

Проблематика умения учиться в отечественной психологии образования: обзор основных концепций

Сиднева А.Н.*,
ФГБОУ ВПО МГУ им. М.В. Ломоносова,
Москва, Россия,
asidneva@yandex.ru

Обращается внимание на то, что в отечественной психолого-педагогической литературе существует множество синонимичных понятий, описывающих реальность умения учиться, — «общеучебные умения», «учебная деятельность», «учебная самостоятельность», «обучаемость» и др. Это затрудняет ориентацию в проблематике умения учиться в целом, что отрицательно сказывается на решении задачи формирования данного умения. Выделяется основная цель представленной работы — обзор основных направлений исследования умения учиться в отечественной науке, разграничение сходных терминов и анализ тех задач, для решения которых понятие «умение учиться» и близкие ему исходно вводились. Делается вывод о том, что исходно проблематика умения учиться разрабатывалась для решения проблемы разрыва знаний и их применения, однако впоследствии перед образовательной практикой встала отдельная задача обучения умению учиться и, соответственно, необходимость выделения его специфического содержания. Представлен анализ различных вариантов трактовки содержания и способов формирования данного умения и их основных противоречий.

Ключевые слова: умение учиться, учение, учебная деятельность, общеучебные умения.

В современном обществе запрос на формирование у учащихся умения учиться (далее — УУ) является чрезвычайно актуальным. В связи с быстрым изменением в мире технологий не только невозможно успеть приобрести все существующие знания, но и невозможно понять, какие знания могут потребоваться в будущем. Соответственно, умение самостоятельно присваивать любые знания

стало одним из важнейших приоритетов в российском образовании [49; 50].

Наряду с этим в современной психолого-педагогической литературе УУ описано довольно противоречиво, представлено огромное число понятий, которые отражают очень похожую реальность («обучаемость», «сформированность учебной деятельности», «владение общеучебными умениями», «субъ-

Для цитаты:

Сиднева А.Н. Проблематика умения учиться в отечественной психологии образования: обзор основных концепций // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 56—67. doi: 10.17759/pse.2017220605

* Сиднева Анастасия Николаевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВПО МГУ им. М.В. Ломоносова), Москва, Россия. E-mail: asidneva@yandex.ru

ектность учения» и т. д.). В связи с этим становится актуальной задача описания и проанализа существующих в отечественной науке представлений об УУ. Это позволит выявить те проблемы, для решения которых было введено понятие УУ и описать основные варианты понимания его содержания и способов формирования.

Определение и критерии УУ

УУ на самом общем уровне можно определить как наличие у учащегося познавательных средств (способов) эффективного учения, распространяемых на конкретную предметную область или несколько областей.

Характеристика эффективности учения, подчеркиваемая в данном определении, позволяет отличить средства, входящие в состав УУ, от тех средств учения, которые касаются, к примеру, индивидуальных особенностей (например, стилей учения) или тех предварительных умений, которые нужны для его осуществления (например, готовности к учению).

Акцент только на познавательные средства учения позволяет отличить УУ и умение осуществлять целостную деятельность учения. Средства осуществления целостной деятельности учения, очевидно, включают в себя не только познавательные, но и другие компоненты (мотивационные, эмоциональные и др.). В этом последнем случае правильнее было бы говорить не об УУ, а о сформированности деятельности учения. В литературе об УУ чаще говорят как о владении только познавательными средствами учения [2; 15; 27; 28; 31; 42; 53], однако существуют направления, в которых идет речь и об учении как целостной деятельности [12; 39; 59 и др.].

Еще одной особенностью УУ является характер «единиц», которыми оно описывается. Говорят о «знаниях» об учении и учебных «умениях» [15, 16], «действиях» [10; 15; 28], «способах действий» или «способах работы» [4; 60], «свойствах» мыслительной [22] или особенностях учебной [57] деятельности. По своей функции все указанные типы характеризуют те способы, которыми осуществляется учение. Естественно, не всегда возможно провести четкую границу между способами

осуществления конкретной предметной деятельности, которая реализуется и, затем, усваивается в учении, и способами самого учения. Последние, как правило, понимаются либо как более обобщенные [11], либо как направленные на изменение собственного опыта в отличие от изменения объекта [15; 28]. В дальнейшем, говоря об определении УУ, в качестве его «единиц» мы будем обсуждать именно «способы эффективного учения».

Направления исследования УУ

Первые исследования УУ в отечественной науке начались в 1950-х гг. и были связаны с остро стоящей проблемой разрыва знаний и их применения [18, с. 164; 33, с. 87]. Решение этой проблемы виделось в том, чтобы параллельно со знаниями предлагать ученику способы оперирования ими — приемы умственной деятельности или учебной работы [18; 43]. Первоначально это были приемы решения конкретных предметных задач в области арифметики [33], геометрии [25], географии [18], но затем стали выделяться и более общие приемы: логические (анализ, синтез и др. (Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская)) и общеучебные (приемы работы с текстом (Ю.А. Самарин), общие способы решения задач (Д. Пойя). Позднее отдельно выделили приемы управления учебной деятельностью (приемы планирования, самоконтроля и др.) [4; 19]. Способы обучения приемам учебной работы принципиально не отличались от способов обучения конкретным предметным знаниям — их содержание нужно было «раскрыть» ученику и затем отработать их применение [18].

