

Савин Е.Ю. Базовые понятия курса «Педагогическая психология» // Операционализация психологических понятий в мышлении студентов: сущность, механизмы, технологии / под ред. Е.И. Горбачевой. М.— Обнинск: ИГ—СОЦИН, 2010. С.83–98.

Глава 5. Базовые понятия курса «Педагогическая психология»

В процессе психологической подготовки будущего учителя курс «Педагогическая психология» занимает ключевое место. Ведь именно в процессе изучения этой дисциплины студент усваивает понятия, которые относятся к предмету его будущей профессиональной деятельности — образованию. В этом смысле профессиональная значимость понятий педагогической психологии очевидна, и соответствующая дисциплина всегда присутствует в учебных планах профессиональной подготовки учителей и других работников образования. Это обстоятельство делает необходимым обсуждения, относящиеся к содержанию данной дисциплины, её структуре, формам обучения, а также специфике введения понятий педагогической психологии. Вместе с тем, как показывает наш опыт, даже в пределах одной кафедры часто не удаётся достичь достаточного согласия относительно содержания и базовых понятий педагогической психологии. Та же самая ситуация наблюдается, если обратиться к существующим образовательным стандартам и учебникам по данной дисциплине.

Так, анализ Федеральных образовательных стандартов высшего профессионального образования по педагогической психологии для разных специальностей и уровней подготовки позволил выявить, что их характеризует значительная степень несовпадения между собой и

отсутствие смыслового инварианта в содержании, который выступал бы как ориентир для построения учебного курса. Так же слабо прослеживается единство в отношении базовых понятий этой дисциплины (Савин, Фомин, 2007а). Не удивительно, что и в учебниках, которые должны этим стандартам соответствовать, положение дел обстоит сходным образом. Хотя их существует не более десятка, они настолько разнообразны по содержанию, структуре, логике введения основных понятий, что не ориентируют, а скорее дезориентируют студентов и преподавателей (Савин, Фомин, 2007а). К сходным выводам пришёл несколько ранее и С.С. Степанов в своём обзоре учебников, отметив, что по содержанию эти книги не пересекаются и даже не перекликаются, что вызывает удивление и заставляет сочувствовать студентам, которые должны выбрать какой-либо из них для подготовки к экзамену (Степанов, 2003).

Это придаёт педагогической психологии несколько парадоксальный статус: хотя понятия, вводимые в данном курсе, имеют высокую профессиональную значимость, отсутствует достаточная степень согласия относительно того, каковы должны быть эти понятия. Таким образом в высшей степени актуальным представляется нам исследование вопроса о статусе понятий педагогической психологии и логике их введения в соответствующем учебном курсе.

Два понимания предмета педагогической психологии — два способа построения учебного курса. Начнем с того, что понятия, подлежащие усвоению в ходе изучения курса педагогической психологии, определяются исходя из определения её *предмета*.

Одной из важных причин неопределённости содержания курса педагогической психологии, является то, что этим названием обозначаются две, существенно различные, области знаний. Соответственно, различаются и трактовки предмета каждой из них.

Первая трактовка представляет педагогическую психологию как *прикладную* дисциплину, которая определяет психологические основания педагогической практики. Такое представление является исторически более ранним, появилось на рубеже 19 — 20 вв. и соответствует общей недифференцированности отраслей психологии. Например, Э.Л. Торндайк отмечал, что «подобно тому, как наука и искусство сельского хозяйства зависят от химии и ботаники, искусство воспитания зависит от физиологии и психологии» (Thorndike, 1910, p. 6).

П.П. Блонский в 1924 году писал, что педагогическую психологию определяют как «ветвь прикладной психологии, которая занимается приложением выводов теоретической психологии к процессу воспитания и обучения» (Блонский, 1999, с. 10).

