценка, появляется стремление к более глубокому изучению истории.

Итак, формирование образного мышления у школьников должно стать не только целью, но и средством обучения. А знание структуры психического процесса поможет профессионально осуществлять индивидуальный подход к учащимся в процессе усвоения ими знаний, конструктивно и целенаправленно использовать ресурсы и широкие возможности интеллектуального феномена, который лежит в основе не только успешного обучения, но и общего психического развития ребенка.

Литература

1. Каплунович И. Я. Развитие пространственного мышления школьников в процессе обучения математике. Новгород, 1986.
2. Каплунович И. Я. Психологические закономерности развития пространственного мышления // Вопросы психологии. 1999. № 1.
3. Каплунович И. Я., Аверкин В. Н. Чему учить? Образному мышлению! // Лицейское и гимназическое образование. 1999. № 1.