Одновременно с этим началось исследование обучаемости (Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова) — параметра, характеризующего умение школьников самостоятельно решать задачи. Параметр обучаемости позволял дать обобщенную характеристику мыслительных приемов, с помощью которых достигается решение проблемы [21; 34]. Они характеризовались такими свойствами, как обобщенность, осознанность, гибкость, устойчивость, самостоятельность, восприимчивость к помощи [21, с. 18—22]. Количественно обучаемость выражалась в показателе «экономичность

мышления» — мере помощи, необходимой ученику для самостоятельного усвоения нового понятия в процессе решения задач, для которых нет заранее заданного способа действия [21, с. 13]. Основным условием становления обучаемости является своевременное формирование нужных способов учебной работы и их свойств [6, с. 32].

В возникшей в начале 1950-х гг. теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий (ТПФУД) П.Я. Гальперина также был сделан акцент на способы оперирования тем или иным знанием — было введено понятие действия [8; 44], а, затем, в работах Н.Ф. Талызиной — общих приемов умственной деятельности [46; 47]. Такие действия и приемы напрямую связывались с задачей обучения умению учиться [26, с. 16—17; 45, с. 93]. Среди действий выделялись общие, которые могут быть использованы для усвоения материала из разных областей знаний (подведение под понятие, сравнение, выведение следствий, действия запоминания и т. д.), и предметно-специфические, характерные только для определенной области (счет, письмо и т. д.). Совокупность действий, приводящих к решению задач определенного класса, получила название приема умственной деятельности [46]. Принципиальное отличие от исследований Н.А. Менчинской здесь состояло, на наш взгляд, в двух аспектах. Во-первых, само решение проблемы знания и применения было другим. Вместо того, чтобы предлагать обучать не только знанию, но и способу оперирования им, П.Я. Гальперин и Н.Ф. Талызина вообще отказались от понятия знания, предлагив сразу же говорить о действии и формировать именно действие с нужными качествами. Знание, которое действительно «применяется», с точки зрения ТПФУД, существует в составе ориентировочной основы действия, поэтому задача состоит в том, чтобы сразу формировать знания в их ориентировочной функции, функции ориентирования действия. Во-вторых, сама трактовка процесса формирования действий и приемов отличалась от предлагаемой Н.А. Менчинской. Здесь считалось важным не просто предъявлять структуру действия и ее обрабатывать, но создавать все необходимые усло-

вия эффективного усвоения, среди которых построение мотивационной и ориентировочной основы действий (ООД), формирование ключевых свойств действий и его переноса в умственный план [8; 46]. Еще одно интересное направление внутри ТПФУД связано с исследованиями в русле формирования действий по третьему типу ООД, поскольку такой тип ООД давал возможность самим учащимся эффективно отыскивать на этой основе конкретные знания и действия [16; 23; 51]. Предлагаемый в таких исследованиях «общий метод анализа» позволял уже самостоятельно находить ориентировочную основу действия по решению конкретной задачи, а значит, понимать основания того или иного способа действия.

В целом в рассмотренных направлениях исследования УУ была, во-первых, выделена проблема, решением которой являлось обучение способам эффективного учения — это проблема разрыва знаний и их применения. Во-вторых, были предложены первые классификации способов учения и пути обучения УУ. При этом, если в исследованиях Н.А. Менчинской речь шла просто о введении нового компонента содержания обучения (знаний и способов оперирования ими, приемов), то в исследованиях П.Я. Гальперина предлагалось изменить как содержание обучения (обучать только действиям), так и его методы (обеспечивать условия планомерного формирования умственных действий), чтобы ребенок сразу учился так, чтобы никакой проблемы знания и применения не возникало.

В дальнейших исследованиях УУ был сделан акцент уже не столько на самих приемах учения, сколько на человеке, который ими владеет, — была выделена субъектная составляющая УУ, активная учебная позиция самого учащегося. К примеру авторами, развивающими идеи Н.А. Менчинской (Е.Д. Божович, Г.А. Вайзер и др.), в качестве аналога УУ было предложено понятие «субъектность учения» — позиция учащегося, при которой он не только усваивает содержание учебного материала, но и соотносит его с собственным опытом и регулирует свою познавательную деятельность [5, с. 12]. «Увидеть» субъектность учения можно через анализ используемых

учеником способов учебной работы, каждый из которых описывается тремя компонентами: когнитивным, регуляторным и личностно-смысловым. Способ учебной работы — это то, что находит сам ученик, преобразуя заданный ему прием. В рамках описываемой концепции формировать УУ предлагается, раскрывая структуру способов учебной работы и предъявляя задания, направленные на формирование их обобщенности.

Важность анализа УУ именно через позицию активности учащегося подчеркивается и в другом направлении исследований — в концепции И.И. Ильясова, О.Е. Мальской и Т.В. Габай [7; 15; 29]. При этом здесь делается акцент на то, а чем отличается само учение от тех предметных действий, которые в учении осуществляются и усваиваются. Та деятельность, которая просто осуществляется в учении, направлена на процесс получения некоего результата, деятельность же учения — на изменение личного опыта субъекта через усвоение им способа выполнения деятельности [29, с. 499; 15, с. 128]. Деятельность учения состоит из трех базовых структурных элементов: 1) ООД учения («совокупность знаний о предмете, продукте, средствах, действиях и операциях деятельности учения»), которая затем используется в реальном процессе осуществления деятельности как часть ООД уже конкретной деятельности; 2) сам процесс учения как исполнительная часть деятельности учения (состоит из действий уяснения содержания и действий по отработке этого содержания); 3) контрольная часть деятельности учения, куда входят действия, направленные на получение информации о ходе ее реализации [28, с. 13—15].

Формирование действий учения в концепциях И.И. Ильясова, О.Е. Мальской и Т.В. Габай осуществляется через прямую передачу их содержания учащемуся и отработку либо в рамках отдельного курса, либо в рамках традиционных предметов [17; 28; 52].

