

ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ И/ИЛИ ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ?

Е.Ю. САВИН, А.Е. ФОМИН

Обсуждается высказываемая в статье М.А. Степановой (Вопр. психол. 2008. № 1. С. 111—122) точка зрения, согласно которой предметом современной педагогической психологии выступают проблемы психологии обучения, а не воспитания. В этой связи ставится вопрос о методологическом статусе понятий «обучение» и «воспитание». Показано, что в традиционном их понимании эти понятия являются эмпирическими. Обосновывается тезис о том, что вопрос о предмете педагогической психологии должен обсуждаться на основе теоретических понятий, но вместе с тем не может быть решен с позиции какой-либо одной теории.

Ключевые слова: педагогическая психология, психология обучения, психология воспитания, научная теория, теоретические и эмпирические понятия.

Проблема предмета педагогической психологии все чаще вызывает интерес представителей профессионального психологического сообщества. Одним из последних свидетельств тому является недавняя публикация статьи М.А. Степановой, непосредственно посвященной этой проблеме [4]. По мнению автора, главный вопрос, который стоит перед современной педагогической психологией, — это вопрос о том, насколько обоснованно традиционное деление педагогической психологии на психологию обучения и психологию воспитания.

Взаимосвязь между двумя указанными областями автор рассматривает на примере того, как сформированность у школьников навыков чтения влияет на их отношение к чтению книг. Автор вполне обоснованно показывает, что формирование навыков чтения (т.е. обучение) к настоящему времени является гораздо более исследованным процессом, нежели развитие потребности ребенка в чтении (т.е. воспитание). М.А. Степанова полагает, что за этим частным вопросом скрывается проблема более общего характера. Суть ее в том, что диспропорция в исследовании процессов обучения и воспитания ха-

рактерна для педагогической психологии в целом. Это обстоятельство позволяет автору обратиться к проблеме предмета педагогической психологии и поставить вопрос о том, входит ли воспитание вообще в этот предмет.

Данный вопрос решается автором на основе позиции П.Я. Гальперина, согласно которой «предмет частной психологической дисциплины можно вывести из предмета общей психологии» [4; 119]. По П.Я. Гальперину, в качестве такого предмета выступает ориентировочная деятельность субъекта, ее структура, формирование и развитие. В соответствии с этим представлением предмет педагогической психологии определяется М.А. Степановой как «ориентировочная деятельность субъекта в процессе ее формирования ... специально организованного, с заранее заданными показателями» [4; 119]. Опираясь на такое понимание предмета, автор делает вывод о том, что если психология обучения действительно является частью педагогической психологии, то психология воспитания должна быть выведена за ее рамки (по крайней мере, в ее современном состоянии). Действительно при таком определении

предмета педагогической психологии сложно исследовать, например, ориентировочную деятельность субъекта в процессе формирования нравственных норм с заранее заданными свойствами да еще в строго контролируемых условиях. Далее М.А. Степанова делает вывод, что в современной педагогической психологии не находится места проблемам воспитания, и возможно, их следует изучать в рамках психологии развития.

Первое, что заслуживает обсуждения в контексте статьи М.А. Степановой, это вопрос о методологическом статусе понятий «обучение» и «воспитание». Хотя эти понятия используются для различения исследовательских отраслей внутри педагогической психологии, нужно отдавать себе отчет в том, что они по своей сути являются эмпирическими. В педагогической психологии таковыми являются понятия, обобщающие некоторые наблюдения изменений в поведении людей в условиях приобретения нового опыта. Изменения обычно фиксируются в «учение» и «научение», а условия, которые ведут к изменениям, обычно обозначаются как «обучение» и «воспитание». Эти эмпирические понятия позволяют опознавать определенные классы явлений, фиксировать определенные регулярные связи между ними и на этой основе частично прогнозировать подобные явления. Преобладание эмпирических понятий в категориальном аппарате науки свидетельствует о ее недостаточной зрелости и характерно для более ранних стадий ее развития (см., например, [5]). Традиционное разделение педагогической психологии на психологию обучения и психологию воспитания возникло как раз на этапе ее зарождения, когда еще отсутствовали специализированные теории обучения и воспитания. Показательно, что М.А. Степанова, анализируя разделение психологии обучения и психологии воспитания, справедливо находит его истоки в трудах педагогов и психологов конца XIX — начала XX столетия (П.Ф. Каптерев,

В.А. Лай, Г. Ле Бон). Действительно, работы этих ученых относятся к дотеоретическому этапу развития педагогической психологии, когда теории обучения и воспитания только складывались.

Теоретические понятия — это понятия, которые не являются результатом обобщения данных опыта, а выводятся в рамках системы предметных представлений конкретной теории. Смысл данных понятий раскрывается не через их соотношение с классами определенных эмпирических объектов, а через их взаимосвязи с другими утверждениями 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 [6]. Хотя для одних типов учения и найдены эмпирические аналоги, для других они в современной практике образования отсутствуют. Таким образом, понятие о типе учения и не может быть выведено путем эмпирического обобщения.

