

А.Н. Леонтьев

О ПРЕДМЕТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

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

<...>

Задача выяснения области исследований педагогической психологии может показаться на первый взгляд слишком общей и абстрактной, а ее решение чем-то само собой разумеющимся и поэтому не заслуживающим внимания. Однако именно игнорированию или неверному решению этой задачи мы и обязаны, как нам кажется, тем, что педагогическая психология до самого последнего времени по праву еще сохраняет за собой данную ей несколько десятков лет тому назад шутовскую, но вместе с тем трагическую для нее характеристику: «максимум надежд и минимум выполнения».

Определение действительной области педагогической психологии, ее отношение к общей и возрастной психологии, ее связи с педагогическими дисциплинами и соответственно определение центральной для нее проблематики есть вопрос, от решения которого во многом зависит не только успех каждого отдельного исследования, но и решение общего вопроса о том, быть или не быть педагогической психологии подлинной наукой.

Прежде всего мы сталкиваемся с тем широкоизвестным пониманием педагогической психологии, которое связано с почти полным слиянием ее с так называемой экспериментальной педагогикой. В основе этого понимания лежит, как известно, идея «эмпирической», т. е. в основном психологической, педагогики, идея, которая выражается в попытке построения педагогического процесса на основе изучения тех «фактических условий, которые только и могут служить отправным пунктом при создании норм» (Э. Мейман). В наиболее яркой форме эта идея представлена, пожалуй, у Э. Клапареда, сформулировавшего ее следующим образом: «Подобно тому как садоводство покоится на изучении жизни растений, так и педагогика должна основываться на изучении психики ребенка». Почти тождественное с этим положение развивается и Э. Торндайком, прибегающим для пояснения своей мысли к той же «ботанической аналогии».

Подобное понимание педагогической психологии неизбежно оказывается совпадающим по своей сущности и с другим, формально противоположным ему, но вытекающим из той же педагогической идеи пониманием ее «как науки о педагогическом процессе, рассматриваемом с психологической точки зрения» (С. Л. Рубинштейн). Разумеется, оба понимания равно несостоятельны, так как оба они пытаются различать науки по своеобразию их «точек зрения», по своеобразию «аспектов» исследования. Этой ложной идее «аспектного» различия наук мы должны решительно противопоставить единственно правильное понимание, а именно что, во-первых, различные науки отличаются друг от друга по своим реальным предметам, по изучаемым ими областям действительности и, во-вторых, отношения наук между собой лишь воспроизводят отношения их предметов.

Это первая теоретическая предпосылка, которая должна лечь в основу всякого разделения наук.

Столь же неудовлетворительным, хотя и более разработанным, является тот взгляд на педагогическую психологию, который заключается в признании ее одной из ветвей так называемой *прикладной* психологии. Педагогическая психология с этой точки зрения есть такая наука, которая, по выражению одного из исследователей, «занимается *приложением* данных психологии к процессу воспитания и обучения» (П. П. Блонский). Методологически неправильным является уже скрытое в самом этом определении старое противопоставление «чистых» и «прикладных» наук; несостоятельным оказывается этот взгляд на педагогическую психологию и в своем конкретном осуществлении. Он 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, приспособлением, нередко достигаемым лишь ценой прямых погрешностей против самой психологии или даже ценой прямых теоретических натяжек. Чтобы убедиться в этом, достаточно внимательно рассмотреть, например, делавшиеся в нашей литературе попытки психологического «обоснования» комплексного метода обучения положениями гештальтпсихологии, или попытки обоснования решения некоторых дидактических вопросов данными исследований так называемых типов запоминания, или, наконец, такие попытки, как попытка трактовать проблему поощрения и наказания в школе с точки зрения общей теории эмоционального поведения.

Можно ли, в самом деле, «вывести» необходимость комплексного метода обучения из положения о структурности и целостности психологической деятельности ребенка? Мы утверждаем, что — нет. Можно ли всерьез приписывать сколько-нибудь прямое педагогическое значение тому факту, что среди детей мы обнаруживаем 1 % испытуемых, принадлежащих к слуховому типу заучивания, 98% — к зрительному типу, 3% — к моторному?

Что, строго говоря, устанавливается этими цифрами? Очевидно, лишь то общеизвестное и бесспорное положение, что, вообще, человек есть существо зрительного типа, причем у незначительного процента людей возникают, однако, преимущественно слуховые или двигательные представления.

<...>

Подобного рода попытки «приложения» психологии к педагогической теории и практике могут привести лишь к убеждению о крайне ограниченном значении психологии для учителя.

Таким образом, и этот взгляд на педагогическую психологию содержит в себе, с нашей точки зрения, неправильное понимание ее содержания и ее отношения к общей психологии. *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 конкретные положения любого другого раздела этой теории. Таково наше второе предварительное положение.*

Нам остается рассмотреть еще один, последний, взгляд на педагогическую психологию. Этот взгляд, представляющий сугубо «деловую» и «практическую» точку зрения, заключается в признании того, что к педагогической психологии относятся результаты всех тех исследований, которые используют психологические методики и имеют значение для педагогики. Понятно, что, отправляясь в построении научной области от конкретного способа добывания фактов как от основного, хотя и не всегда осознаваемого критерия, мы не в состоянии прийти ни к чему другому, как к беспринципной коллекции «имеющих отношение» к педагогическому процессу ряда фактов и положений, не объединенных ни в какую научную систему.

Характер конкретной методики менее всего способен определить область науки и само по себе совершенно законное и часто необходимое использование приемов психологического исследования в экспериментальной педагогике, в физиологии. Такое использование не может лечь в основу построения педагогической психологии, так же как оно не может быть положено и в основу построения психологии «физиологической».