Анализируя исследования И.И. Ильясова, О.Е. Мальской и Т.В. Габай, можно отметить, что здесь четко была проведена граница между теми способами учения, которые являются способами выполнения конкретных предметных видов деятельности, и теми

обобщенными способами, которые направлены на преобразование опыта, — собственно, учением. Однако эта граница была выделена на основе анализа того общего, что характеризует учение как таковое, происходящее при любой его организации (уяснение нового и его закрепление). Отчасти эта концепция уже не была «завязана» на проблеме знания и применения, поскольку исследователи предположили, что если учащихся научить учиться, проблемы применения может и не возникнуть. Поэтому в рассматриваемом направлении и решалась другая проблема — чему именно нужно учить, чтобы научить учиться, и как это сделать.

Довольно сильно отличается от представленного направление исследования УУ в русле теории развивающего обучения (ТРО) Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. Несмотря на то, что в своих работах авторы данной теории также пытались выделить специфику учения и УУ, эта специфика все же получилась другой. Принципиальным для В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина было то, что говорить об учении в высшем смысле этого слова (как об «учебной деятельности» — УД) можно только тогда, когда речь идет о присвоении способов действия определенного типа — содержательно-обобщенных или теоретических [3; 59], развивающих теоретическое мышление [13; 38; 59].

Поэтому один из вариантов понимания УУ в ТРО — владение целостной УД (учебными действиями, контролем и оценкой и соответствующими мотивами) [12, с. 20]. Переходя с одного этапа формирования УД на другой (с этапа учебно-практической на этап учебно-исследовательской и учебно-теоретической деятельности), ученик постепенно учится учиться [41, с. 200—206]. Очевидно, здесь речь идет об УУ во многом как о характеристике совместной с обучающим деятельности, а не как об отдельном умении.

Помимо описанного варианта термин УУ в ТРО используется для описания **различий** в эффективности УД учащихся. Например, в работах А.К. Марковой выделяется шесть ступеней включенности ученика в процесс учения, для каждой из которых характерно свое отношение к учению, свои мотивы и

цели учения и соответствующее им состояние УУ [30, с. 68—75]. К представлению об УУ А.К. Марковой близко выделение В.В. Репкиным типов учебной активности. Эти типы активности зависят от содержания обучения и характеризуют то, что делает учащийся при организации именно такого содержания. Первый тип связан с произвольным усвоением способа действия в ходе отдельных практических действий, направленных на достижение результата. Второй тип — с усвоением частного способа, заданного в виде образца, когда основная цель учащегося — точно воспроизвести образец. Третий тип относится к усвоению общего способа, когда цель учащегося состоит в понимании объективного основания всех частных способов действия [41, с. 13]. Очевидно, что данное представление об УУ подчеркивает тот аспект, что данное умение является отражением определенной организации обучения.

Специальная разработка проблематики непосредственно УУ и условий его формирования в ТРО велась Г.А. Цукерман и ее коллегами [54; 55; 56 и др.]. Г.А. Цукерман так же, как и И.И. Ильясов, попыталась выделить специфику именно учения в отличие от других видов деятельности. С ее точки зрения, эта специфика задается: а) рефлексией собственного незнания (действия и операции, направленные на выделение того, что именно ты не знаешь, чтобы решить данную задачу) и б) умением восполнить это незнание (действия и операции, которые необходимы для приобретения недостающего знания, — самостоятельное изобретение способа, запрашивание информации у учителя, самостоятельный поиск) [55, с. 21—24]. Принципиальное отличие от понимания специфики учения в направлении И.И. Ильясова здесь состоит в том, что выделяется чрезвычайно важный этап — этап постановки учебной задачи, когда учащийся обнаруживает нехватку тех или иных конкретных знаний. При этом это не только абстрактное (я не знаю «того» или «этого»), это те знания, которых не хватает для решения вполне определенной задачи, т. е. они должны удовлетворять каким-то

условиям. Что касается продуктивных действий, то здесь подчеркивается важный аспект самостоятельности и инициативности в запросе/поиске недостающего знания.

Основными факторами формирования УУ Г.А. Цукерман считает изменение содержания обучения (включение в него теоретических знаний и общих способов действий) и изменение формы сотрудничества в сторону формирования учебного сотрудничества (там же). При этом изменение содержания обучения приводит к формированию теоретического мышления и его новообразований, а изменение формы сотрудничества к формированию собственно УУ [54].

Специально подчеркивая важность формирования учебной деятельности, сторонники ТРО считают основным способом ее формирования не прямое обучение входящим в нее учебным действиям, а адекватную перестройку содержания, методов и форм обучения [40; 55]. Они указывают, что рефлексии должны подвергаться только предметно-специфические знания, т. е. содержание обучения; ни компоненты теоретического мышления, ни компоненты учебного сотрудничества рефлексироваться не должны [56]. Это также сильно отличает данное направление исследований от тех, в которых предполагается прямое обучение УУ.

Обобщая, можно говорить о том, что в ТРО УУ стало описывать не просто умение осуществлять учение вообще, а умение осуществлять наиболее развитую форму учения, связанную с приобретением обобщенных способов действий или теоретических понятий. Получается, что уметь учиться — это не просто уметь «влипать» любую новую информацию, это умение, тесно связанное с умением мыслить, находить те вопросы, на которые нет ответа, и искать не любые, а содержательно обобщенные, культурные способы решения задач. И так понимаемое УУ невозможно сформировать прямо, его возникновение и развитие тесно связано с построением обучения. Помимо этого, в ТРО был выделен важный аспект индивидуальных различий в учении, по-своему характеризующих эффективность этого процесса. Эти различия, очевидно, связаны с той или иной «подстройкой»

ученика под требования конкретной системы обучения.