Оформление основных теорий в педагогической психологии происходит во второй половине XX в. (см., например, [1]). С этого момента эта проблемная область отображается уже в системе теоретических понятий. Хотя воспитание и обучение как термины и используются, но их применение уже невозможно вне определенного теоретического контекста. Прежнее разделение исследовательских областей на психологию обучения и пси-

хологию воспитания сохраняет статус традиционного и производится скорее в дидактических целях (например, в учебной и справочной литературе). Реальное же поле проблем педагогической психологии задается существующими теориями. В этой связи становится понятным, что включение или невключение проблем воспитания в предметную область педагогической психологии производится не на основе эмпирического анализа положения дел в этой области, а в зависимости от того, имеются ли теоретические инструменты для их решения. Одна теория может предоставить эти средства, другая — нет. Так, например, теория, рассматривающая учение как переработку информации, не включает теоретических схем, объясняющих процессы в области развития человеческой мотивации и личности, и следовательно, оставляет вне пределов рассмотрения проблемы воспитания [8]. Наоборот, в психоаналитической педагогике есть средства объяснения мотивационных явлений, но при этом совершенно отсутствуют представления о закономерностях обучения [7].

В свете высказанных соображений предлагаемое М.А. Степановой уточнение предмета педагогической психологии выглядит несколько односторонним. По сути, автор предлагает вывести проблему воспитания за рамки предметной области педагогической психологии только на том основании, что ее решение в настоящее время, причем с позиции одной конкретной теории, выглядит затруднительным. На наш взгляд, подобный ход рассуждений верен только до определенной степени. Действительно, если рассматривать конкретную теорию с точки зрения ее научности, то ограничения и запреты, вводимые теорией, работают на повышение ее научного статуса. Это положение обсуждалось в работах К. Поппера, который утверждал, что из двух теорий та имеет большую силу, которая содержит большее число ограничений, т.е. проблем и фактов, от рассмотрения которых она созна-

тельно отказывается [2]. В этом отношении теорию П.Я. Гальперина только усиливает принципиальный отказ от рассмотрения некоторых явлений (например, проблем, связанных с воспитанием, личностью).

Однако то, что полезно для развития и функционирования отдельной теории, не может переноситься на всю отрасль научных изысканий. Другими словами, предмет целой научной отрасли не может быть отождествлен с объектом одной конкретной, пусть и развитой теории. Если обратиться к педагогической психологии, то легко обнаружить там теории, для которых проблематика воспитания не только не является периферийной, а наоборот, является центральной и приоритетной в сравнении с проблемами обучения. Такова, например, гуманистическая теория учения, в которой обращается внимание в первую очередь на развитие личности в учебном процессе и этот процесс считается первичным по отношению к обучению. С точки зрения К. Роджерса, «одна из трагедий существующей системы обучения состоит в том, что в ней признается в качестве основного только интеллектуальное развитие... Люди, которые окружали Кеннеди и Джонсона, были все талантливы и способны. Но... в те годы этих людей связывало и определяло способ их работы одно мнение: только интеллект и рациональность могут разрешить любую проблему, вставшую перед человеком. Конечно, такое убеждение сформировалось нигде больше, как в школе. Это абсолютизированная опора только на интеллект была причиной тех военных и других последствий, к которым привела страну эта группа людей, стоявших тогда у власти. Компьютеры, к мнению которых они прибегали, не учитывали ни чувств, ни эмоциональной преданности своему делу людей..., которые жили и боролись во Вьетнаме. И недоучет этих человеческих факторов обернулся поражением» [3; 282]. Таким образом, педагогическая психология с пози-

ции гуманистической теории — это, скорее, психология воспитания, нежели психология обучения.

Подведем итоги сказанному. Вопрос о правомерности выделения в структуре современной педагогической психологии тех или иных предметных областей не может быть решен на основе эмпирических понятий. Подлинное решение этого вопроса требует обращения к теоретическим понятиям. Учитывая, что сформировавшиеся на сегодняшний день психолого-педагогические теории обращены к разным сторонам образования, предмет педагогической психологии в целом не может быть определен с позиции только одной из этих теорий. Другими словами, монотеоретическое определение предмета педагогической психологии невозможно в ситуации, когда она реально представляет собой политеоретическую область исследования, где та или иная теория отдает предпочтение различным проблемам.

1. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. М.: Логос, 2000.
2. *Поппер К.* Логика и рост научного знания. М.: Прогресс, 1983.
3. *Роджерс К.* Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем // Хрестоматия по педагогической психологии: Сост. и вступ. очерки А. Красилов и А. Новгородцевой. М.: Международная педагогическая академия, 1995. С. 276—283.
4. *Степанова М.А.* Педагогическая психология и образовательная практика: заметки о предмете педагогической психологии // *Вопр. психол.* 2008. № 1. С. 111—122.
5. *Степин В.С.* Теоретическое знание М.: Прогресс-Традиция, 2000.
6. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во МГУ, 1975.
7. *Фигдор Г.* Психоаналитическая педагогика. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2000.
8. *Anderson J. R., Gluck K.* What role do cognitive architectures play in intelligent tutoring systems? // *Klahr D., Carver S.M. (eds). Cognition and instruction: Twenty-five years of progress.* Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 2001. P. 227—262.

Поступила в редакцию 13.V 2008 г.