Вторая трактовка представляет педагогическую психологию как *фундаментальную* отрасль психологии, тем самым приравнивая ее статус к возрастной или социальной психологии. С наибольшей определенностью подобный взгляд выразил А.Н. Леонтьев ещё в 1935 году. Он писал: «Педагогическая психология не есть общая или возрастная психология, «приложенная» к педагогическим вопросам, но она есть особая область или особый раздел психологии, подобно тому, как, например, органическая химия есть особый раздел химии. Она имеет свой собственный, своеобразный предмет, свою собственную проблематику и свои специальные методы. Ее конкретные положения относятся к общей психологической теории совершенно так же, как относятся к ней конкретно психологические положения, принадлежащие и к любому другому разделу психологической науки» (Леонтьев, 1983, с. 327). Педагогическая психология в таком понимании – это отрасль психологии, исследующая общие закономерности психики, но в аспекте тех изменений, которые происходят в условиях овладения новым опытом.

В нашу задачу не входит анализ современного научного статуса педагогической психологии. Однако продолжающиеся дискуссии о её предмете свидетельствуют, что эта проблема остаётся актуальной (Якиманская, 2006; Степанова, 2008; Савин, Фомин, 2008; Поляков, 2009). Скажем лишь, что хотя благодаря развитию во второй половине 20-го века специальных теорий учения относительная самостоятельность педагогической психологии в качестве своеобразной фундаментальной области и была признана, некая «двойственность» положения всё же сохраняется. И особенно ярко эта двойственность заметна именно в построении учебных курсов по данной дисциплине.

Способы введения понятий, определяемые в соответствии с взглядом на педагогическую психологию как на прикладную дисциплину, имеют ряд особенностей. Собственно, ещё А.Н. Леонтьев в цитированной статье отмечал, что практическое воплощение подобного взгляда на предмет в форме учебного курса приводит к тому, что «систематические обзоры проблем педагогической психологии лишь кратко повторяют собой содержание общих психологических курсов

с дополнением последних пресловутыми «педагогическими выводами», неизбежно грешащими совершенно искусственным приспособлением их к господствующим педагогическим идеям или к собственным педагогическим взглядам автора» (Леонтьев, 1983, с. 326).

В курсе педагогической психологии, таким образом, вновь вводимые, а также уже сформированные ранее (в курсах общей, возрастной, социальной и специальной психологии) понятия связываются с решением проблем, которые возникнут перед студентом в его будущей профессиональной деятельности. Профессиональная значимость того или иного понятия определяется исходя из того, насколько данное понятие является важным с точки зрения решения этих проблем. Задача курса педагогической психологии в том, чтобы неким образом «уложить» формируемые понятия в новую структуру, соответствующую будущей профессиональной деятельности.

Так, собственно, поступают авторы многих учебных пособий, в которых реализуется данный взгляд на предмет педагогической психологии. Например, Г. Лефрансуа вводит представление о «модели преподавания», включающей предобучение (постановку цели, определение готовности учеников, планирование), обучение (применение стратегий обучения) и постобучение (измерение эффективности достижения цели) и группирует материал соответственно данному представлению (Лефрансуа, 2007).

Представление о профессиональной деятельности может быть и более утончённым и концептуальным, что не меняет общую логику введения понятий. Таков, например, учебник И.А. Зимней. В основе этого курса лежат две основные категории – «личность» и «деятельность». С ними соотносятся разные аспекты обучения и воспитания. Так, автор рассматривает вопросы деятельности ученика и учителя, обсуждает ее структуру, анализирует проблемы совместной учебной деятельности. Сходным образом конкретизируется категория личности: вводится понятие субъекта деятельности, сопоставляются понятия личности и субъекта, дается характеристика субъектов педагогической и учебной деятельности (Зимняя, 2005).

Итак, прикладное понимание предмета педагогической психологии предполагает в качестве основы для введения понятий этой дисциплины создание определённой *проблемной схемы области приложения*, которая предопределяет значимость того или иного понятия в курсе. Проблемная схема может быть в большей (как в учебнике

И.А. Зимней) или в меньшей (как у Г. Лефрансуа) степени обобщённой, что, однако, не меняет сути дела — трансляции в сознание студента «образа» педагогической психологии как прикладной науки.