Еще одна группа концепций отечественной психологии, в которой можно найти представление об УУ, — это теории обучения, декларирующие необходимость активного, самостоятельного поиска в процессе усвоения знаний [42, с. 168]. Идеи проблемного обучения развивались в науке рядом авторов (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В. Оконь, Т.В. Кудрявцев и др.). Главным принципом обучения здесь является принцип самостоятельной поисковой деятельности ученика, регулируемой обучающим, который ставит перед учащимся проблемы и контролирует процесс их решения [37]. Основной целью образования тут считается развитие мышления учащихся, овладение ими научным методом, приводящим к получению какого-либо знания [31; 32; 35]. Близким к данному направлению является концепция развивающего обучения Л.В. Занкова [14], где одним из важных принципов был принцип теоретических знаний, проблемного обучения и повышенного уровня трудности. Несколько шире проблемного исследовательский подход к обучению [42, с. 211]. Основная идея исследовательского подхода состоит в том, что учащийся, получая знания, по сути, повторяет тот путь, который проходили ученые, открывая его впервые. Исследовательское обучение отличается от проектного — последнее предполагает моделирование в обучении не познавательной, а практической деятельности [42, с. 230]. В подобном рода подходах подчеркивается важность формирования навыков УУ в процессе выполнения собственных проектов учащихся. В описанных подходах обсуждаются, главным образом, методы, формы, средства предметного обучения, приводящие к формированию УУ, принципиального изменения содержания обучения здесь не предполагается. По сути эти подходы к УУ делают акцент на определенных группах общеучебных умений и предлагают формировать их через изменение методов и форм обучения, а не специально.

В конце 1970-х гг. многие из выделенных в науке приемов, способов, действий, умений, позволяющих в дальнейшем самостоятельно

осваивать новый материал, стали активно исследоваться в педагогике [1; 24; 27; 36; 48; 58]. Как раз в это время для обозначения отдельных компонентов УУ стало широко использоваться понятие «общеучебные умения» и появились попытки их классификации [см., напр., 1]. В последние годы в отечественном образовании появилась целостная концепция УУ — концепция универсальных учебных действий [20], которая легла в основу разработки новых образовательных стандартов. В данной концепции термин «универсальные учебные действия» используется в широком смысле как УУ (способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем активного присвоения социального опыта), и в узком, как совокупность способов действия учащихся, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний (там же, с. 27).

Умение учиться: основные варианты интерпретации

Итак, в самом общем виде УУ можно определить как наличие у учащегося познавательных средств (или способов) эффективного учения, распространяемых на несколько областей или на конкретную предметную область. Более общие способы описываются терминами «учебные умения» («общие учебные умения»), «способы учебной работы», «обучаемость», «общие действия» и «приемы умственной деятельности», «исследовательские умения», «учебная компетентность», «универсальные учебные действия». Более частные (распространяемые на одну предметную область) — терминами «действия, сформированные по третьему типу ориентировки», «инварианты». Часто УУ не ограничивается только способами учения, туда включаются мотивационные и личностные характеристики субъекта — самостоятельность, инициативность и пр. («субъектность учения», «деятельность учения», «учебная деятельность»). В части концепций УУ описывается как характеристика совместной деятельности учащегося и учителя, как УУ в данных условиях обучения.

Обзор концепций УУ позволяет, с нашей точки зрения, выделить три функционально разных смысла использования этого понятия,

и, соответственно, его содержания и формирования.

Первый, наиболее распространенный вариант понимания описывает УУ как набор так называемых общеучебных умений или универсальных действий, позволяющих эффективно получать, «укладывать» в голове и при необходимости использовать любую новую информацию в любых условиях. Такое УУ появляется у человека в процессе жизни как побочный продукт усвоения нового или формируется в рамках специальных курсов или чтения специальной литературы, «развивающей» интеллект и мышление. Такое представление об УУ возникает на основе анализа того, что вообще делают люди, когда учатся эффективно (анализируют образцы, пользуются правилом (инструкцией, алгоритмом), отслеживают достижение целей, оценивают себя и т. п.). Традиционно умения, входящие в состав так понимаемого УУ, делят на три группы: 1) способы работы с готовой информацией для ее усвоения (способы понимания устных и письменных сообщений (Л.П. Доблаев, Г.Г. Граник, Л.А. Концевая), произвольного и произвольного запоминания (В.Я. Ляудис), моделирования, знаково-символические (Н.Г. Салмина) и др.); 2) способы решения задач (общие приемы мышления (Г.П. Щедровицкий, Н.Г. Алексеев, Н.И. Непомнящая), логические действия (С.Г. Ворощиков и др.); 3) способы управления процессом учения (планирование, контроль, оценка и пр.). Чаще всего формировать так понимаемое УУ предлагается «прямым» способом — через раскрытие учащимся структуры описываемых им способов и их характеристик, введение нового компонента содержания обучения, однако есть и сторонники «косвенного» метода — изменения методов и форм обучения.

Второй вариант понимания — это трактовка УУ как привычного способа учиться определенным образом. Такое УУ помогает «адаптироваться» к правилам и требованиям той системы обучения, в которую включен ученик, оно появляется в любой системе обучения как некий ее «эффект». Если в данной системе обучения центральным является действие по образцу или алгоритму, то именно образцы и алгоритмы будут в любой ситуации запраши-

вать ученик с таким УУ. Если же в обучении делается акцент на самостоятельное добывание знаний, на исследование, то с высокой вероятностью ученик всегда будет ориентирован на то, чтобы открывать что-то самому. Так понимаемое УУ ближе к представлениям об учебных стилях или индивидуальных особенностях в учении, но и отличается от них тем, что описывает тоже эффективное учение (правда, в рамках определенной системы обучения). Чаще всего формирование так понимаемого УУ предлагается осуществлять через изменение организационных форм и методов обучения школьным предметам.