Таково наше третье предварительное положение, которое мы должны иметь в виду при решении вопроса об определении области педагогической психологии.

Опираясь на произведенный нами анализ различных точек зрения на педагогическую психологию, мы можем теперь следующим образом обозначить ее действительное содержа-

ние. Мы полагаем, что действительное *содержание педагогической психологии составляют исследования психологической деятельности ребенка в процессе воспитания и обучения, и при этом исследования не всякой его психологической деятельности, но лишь той, которая является специфической для этого процесса.*

Таким образом, исследования по педагогической психологии направляются на то, что происходит, образно выражаясь, в голове у ребенка, т. е. остаются исследованиями собственно-психологическими и отнюдь не подменяют собой исследований педагогических или физиологических.

Вместе с тем, отправляясь от реальной психологической деятельности ребенка, осуществляющейся в условиях педагогического процесса, исследования по педагогической психологии не ограничиваются лишь ее «интерпретацией» с точки зрения отдельных положений общей или возрастной психологии. Педагогическая психология есть особый, самостоятельный раздел общей психологии, имеющий своим предметом психологическую деятельность учащегося в процессе обучения и воспитания.

Чтобы исчерпать <...> задачу выяснения области педагогической психологии, мы должны в заключение остановиться еще на одном вопросе: на вопросе об отношении педагогической психологии к педагогике.

В своей самой общей форме этот вопрос уясняется уже из того простого факта, что организация всякого педагогического процесса осуществляется на основе учета своеобразия психологической деятельности учащегося. Эта бесспорная мысль как нельзя более ясно выражена одним из американских исследователей, говорившим, что, в то время как ученик думает лишь о преподаваемом ему предмете, учитель обязательно должен думать также и о том, *как и что* думает об этом предмете ученик.

Таким образом, педагогические дисциплины необходимо должны опираться на данные педагогической психологии; конечно, мы не хотим сказать этим, что в построении педагогического процесса мы должны исходить *исключительно* или *преимущественно* из психологических данных. Педагогическая цель, как и логика самого предмета преподавания, несомненно, выступает здесь на первый план; наконец, необходимость ориентироваться на физиологические, гигиенические и т. п. нормы, определяющие со своей стороны организацию педагогического процесса, лишает психологию того исключительного места, на которое она некогда претендовала. Все же на долю педагогической психологии остается весьма серьезная роль в построении педагогической теории и практики. Эта роль вырисовывается, однако, со всей ясностью лишь при более близком рассмотрении конкретного отношения психологического исследования к педагогическому процессу.

Всякое исследование по педагогической психологии, понимаемое так, как мы это очертили выше, необходимо отправляется от того или иного отрезка живой педагогической действительности, от того или иного педагогического факта. Этот исходный для исследования факт воспроизводится в случае надобности в лабораторных условиях, т. е. берется в своей наиболее простой и выразительной форме, с тем чтобы та психологическая деятельность учащегося, которая выступает как один из моментов действительности данного педагогического факта в его целом, могла обнаружить себя с достаточной ясностью и стать предметом научного психологического изучения. Данные о психологической деятельности учащегося, которые мы получаем в результате нашего изучения, и составляют конечный результат исследования. Они вновь возвращают нас к исходной для исследования действительности — действительности педагогического процесса, взятого в целом. Эти новые, добытые исследованием данные о психологической деятельности учащегося, разумеется, не нейтральны по отношению к исходной педагогической действительности и той педагогической теории, которая лежит за ней. Отличаясь принципиально и качественно или лишь степенью своей разработанности от того представления о психологической деятельности учащихся, на которое фактически (безразлично — сознательно или стихийно) опиралась организация педагогического процесса, она необходимо должна привести в результате вносимой поправки к его изменению и усовер-

шенствованию. В этом и заключается практическое значение исследования по педагогической психологии.

Весь этот процесс движения исследования может быть схематически представлен в следующем виде:

- 1) педагогическая действительность (отрезок педагогического процесса) как отправной момент для исследования по педагогической психологии;
- 2) психологическая деятельность учащегося, выделенная как один из моментов этой действительности, — предмет психологического исследования;
- 3) результат психологического исследования — новое представление о данной психологической деятельности учащегося;
- 4) педагогическое исследование, реконструирующее педагогический процесс на основании учета нового представления о психологической деятельности учащегося;
- 5) новая педагогическая действительность как результат этой реконструкции.

При рассмотрении этой схемы выявляются, как нам кажется, основные, интересующие нас соотношения. Прежде всего становится очевидным, что сфера действительности, являющаяся предметом исследования педагогической психологии, не совпадает со сферой действительности, изучаемой педагогикой; она лишь один из моментов этой педагогической действительности как целого, который снимается в этом целом. Во-вторых, тем самым выясняется и принципиальная связь исследования психологического и исследования педагогического: она заключается в том, что одно *предполагает* другое, но что они отнюдь не дублируют и не подменяют друг друга. И наконец, последнее — выясняется отношение исследования по педагогической психологии к педагогической практике: это отношение, как мы видим, не является прямым; выводы психологического исследования должны быть прежде рассмотрены педагогически, т. е. их действительное место и значение должны быть найдены лишь в последующем педагогическом исследовании (мы употребляем здесь понятие «исследование» в самом широком, разумеется, смысле слова); впрочем, последнее вытекает уже из того, что психологические данные, как мы это неоднократно подчеркивали, вообще, не могут служить *единственным* основанием, на котором строится педагогический процесс; их адекватное использование и составляет одну из задач педагогического исследования.