Главным достоинством данного подхода к построению курса педагогической психологии является то обстоятельство, что её понятия вводятся в контексте решения проблем будущей профессиональной деятельности, что (потенциально) придаёт им большую осмысленность в глазах будущего профессионала. Но важно, однако, понимать, какой ценой это достигается. Во-первых, любая область приложения является достаточно динамичной: какие-то проблемы утрачивают свою актуальность, в то же время появляются новые. Рассматривая в курсе педагогической психологии проблемы, значимые сегодня, мы тем самым ориентируемся, так сказать, на «зону актуального развития» будущего профессионала. Не исключено, что в своей профессиональной деятельности он встретится с совсем другими проблемами, к решению которых его не готовили.

Во-вторых, области профессиональной деятельности педагога в целом достаточно разнообразны, поэтому проблемные схемы каждой из этих областей будут иметь существенные различия. Надо сказать, что «по умолчанию» в качестве области будущей профессиональной деятельности принимается деятельность учителя-предметника что определяет профессиональную значимость того или иного понятия. Именно поэтому, кстати, учебные пособия по педагогической психологии всё-таки похожи до некоторой степени. Однако надо понимать, что если сознательно ориентировать изложение на иную область профессиональной деятельности, то и проблемная схема должна быть совершенно иной. Так, например книга О.В. Лишина «Педагогическая психология воспитания» настолько отличается по структуре и материалу от других курсов этой дисциплины, что вызвала у некоторых специалистов чувство недоумения (Степанова, 2008). Между тем, это тоже педагогическая психология, только адресат у неё другой — «для педагогов, ощущающих себя скорее воспитателями по призванию, чем учителями» (Лишин, 2003, с. 5). Это заставляет строить совершенно другую проблемную схему области и вводить совершенно другие понятия.

Наконец, третье, с нашей точки зрения самое существенное ограничение: использование в качестве основы для введения понятий схемы проблемной области приложения с необходимостью приводит к тому, что понятия, имеющие разный теоретический статус и даже

вообще относящиеся к разным теоретическим парадигмам, оказываются объединены в некий общий комплекс. Это вполне естественно, если учесть природу проблем, которые возникают в прикладной области. Как правило, существуют несколько взглядов и несколько способов их решения, предлагаемые разными теориями. Ясно, что относительно закономерностей усвоения понятий и навыков школьниками есть что сказать представителям разных теорий и направлений. Вот так и получается, что например в разделе «Структура учебной деятельности» И.А. Зимняя последовательно рассматривает достижения теории проблемного обучения и теории развивающего обучения Эльконина - Давыдова. Безусловно, человек, который владеет предметной спецификой, сможет легко дифференцировать две эти теории. Но у студента, неискушенного в педагогической психологии, понятия, соответствующие этим теориям, фактически интегрируются в единую когнитивную структуру. Надо сказать, что авторы зарубежных учебников зачастую вполне сознательно реализуют подобный эклектический подход к содержанию. Так, Р. Хон отмечает, что «в настоящее время не существует какого-то наилучшего описания процесса научения, равно как нет и *«лучшего»* способа преподавания. Учителям могут быть полезны различные теории познания, поскольку каждая точка зрения дополняет их взгляды на то, как протекает этот чрезвычайно сложный процесс» (Хон, 2002 с. 13—14). Этот тезис верен постольку, поскольку в нём фиксируется невозможность монотеоретического объяснения проблем, относящихся к предметной области педагогической психологии. Однако в данном случае его реализация ведет к тому, что нарушается *преемственность* в формировании психологических понятий по отношению к понятиям и категориям общей психологии.

Нельзя сказать, что недостаточность прикладного понимания педагогической психологии и соответствующей макроструктуры курса вообще не нашла отражение в современной учебной и научно-методической литературе. Так, оригинальную попытку представить целостный курс педагогической психологии недавно представил Б.П. Бархаев (Бархаев, 2007). Сильной стороной данного курса является продуманность как его макроструктуры (целого учебника), так и микроструктуры (отдельных глав). Б.П. Бархаев совершенно справедливо полагает, что для успешного введения понятий педагогической психологии необходимо установление связи этих понятий с понятиями общей психологии. Взяв за основу общепсихологические