Третий вариант понимания УУ является, на наш взгляд, наиболее интересным и перспективным. Это УУ как умение не просто получать любого типа знания, а умение присваивать знания вместе с их содержательно-обобщенными, культурными основаниями. По содержанию это умение опираться на существующие для формирования новых действий психологические условия: искать те действия, в которых усваиваемые знания станут ориентирами, выяснять, все ли необходимые ориентиры для таких действий присутствуют, и искать недостающие, и, главное — для каждого нового понятия понимать его культурные основания, для чего оно возникло и почему имеет такие особенности. Ключевое отличие так понимаемого УУ от первого рассмотренного нами варианта — это умение не просто получать информацию для собственных целей, а видеть любое понятие «глазами культурно-общественного человека» — пытаться выяснить, для решения каких задач оно возникло и почему получило именно такое содержание. Функционально это — умение достраивать недостающие условия становления новых действий, когда их нет. Как оно появляется и формируется? На наш взгляд, такое УУ появляется при обучении в рамках наиболее полного отражения тех же условий эффективного формирования (например, в системе РО). Возможно, оно существует только в рамках владения конкретным предметом и не может быть перенесено на другие. Тем не менее именно это понимание умения учиться, с нашей точки зрения, необходимо развивать в дальнейших исследованиях.

Литература

1. *Бабанский Ю.К.* Рациональная организация учебной деятельности. М.: Знание, 1981. 96 с.
2. *Бардин К.В.* Как научить детей учиться. М.: Просвещение, 1987. 111 с.
3. *Берцфаи Л.В.* Формирование двигательного навыка в условиях практической и учебной задачи // Вопросы психологии. 1963. № 4. С. 73—84.
4. *Богоявленский Д.Н.* Формирование приемов умственной работы учащихся как путь развития мышления и активизация учения // Вопросы психологии. 1962. № 4. С. 74—82.
5. *Божович Е.Д.* Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения: Дидактическое пособие. Воронеж: МОДЭК; Москва: МПСИ, 2000. 192 с.
6. *Вайзер Г.А., Юдина О.Н.* Теория учения развивающейся личности в трудах Н.А. Менчинской // Материалы конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Н.А. Менчинской «Научное наследие Н.А. Менчинской и современная психология учения» (г. Москва, 19—20 мая 2005 г.). Москва: ПЕР СЭ, 2005. С. 19—33.
7. *Габай Т.В.* Педагогическая психология. М.: Издат. центр «Академия», 2003. 240 с.
8. *Гальперин П.Я.* Умственное действие как основа формирования мысли и образа // Вопросы психологии. 1957. № 6. С. 58—69.
9. *Граф В., Ильясов И.И., Ляудис В. Я.* Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 79 с.
10. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
11. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
12. *Давыдов В.В., Маркова А.К.* Концепция учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. 1981. № 6. С. 13—18.
13. *Зак А.З.* Различия в мыслительной деятельности младших школьников. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000. 191 с.
14. *Занков В.В.* Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1990. 424 с.
15. *Ильясов И.И.* Структура процесса учения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. 198 с.
16. *Ильясов И.И., Мальская О.Е.* О формировании приемов деятельности учения у студентов // Проблемы программированного обучения / Под ред. Н.Ф. Талызиной. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. С. 107—124.
17. *Ильясов И.И., Хижнякова Е.В.* Сравнительная эффективность двух подходов к познавательному развитию школьников // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1998. № 2. С. 20—27.
18. *Кабанова-Меллер Е.Н.* Психология формирования знаний и навыков школьников. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. 352 с.
19. *Кабанова-Меллер Е.Н.* Учебная деятельность и развивающее обучение. М.: Знание, 1981. 96 с.
20. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
21. *Калмыкова З.И.* Обучаемость и принципы построения ее диагностики // Проблемы диагностики умственного развития учащихся / Под ред. З.И. Калмыковой. М.: Педагогика, 1975. С. 10—38.
22. *Калмыкова З.И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости. М.: Педагогика, 1981. 200 с.
23. *Калошина И.П.* Психология творческой деятельности. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 431 с.
24. *Кулько В.А., Цехмистрова Т.Д.* Формирование у учащихся умений учиться. М.: Просвещение, 1983. 80 с.
25. *Ланда Л.Н.* О формировании у учащихся общего метода мыслительной деятельности при решении задач // Вопросы психологии. 1959. № 3. С. 14—27.
26. *Леонтьев А.Н., Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б.* Реформа школы и задачи психологии // Вопросы психологии. 1959. № 1. С. 3—22.
27. *Лощкарева Н.А.* Формирование системы общих учебных умений и навыков школьников. М.: МГПИ, 1982. 88 с.
28. *Мальская О.Е.* Анализ структуры и формирования деятельности учения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1981. 22 с.
29. *Мальская О.Е.* К проблеме формирования умения учиться // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы, ч. 3: тезисы сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду общества психологов СССР. М., 1983. С. 56—57.
30. *Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.* Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
31. *Матюшкин А.М.* Мышление, обучение, творчество. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. 720 с.
32. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 368 с.
33. *Менчинская Н.А.* Некоторые вопросы применения учащимися знаний на практике // Вопросы психологии. 1955. № 1. С. 87—97.
34. *Менчинская Н.А.* Обучение и умственное развитие // Обучение и развитие. Материалы к симпозиуму. М.: Просвещение, 1966. С. 5—8.
35. *Оконь В.* Введение в общую дидактику. М.: Высшая школа, 1990. 381 с.
36. *Парламчук В.Ф.* Школа учит мыслить. М.: Просвещение, 1979. 144 с.
37. Педагогические технологии: Учеб. пособие для студентов пед. специальностей / Под ред. В.С. Кукушина. Ростов н/Д: МарТ, 2004. 335 с.
38. Психическое развитие младших школьников: экспериментальное психологическое исследование / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1990. 160 с.

39. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования / Под ред. Е.Д. Божович. М.: Per Se, 2005. 399 с.
40. Репкин В.В. Развивающее обучение и учебная деятельность. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1992. 44 с.
41. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. Томск, 1997. 288 с.
42. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М.: Ось-89, 2006. 480 с.
43. Славина Л.С. Трудные дети. Избранные психологические труды. М.: Издательство психолого-социального института, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 440 с.
44. Талызина Н.Ф. К вопросу об усвоении начальных геометрических понятий // Материалы совещания по психологии 1—6 июля 1955 г. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. С. 443—451.
45. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М.: Издат центр «Академия», 2001. 287 с.
46. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. 344 с.
47. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. М.: Знание, 1983. 96 с.
48. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1989. 320 с.
49. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Министерство образования и науки РФ, 2010. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 20.03.2016).
50. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Министерство образования и науки РФ, 2010. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 20.03.2016).
51. Формирование системного мышления в обучении / Под ред. З.А. Решетовой. М.: Юнити-Дана, 2002. 344 с.
52. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. 240 с.
53. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Формирование общеучебных умений у школьников. Кемерово: Кемеровский областной институт усовершенствования учителей, 1993. 31 с.
54. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 270 с.
55. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться. Москва—Рига: Психологический центр «Эксперимент», 2000. 223 с.
56. Цукерман Г.А. Контроль и оценка как учебные действия ребенка. Комментарий к видеозаписям уроков. М., 2004. 76 с.
57. Цукерман Г. А. Что такое умение учиться и как его измерять // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 3—14.
58. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 208 с.
59. Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности / Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 286—296.
60. Якиманская И.С. Развивающее обучение. М.: Педагогика, 1979. 362 с.

The Learning to Learn Problem in Russian Educational Psychology: Main Approaches

Sidneva A.N.*,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,

asidneva@yandex.ru

There are many synonymous terms in the Russian literature on educational psychology that describe the reality of the learning to learn (L2L) skill: general learning skills, learning activity, learning independence, learning ability, etc. This makes it difficult to understand the problems of L2L in general, which apparently affects the task of L2L formation. The main purpose of this article is to review the main research approaches to L2L in the Russian educational sciences, to draw distinction between similar terms, and to analyse the problems for which the concept of L2L was initially introduced. We suppose that originally this concept was created to address the issue of knowledge application, but soon the educational practice faced a separate challenge of teaching L2L, hence the task of defining its content. The article provides an analysis of various interpretations of the content of L2L and means of its formation and outlines its main contradictions.

Keywords: learning to learn (L2L), learning, learning activity, learning skills.

References

1. Babanskii Yu.K. Ratsional'naya organizatsiya uchebnoi deyatel'nosti [The rational organization of learning activities]. Moscow: Znanie, 1981. 96 p.
2. Bardin K.V. Kak nauchit' detei uchit'sya [How to teach children to learn]. Moscow: Prosveshchenie, 1987. 111 p.
3. Bertsfai L.V. Formirovanie dvigatel'nogo navyka v usloviyakh prakticheskoi i uchebnoi zadachi [The formation of motor skills in practical or learning tasks]. *Voprosy psikhologii [Psychological issues]*, 1963, no. 4, pp. 73—84.
4. Bogoyavlenskii D.N. Formirovanie priemov umstvennoi raboty uchashchikhsya kak put' razvitiya myshleniya i aktivizatsii ucheniya [The formation of thinking skills for mental development and learning intensification]. *Voprosy psikhologii [Psychological issues]*, 1962, no. 4, pp. 74—82.
5. Bozhovich E.D. Psikhologo—pedagogicheskie problemy razvitiya shkol'nika kak sub"ekta ucheniya: didakticheskoe posobie [On the development of a student as the subject of learning]. Voronezh: MODEK; Moscow: MPSI, 2000. 192 p.
6. Vaizer G.A., Yudina O.N. Teoriya ucheniya razvivayushcheysya lichnosti v trudakh N.A. Menchinskoi [Menchinskaya's theory of a developing person's learning]. Materialy konferentsii, posvyashchennoi

- 100-letiyu so dnya rozhdeniya N.A. Menchinskoy "Nauchnoe nasledie N.A. Menchinskoi i sovremennaya psikhologiya ucheniya" (g. Moskva, 19—20 maya 2005 g.) [The materials of the conference dedicated to Menchinskaya's 100th anniversary "Menchinskaya's scientific heritage and modern psychology of learning"]. Moscow, Per Se, 2005, pp. 19—33.
7. Gabai T.V. Pedagogicheskaya psikhologiya [Educational psychology]. Moscow: Publ. Akademiya, 2003. 240 p.
8. Gal'perin P.Ya. Umstvennoe deistvie kak osnova formirovaniya mysli i obraza [A mental action as a basis for the formation of ideas and images]. *Voprosy psikhologii [Psychological issues]*, 1957, no. 6, pp. 58—69.
9. Graf V., Il'yasov I.I., Lyaudis V.Ya. Osnovy samoorganizatsii uchebnoi deyatel'nosti i samostoyatel'naya rabota studentov [Self—organisation of learning activity and students' individual work]. Moscow: MGU Publ., 1981. 79 p.
10. Davydov V.V. Vidy obobshcheniya v obuchenii [The types of generalization in instruction]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2000. 480 p.
11. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental education]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p.
12. Davydov V.V., Markova A.K. Kontseptsiya uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov [Student's learning activity

For citation:

Sidneva A.N. The Learning to Learn Problem in Russian Educational Psychology: Main Approaches. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 6, pp. 56—67. doi: 10.17759/pse.2017220605 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Sidneva Anastasia Nikolaevna, PhD in Psychology, Senior Research Fellow, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: asidneva@yandex.ru

- theory]. *Voprosy psikhologii [Psychological issues]*, 1981, no. 6, pp. 13—18.
13. Zak A.Z. Razlichiya v myslitel'noi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov [Cognitive differences between elementary schoolchildren]. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK, 2000. 191 p.
14. Zankov V.V. Izbrannyye pedagogicheskie trudy [Selected pedagogical works]. Moscow: Pedagogika, 1990. 424 p.
15. Il'yasov I.I. Struktura protsessa ucheniya (The structure of a learning process). Moscow: MGU Publ., 1986. 198 p.
16. Il'yasov I.I., Mal'skaya O.E. O formirovanii priemov deyatel'nosti ucheniya u studentov [On the formation of students' learning skills]. In Talizina N.F. (ed.), *Problemy programmirovannogo obucheniya [The problems of programmed learning]*. Moscow: MGU, 1979, pp. 107—124.
17. Il'yasov I.I., Khizhnyakova E.V. Srovnitel'naya effektivnost' dvukh podkhodov k poznavatel'nomu razvitiyu shkol'nikov [Comparative effectiveness of two approaches to schoolchildren's cognitive development]. *Vestnik MGU. Ser. 14. Psikhologiya [Bulletin of MSU. Ser. 14. Psychology]*, 1998, no. 2, pp. 20—27.
18. Kabanova—Meller E.N. Psikhologiya formirovaniya znaniy i navykov shkol'nikov [The psychology of schoolchildren's knowledge and skills formation]. Moscow: Publ. APN RSFSR, 1962. 352 p.
19. Kabanova-Meller E.N. Uchebnaya deyatel'nost' i razvivayushchee obuchenie [Learning activity and developmental education]. Moscow: Znanie, 1981. 96 p.
20. Asmolov A.G. (eds.) Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole: ot deistviya k mysli: posobie dlya uchitelya [How to project learning skills in elementary school: from action to thinking: teacher's book]. Moscow: Prosveshchenie, 2008. 151 p.
21. Kalmykova Z.I. Obuchaemost' i printsipy postroeniya ee diagnostiki [The ability to learn and the principles of its diagnostics]. In Z.I. Kalmykova (eds.), *Problemy diagnostiki umstvennogo razvitiya uhashchikhysya [The problems of cognitive development diagnostics]*. Moscow: Pedagogika, 1975, pp. 10—38.
22. Kalmykova Z.I. Produktivnoe myshlenie kak osnova obuchaemosti [Productive thinking as the basis of the ability to learn]. Moscow: Pedagogika, 1981. 200 p.
23. Kaloshina I.P. Psikhologiya tvorcheskoi deyatel'nosti [The psychology of creative activity]. Moscow: YUNITI—DANA, 2003. 431 p.
24. Kul'ko V.A., Tsekhmistrova T.D. Formirovanie u uhashchikhysya umeniy uchit'sya [The formation of student's learning skills]. Moscow: Prosveshchenie, 1983. 80 p.
25. Landa L.N. O formirovanii u uhashchikhysya obshchego metoda myslitel'noi deyatel'nosti pri reshenii zadach [How to form the general method of cognitive activity in problem solving]. *Voprosy psikhologii [Psychological issues]*, 1959, no. 3, pp. 14—27.
26. Leont'ev A.N., Gal'perin P.Ya., El'konin D.B. Reforma shkoly i zadachi psikhologii [The school reform and the aims of psychology]. *Voprosy psikhologii [Psychological issues]*, 1959, no. 1, pp. 3—22.
27. Loshkareva N.A. Formirovanie sistemy obshchikh uchebnykh umeniy i navykov shkol'nikov [The formation of student's general learning skills]. Moscow: MGPI, 1982. 88 p.
28. Mal'skaya O.E. Analiz struktury i formirovaniya deyatel'nosti ucheniya. Avtoref. diss. ... kand. psikh. nauk. [The analysis of the structure and the formation of learning activity. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1981. 22 p.
29. Mal'skaya O.E. K probleme formirovaniya umeniya uchit'sya [On the problem of learning skills formation]. Tezisy soobshcheniy sovetskikh psikhologov k VI Vsesoyuznomu s'ezdu obshchestva psikhologov SSSR. "Kategorii, printsipy i metody psikhologii. Psikhicheskie protsessy, ch. 3"(g. Moskva, 1983 g.) [Abstracts of the soviet psychologists to VI Congress of soviet psychologists's society "The categories, the principles and the methods of psychology"]. Moscow, 1983, pp. 56—57.
30. Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B. Formirovanie motivatsii ucheniya [The formation of learning motivation]. Moscow: Prosveshchenie, 1990. 192 p.
31. Matyushkin A.M. Myshlenie, obuchenie, tvorchestvo [Thinking, teaching, creativity]. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK, 2003. 720 p.
32. Makhmutov M.I. Problemnnoe obuchenie. Osnovnyye voprosy teorii [Problem teaching. The main theoretical issues]. Moscow: Pedagogika, 1975. 368 p.
33. Menchinskaya N.A. Nekotorye voprosy primeneniya uchashchimisya znaniy na praktike [Some issues of practical application of students' knowledge]. *Voprosy psikhologii [Psychological issues]*, 1955, no. 1, pp. 87—97.
34. Menchinskaya N.A. Obuchenie i umstvennoe razvitie [Teaching and intellectual development]. Materialy k simpoziumu "Obuchenie i razvitie" (g. Moskva, 1966 g.) [The materials of Congress "Teaching and development"]. Moscow: Prosveshchenie, 1966, pp. 5—8.
35. Okon' V. Vvedenie v obshchuyu didaktiku [Introduction to general didactics]. Moscow: Vysshaya shkola, 1990. 381 p.
36. Parlamchuk V.F. Shkola uchit' myslit' [School teaches to think]. Moscow: Prosveshchenie, 1979. 144 p.
37. Kukushin V.S. (eds.). Pedagogicheskie tekhnologii [Educational technologies]: ucheb. posobie dlya studentov ped. spetsial'nostei. Rostov-na-Donu: MarT, 2004. 335 p.
38. Davydov V.V. (eds.). Psikhicheskoe razvitie mladshikh shkol'nikov: eksperimental'noe psikhologicheskoe issledovanie [Psychological development of elementary schoolchildren: experimental analysis]. Moscow: Pedagogika, 1990. 160 p.
39. Bozhovich E.D. (eds.). Razvitie sub'ekta obrazovaniya: problemy, podkhody, metody issledovaniya [Learning person's development: the problems, the theories, the methods of investigation]. Moscow: Per Se, 2005. 399 p.