категории, выделенные в работах А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, автор рассматривает их в качестве функций педагогического взаимодействия. Последнее, по его мнению, является предметом педагогической психологии. Таким образом, Б.П. Бархаеву удаётся выделить семь функций педагогического взаимодействия (понимающую, деятельностьную, личностную, мотивационную, переживающую, коммуникативную и подсознательную), которые служат основой для структурирования материала курса. Далее, в рамках анализа строения самого психолого-педагогического знания, Б.П. Бархаев справедливо отмечает его неоднородность и считает возможным выделение как минимум четырёх разных типов: научно-теоретического, опытно-экспериментального, инновационно-проектного и конструктивно-технологического знания. Соответственно, материал внутри каждой главы (функции) упорядочивается соответственно этим четырём типам, что задаёт достаточно ясную микроструктуру учебника.

Подход, предложенный Б.П. Бархаевым, имеет явные преимущества перед чистой эклектикой хотя бы потому, что в целом приводит к логически непротиворечивой структуре учебного курса. Правильным является и признание необходимости преемственности понятий общей и педагогической психологии. Вместе с тем, нельзя признать вполне удачным прямое применение общепсихологических категорий к анализу предметной области педагогической психологии, минуя промежуточный слой теоретического знания, непосредственно относящегося к данной области. Такая операция в ряде случаев приводит к эклектическому объединению, с одной стороны, принципиально разных теоретических позиций и идей в рамках одной функции, а с другой — к разобщению в пределах одной функции типов знания, имеющих разные теоретические основания. Так, например, в рамках описания деятельностьной функции образования (гл. 2) к инновационно-проектному знанию относятся: концепция поэтапного формирования умственных действий, теория учебной деятельности Давыдова-Эльконина, теория проблемного обучения и теория программированного обучения (по Скиннеру). Ясно, что это теории, имеющие совершенно разные основания и происхождение (деятельностный подход, когнитивизм, бихевиоризм). Далее, совместная учебная деятельность (по Г.А. Цукерман и В.В. Рубцову), которая является одним из важнейших понятий теории Эльконина—Давыдова, рассматривается (в соответствии с авторской логикой) в главе 6, посвящённой коммуникативной функции образования, где мирно соседствует с представлениями о фасилитации учения по Роджерсу (гуманистический подход) и даже с преодолением страха и злости у школьников по К. Бютнеру (психоаналитический подход). Отметим также, что применённый автором категориальный анализ курса педагогической психологии привёл к

тому, что в учебном пособии оказались не представленными в сколько-нибудь значительном объеме понятия, относящиеся к когнитивному подходу в обучении. Это явно не соответствует тому месту, которую когнитивные теории учения занимают в современной науке. Таким образом, хотя категориальный анализ педагогической психологии и имеет определённую эвристическую ценность в плане научного, методологического исследования, целям построения полноценного учебного курса он, на наш взгляд, не отвечает.

Наиболее полно преемственность понятий общей и педагогической психологии представлена в учебных пособиях, которые ориентированы на то, чтобы сформировать понятие об этой дисциплине как *фундаментальной* отрасли научного психологического знания. В нашей стране они немногочисленны и опираются на деятельностный подход. Это учебники Т.В. Габай (рекомендован специалистам — будущим психологам), и Н.Ф. Талызиной (подготовлен для средних специальных учебных заведений) (Габай, 2003; Талызина, 1998). Логика введения понятий дисциплины в данном случае предопределяется не анализом проблем области приложения, а развитием системы теоретических понятий общепсихологической теории деятельности применительно к исследованию вопросов учебной деятельности. Именно учебная деятельность выступает здесь как предмет педагогической психологии. Соответственно этому развиваются понятия о структуре учебной деятельности, об учебных действиях, об ориентировочной основе действия и её типах. Деятельностный подход даёт возможность ввести понятия о формировании учебной деятельности (происхождении умственных действий из внешних — материальных или материализованных форм), а также, уже на этой основе, дать рекомендации относительно организации практической обучающей работы (главным образом они представлены у Н.Ф. Талызиной). Эта иная логика введения понятий закономерно приводит к двум следствиям. Первое — преодолевается свойственный прикладному подходу эклектизм и устанавливается ясное соответствие между понятиями общей психологии и педагогической психологии. Вместе с тем, формируемые понятия могут стать эффективным средством анализа педагогической действительности, что важно для будущего профессионала. Второе — развиваемые таким образом понятия являются *теоретическими* по своей природе (о различии теоретических и эмпирических понятий мы ещё будем говорить ниже).