40. Repkin V.V. Razvivayushchee obuchenie i uchebnaya deyatel'nost' [Developmental education and learning activity]. Riga: Pedagogicheskii tsentr «Eksperiment», 1992. 44 p.
41. Repkin V.V., Repkina N.V. Razvivayushchee obuchenie: teoriya i praktika [Developmental education: theory and practice]. Tomsk, 1997. 288 p.
42. Savenkov A.I. Psikhologicheskie osnovy issledovatel'skogo podkhoda k obucheniyu [The psychological basis of research theory to teaching]. Moscow: Os'—89, 2006. 480 p.
43. Slavina L.S. Trudnye deti. Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Difficult children. Selected psychological works]. Moscow: Publ. psikhologosotsial'nogo institute; Voronezh: NPO «MODEK», 1998. 440 p.
44. Talyzina N.F. K voprosu ob usvoenii nachal'nykh geometricheskikh ponyatii [About the assimilation of basic geometric concepts]. *Materialy soveshchaniya po psikhologii* (Moskva, 1—6 iyulya 1955 g.) [The materials of psychological conference]. Moscow: Publ. APN RSFSR, 1957. pp. 443—451
45. Talyzina N.F. Pedagogicheskaya psikhologiya [Educational psychology]. Moscow: Akademiya, 2001. 287 p.
46. Talyzina N.F. Upravlenie protsessom usvoeniya znaniy [How to manage the process of knowledge assimilation]. Moscow: Publ. MGU, 1975. 344 p.
47. Talyzina N.F. Formirovanie poznavatel'noi deyatel'nosti uchashchikhsya [The formation of intellectual activity of schoolchildren]. Moscow: Znanie, 1983. 96 p.
48. Kraevskiy V.V. (eds.), Teoreticheskie osnovy protsessa obucheniya v sovetskoj shkole [The theoretical basis of education process in high school]. Moscow: Pedagogika, 1989. 320 p.
49. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya [elektronnyi resurs] [The federal state educational standard of primary education]. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty* [Federal state educational standards]. Moscow: Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (Accessed 20.03.2016)
50. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [elektronnyi resurs] [The federal state educational standard of basic general education]. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty*. [Federal state educational standards]. Moscow: Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (Accessed 20.03.2016)
51. Reshetova Z.A. (eds.), Formirovanie sistemnogo myshleniya v obuchenii [The formation of system thinking in education]. Moscow: Yuniti—Dana, 2002. 344 p.
52. Lyaudis V.Ya. (eds.), Formirovanie uchebnoi deyatel'nosti studentov [The formation of student's learning activity]. Moscow: Publ. MGU, 1989. 240 p.
53. Fridman L.M., Kulagina I.Yu. Formirovanie obshcheuchebnykh umenii u shkol'nikov [The formation of student's learning skills]. Kemerovo: Kemerovskii oblastnoi institut usovershenstvovaniya uchitelei, 1993. 31 p.
54. Tsukerman G.A. Vidy obshcheniya v obuchenii [Types of communication in education]. Tomsk: Peleng, 1993. 270 p.
55. Tsukerman G.A. Kak mladshie shkol'niki uchatsya učit'sya [How elementary schoolchildren learn to learn]. Moscow—Riga: Psikhologicheskii tsentr «Eksperiment», 2000. 223 p.
56. Tsukerman G.A. Kontrol' i otsenka kak uchebnye deistviya rebenka [Control and assessment as student's learning actions]. Moscow, 2004. 76 p.
57. Tsukerman, G.A. Chto takoe umenie učit'sya i kak ego izmeryat' [What is 'learning to learn' and how to assess it]. *Voprosy psikhologii* [Psychological issues], 2015, no. 1, pp. 3—14.
58. Shamova T.I. Aktivizatsiya ucheniya shkol'nikov [The activation of student's learning]. Moscow: Pedagogika, 1982. 208 p.
59. El'konin D.B. O strukture uchebnoi deyatel'nosti [About the structure of learning activity]. In D.B. El'konin, *Izbrannye psikhologicheskie trudy*. [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989, pp. 286—296.
60. Yakimanskaya I.S. Razvivayushchee obuchenie [Developmental education]. Moscow: Pedagogika, 1979. 362 p.