Вместе с тем, подобное монотеоретическое построение курса педагогической психологии не свободно от ограничений. Дело в том, что одним из критериев «хорошей» теории является наличие в ней системы внутренних запретов и ограничений — тех проблем и фактов, от рассмотрения которых она сознательно отказывается (Поппер, 1983). С этой точки зрения теория поэтапного формирования умственных действий (а именно этот вариант деятельностной теории учения предлагается в качестве основного в вышеупомянутых учебниках) это хорошая теория, поскольку фактически рассматривает только проблемы человеческого учения, но не проблемы мотивации и формирования личности. Однако тем самым педагогическая психология, выстроенная на её основе, неизбежно будет сфокусирована лишь на части проблем, реально существующих в данной области. Логичным в этой связи выглядит достаточно радикальное предложение ограничить предмет педагогической психологии лишь психологией обучения (Степанова, 2008). На наш взгляд подобное предложение верно лишь в том смысле, что предметом деятельностной теории выступает преимущественно обучение, но не воспитание. Но объект отдельной теории не может отождествляться с предметом дисциплины. Современное состояние её таково, что она является политеоретической — существуют теории, касающиеся в основном обучения, но другие — гуманистические теории и психоаналитическая педагогика, — напротив, исследуют вопросы воспитания (Савин, Фомин, 2008). Применительно к преподаванию педагогической психологии эти рассуждения означают, что хотя безусловно эта дисциплина должна выстраиваться как теоретическая (ибо это обеспечивает преемственность понятий общей и педагогической психологии), но она не может быть построена в рамках одной теории, поскольку это работает на существенное сужение её предметного поля.

Построение курса педагогической психологии как фундаментальной дисциплины. Рассуждения, представленные в первом разделе статьи, позволяют сформулировать основные ориентиры для построения курса педагогической психологии и введения базовых понятий этой дисциплины. Этот курс должен быть ориентирован на её фундаментальное, теоретическое понимание (чтобы обеспечить преемственность понятий общей и педагогической психологии), он должен быть политеоретическим (чтобы охватить всё проблемное поле данной дисциплины) и, наконец, формируемые понятия должны быть в должной

степени связаны с практикой обучения и воспитания. Эти ориентиры были реализованы нами в построении альтернативной программы курса педагогической психологии (Савин, Фомин, 2007а) и воплощены в учебнике (Савин, Фомин, 2007б). В основе разработанного нами курса лежит представление о педагогической психологии как фундаментальной отрасли психологии.

Вернёмся к процитированному ранее соображению А.Н. Леонтьева о том, что педагогическая психология «есть особая область или особый раздел психологии, подобно тому, как, например, органическая химия есть особый раздел химии» (Леонтьев, 1983, с. 327), то есть дисциплина, имеющая свою собственную проблематику и методы. Несмотря на то, что данное видение предмета было высказано ещё в 30-х годах прошлого столетия, совершенно нельзя считать его общепринятым. В чем же дело? На наш взгляд, задать, подобно А.Н. Леонтьеву, общее видение места педагогической психологии в структуре психологических наук, сопроводив его яркой аналогией, недостаточно. Нужен специальный теоретико-методологический анализ того, что такое фундаментальная отрасль психологии и каковы ее ключевые характеристики, которые и должны стать ориентирами в построении учебного курса.

Само по себе возникновение отдельных отраслей научного исследования является результатом процесса дифференциации психологического знания. Данный процесс протекает в двух основных направлениях: 1) взаимодействие с другими науками (что приводит к возникновению междисциплинарных отраслей психологии), и 2) ответ на запросы разных областей человеческой практики (что приводит к возникновению прикладной отрасли). В процессе развития как междисциплинарная, так и прикладная отрасль могут стать фундаментальной отраслью. Важнейшими критериями, свидетельствующими о том, что это произошло, являются следующие.

Первая характеристика любой фундаментальной отрасли – это наличие таких теоретических обобщений, которые не могут быть заменены теоретическими обобщениями из области общей психологии или других дисциплин (возрастной, социальной и пр.). Такие обобщения являются по своему методологическому статусу «теориями среднего уровня» (Р. Мертон), которые являются «промежуточными между малыми рабочими гипотезами... и всевключающими спекуляциями, образующими господствующую концептуальную схему»

(Философский словарь, 1981). Хотя данное понятие введено Р. Мертоном применительно к социологии, на наш взгляд, оно имеет более общее значение, поскольку позволяет проследить взаимосвязь между общетеоретическими подходами, разрабатываемыми в общей психологии и частными теориями, относящимися к отдельной отрасли. Таким образом, теории, существующие в педагогической психологии, позволяют увязать конкретные эмпирические гипотезы в области обучения и воспитания с базовыми общепсихологическими подходами. В принципе любая психолого-педагогическая теория опирается на положения одного из существующих к настоящему времени направлений общей психологии. К наиболее зрелым из этих направлений относятся: бихевиоризм и необихевиоризм, психоанализ, гуманистическая психология, деятельностный подход и когнитивная психология. Об этом свидетельствуют как отечественные авторы (Талызина, 1998; Габай, 2003), так и зарубежные (Хегенхан, Олсон, 2000; Лефрансуа, 2002; Glover, Ronning, 1987). Заметим, что в других фундаментальных отраслях психологии, например, социальной психологии, выделяются аналогичные подходы, рассматриваемые как «теоретические ориентации» (Андреева, Богомолова, Петровская, 2002).

Материал курса педагогической психологии (как фундаментальной отрасли) должен быть, таким образом, организован в соответствии с данными общепсихологическими направлениями, а его основным содержанием должны выступить относящиеся к этим направлениям психолого-педагогические теории. Это позволит избежать эклектики в построении курса, и проследить преемственность между общепсихологическими категориями и понятиями педагогической психологии.

Вторая характеристика фундаментальной отрасли — четкое различие в ее структуре теоретических и эмпирических понятий. Хотя дифференциация двух этих типов понятий известна в методологии науки (например, (Рузавин, 1978; Степин, 2000)), применительно к педагогической психологии она недостаточно осознаётся, что служит существенной причиной того «понятийного беспорядка», который творится в курсах по этой дисциплине.

Эмпирические понятия в педагогической психологии — это понятия, обобщающие некоторые наблюдения изменений в поведении людей в условиях приобретения нового опыта. Эти изменения обычно фиксируются в таких понятиях, как «учение» и «научение», а условия, которые ведут к подобным изменениям, обычно обозначаются как

«обучение» и «воспитание». Подобные эмпирические понятия позволяют опознавать определенные классы явлений, фиксировать регулярные связи между ними и на этой основе частично прогнозировать подобные явления.

Рассмотрим, например, следующее популярное (и с некоторыми вариациями воспроизводимое в разных учебниках) определение научения, согласно которому оно понимается как «изменение в выполнении чего-либо, вызываемое упражнением и не связанное с утомлением, влиянием условий измерения или изменениями рецептора или эффектора» (Ховланд, 1963, с. 125). Очевидно, что данное определение позволяет прежде всего отличить явление научения от других, сходных явлений, связанных с изменением в выполнении действий. Ясно, к примеру, что если ученик лучше начинает решать какие-либо задачи после небольшого отдыха, то это изменение не является научением; точно так же повышение чувствительности зрительного анализатора при переходе из светлой в тёмную комнату не является научением и т.п. Далее, опираясь на это определение, возможно выделить разные эмпирические классы научения, например, психомоторное научение (освоение действий), перцептивное научение (научение в области распознавания объектов), концептуальное научение (усвоение новых понятий) и т.п. Затем, установив, что организм демонстрирует тенденцию закреплять в своем опыте такие действия, которые ведут к вознаграждению, можно зафиксировать это обстоятельство в виде эмпирического закона научения — закона эффекта.

Теоретические понятия — это понятия, которые не являются результатом обобщения данных опыта, а вводятся в системе предметных представлений конкретной теории. Смысл данных понятий раскрывается не через их соотнесение с классами определенных эмпирических объектов, а через их взаимосвязи с другими понятиями теории. Так, например, в теории П.Я. Гальперина понятие «тип учения» не означает какой-либо конкретный эмпирический класс способов воздействия педагога на ребенка, наблюдаемый в практике образования. Это понятие можно определить только в системе других понятий теории поэтапного формирования. Раскрыть понятие «тип учения» — значит воспроизвести целую цепь понятийных преобразований. Сначала от понятия «действие» следует перейти к понятию «ориентировочная основа действия» (ООД). Затем выделить признаки ООД и через различные сочетания этих признаков задать теоретически возможные

типы ООД и лишь после этого в рамках полученной типологии можно теоретически описать различные типы учения (Талызина, 1998). Хотя для одних типов учения и найдены эмпирические аналоги, для других они в современной практике образования отсутствуют. Таким образом, понятие о типе учения не может быть выведено путем эмпирического обобщения.

Наш опыт свидетельствует, что именно неразличение теоретических и эмпирических понятий является одним из важных источников затруднений студентов при изучении курса педагогической психологии, особенно, если этот курс строится в логике прикладной дисциплины. В итоге студент, прочитавший, например, учебник, в котором сначала излагается чисто эмпирическая классификация видов научения, и уверенный, что теперь он знает, что это такое, с удивлением и растерянностью обнаруживает, что в рамках теории деятельности речь идет о каком-то другом научении, совсем не похожем на уже ему известные. Таким образом, в рамках курса педагогической психологии как фундаментальной дисциплины данное различие должно специально оговариваться, а сам курс, построенный на основе различных теорий естественно должен содержать в себе прежде всего теоретические понятия.

Третья характеристика фундаментальной отрасли психологии — это наличие особого, специфического метода исследования. Применительно к педагогической психологии в качестве такового часто называется формирующий эксперимент. Это, на наш взгляд, не вполне точно. Если понимать формирующий эксперимент, как метод целенаправленного синтеза объектов с целью раскрытия их строения, то он является общепсихологическим, и более того, как подчеркивает Л.Ф. Обухова, «вообще характерен для наук о жизни. Так, синтез белка – создание живого – позволяет решить многие вопросы о происхождении жизни, о самом процессе жизнедеятельности» (Обухова, 2004, с. 194). Таким образом, формирующий эксперимент является не только общепсихологическим, но и общенаучным методом.

В качестве метода, определяющего своеобразие педагогической психологии как фундаментальной отрасли, мы предлагаем рассматривать метод *психодидактического моделирования*. Его можно рассматривать как особый вариант формирующего эксперимента. Суть метода состоит в том, что для проверки предположений определенной психолого-педагогической теории создается модель обучения и воспитания, которая является воплощением принципов данной

теории, а опытное изучение свойств этой модели служит вместе с тем способом проверки этих принципов. Модель обучения (воспитания) в данном случае понимается как система методов, приемов и способов организации учебного процесса, скоординированных для достижения определенной цели обучения и воспитания. В случае психодидактической модели это общее определение надо конкретизировать следующим образом. Во-первых, психодидактическая модель производна от определённых теоретических принципов, это своего рода действенная форма существования теоретических понятий. Так, система развивающего обучения является практическим воплощением идей соответствующей теории, причём воплощением вполне зримым и осязаемым. Во-вторых, хотя психодидактическая модель предполагает преобразование существующей образовательной практики, в первую очередь она является способом проверки теоретических и эмпирических гипотез, а не средством реформирования этой практики (т.е. внедрения). Это действительно некий образец, с которым производятся определённые пробы и испытания. Данное обстоятельство не всегда учитывается практиками образования, которые зачастую рассматривают психодидактическую модель как законченный продукт, готовый к использованию в массовом образовании. В курсе педагогической психологии важно, на наш взгляд, совершенно определённо прояснить это обстоятельство, что в дальнейшем уберезет профессионала от возможных ошибок и разочарований при попытках непосредственно использовать психодидактические модели в своей повседневной работе и будет способствовать правильному пониманию функции и места этих моделей.

Ближайшим аналогом метода психодидактического моделирования в других науках является, например, создание прототипов технических устройств, которые являются в первую очередь воплощением определённых теоретических принципов инженерной науки, а лишь во вторую – вещами, пригодными для массовой эксплуатации (например, «концепт-кар» в автомобилестроении). Сравнение с концепт-каром, кстати, служит весьма продуктивной метафорой, позволяющей ввести понятие о психодидактическом моделировании в курсе педагогической психологии.

Названные характеристики фундаментальной отрасли позволяют выстроить учебный курс педагогической психологии, который должен быть ориентирован на изложение теорий, сгруппированных

в соответствии с основными общепсихологическими подходами, и в рамках которых могут дифференцироваться собственно теоретические и эмпирические понятия, а также психодидактических моделей, которые, являясь методом проверки теоретических положений, вместе с тем обеспечивают взаимосвязь материала курса с практикой обучения и воспитания.

Литература к главе 5

Андреева Г.М., Богомолова Н.Н. Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия: теоретические подходы. - М.: Аспект-Пресс, 2002.

Бархаев Б.П. Педагогическая психология. - СПб.: Питер, 2007.

Блонский П.П. Педология. - М.: ВЛАДОС, 1999.

Габай Т.В. Педагогическая психология. - М.: Академия, 2003.

Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М.: Логос, 2005.

Леонтьев А.Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии // Избранные психологические произведения: В 2-х т. - М.: Педагогика, 1983. Т.1. - С. 324—347.

Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.

Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания / Под. ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: ИКЦ «Академкнига», 2003.

Обухова Л.Ф. Формирующий эксперимент в детской и педагогической психологии // Эксперимент и квазиэксперимент в психологии / Под ред. Т.В. Корниловой. - СПб.: Питер, 2004. - С. 193—204.

Поляков С.Д. О предмете психологии образования // Вопросы психологии. - 2009. №4. - С. 61—70.

Поппер К. Логика и рост научного знания. - М.: Прогресс, 1983.

Рузавин Г.И. Научная теория. Логико-методологический анализ. - М.: Мысль, 1978.

Савин Е.Ю., Фомин А.Е. Педагогическая психология: новые ориентиры в понимании предмета и построении учебного курса // Психология в вузе. - 2007а. №2. - С. 78—95.

Савин Е.Ю., Фомин А.Е. Педагогическая психология: Учебное пособие для студентов очного и заочного отделений. - Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2007б.

Савин Е.Ю., Фомин А.Е. Предмет педагогической психологии: психология обучения и/или психология воспитания? // Вопросы психологии. - 2008. №5. - С. 126—129.

Степанов С.С. Вариации на тему педагогической психологии // Психологическая наука и образование. - 2003. №1. - С. 104—111.

Степанова М.А. Педагогическая психология и образовательная практика: заметки о предмете педагогической психологии // Вопросы психологии. - 2008. №1. - С. 111—122.

Степин В.С. Теоретическое знание. - М.: Прогресс-Традиция, 2000.

Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. - М.: Академия, 1998.

Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. 4-е изд. - М.: Политиздат, 1981.

Хегенхан Б., Олсон М. Теории научения. - СПб.: Питер, 2004.

Ховланд К. Научение и сохранение заученного у человека // Экспериментальная психология: В 2-х т. / под ред. С.С. Стивенса. Т.2. - М.: Изд-во иностранной литературы, 1963. - С. 124—223.

Хон Р.Л. Педагогическая психология. Принципы обучения. - М.: Деловая книга, 2002.

Якиманская И.С. Предмет и методы современной педагогической психологии // Вопросы психологии. - 2006. №6. - С. 3—11.

Glover J. A., Ronning R. R. (Eds.) Historical foundations of educational psychology. - N.Y.: Plenum Press. 1987.

Thorndike E.L. The contribution of psychology to education // The Journal of Educational Psychology. - 1910. V.1. - P. 5—12.