

Обсуждается представление о предмете и методах современной педагогической психологии в контексте нового междисциплинарного направления — гуманитарного знания о становлении и развитии личности человека как неповторимой, уникальной индивидуальности. При рассмотрении проблемы соотношения обучения и психического развития наметились тенденции к изучению влияния не только социализации, но и природных предпосылок каждого ребенка, что определяет образовательную траекторию его индивидуального развития в школьный период детства. Отмечается, что вопрос о содержании, формах и методах современного образования должен решаться с учетом личностного отношения ученика к знанию.

Ключевые слова: индивидуальность, субъектный опыт, образовательная траектория развития, психодидактика, личностно ориентированное обучение.

Любая наука о человеке в силу специфики самого объекта с неизбежностью предполагает интеграцию различных областей знаний (философии, биологии, медицины, антропологии, психологии, педагогики и др.). В настоящее время все шире используется термин «гуманитарное знание», позволяющее ориентироваться главным образом на изучение человека во всей полноте его проявлений (духовных, телесных), на выявление условий и особенностей его возрастного развития как субъекта собственной жизнедеятельности, как личности.

Педагогическая психология изучает, проектирует, организует сложные образовательные процессы, которые, с одной стороны, обеспечивают социализацию личности через обучение, а с другой — способствуют становлению ее как индивидуальности в динамике возрастного развития.

Традиционно основным предметом изучения педагогической психологии является раскрытие закономерностей усвоения знаний; выявление соотношений житейских и научных понятий как источника социокультурной адаптации ребенка в обществе; исследование мотивации учения в зависимости от этапов возрастного развития, используемых образовательных технологий, профессионализма педагогов и других факторов. В последнее время в педагогической психологии особое внимание уделяется изучению взаимосвязи когнитивного, эмоционально-потребностного и регулятивно-волевого аспектов в структуре личности, что обеспечивает ее активность, самостоятельность, избирательность в процессе учения, делает ученика подлинным субъектом образовательного процесса [19], [20].

Кардинальной проблемой отечественной педагогической психологии была и остается проблема соотношения обучения и психического развития.

Однако за последнее время существенно изменилось представление о содержании и характере этого соотношения. Рассмотрим этот вопрос более подробно.

Начиная с 1930-х гг. вектор этого соотношения определялся направлением «от обучения к развитию». Под мощным (хотя и односторонним) влиянием идей Л.С. Выготского в отечественной педагогической психологии обосновывался и широко использовался тезис: обучение определяет, «ведет за собою» развитие; оно не должно «плестись в хвосте развития» и т.п. Это положение было значимо для педагогической психологии, где в то время закладывались основы социально-исторической теории развития, прорабатывались контуры культурно-сообразного образования.

Данный тезис Л.С. Выготского долгие годы использовался как идеологическое обоснование всей системы построения отечественного образования, что нашло свое отражение, в частности, в дискуссиях о соотношении педагогики и психологии, их приоритетах при проектировании развития ребенка.

Будучи не только теоретиком, но и блестящим экспериментатором, Л.С. Выготский утверждал, что соотношение между обучением и развитием не является изоморфным; его нельзя обозначить также «с помощью двух концентрических кругов, из которых меньший символизировал бы процесс обучения, а больший — процесс развития, вызванный обучением» [5: 444]. Отталкиваясь от существующих в то время теорий, по-разному освещающих этот вопрос, он сформулировал свое представление о соотношении обучения и развития, выразив это так: «Исходным моментом для него мы считаем тот факт, что *обучение ребенка начинается задолго до школьного обучения*» [Там же].

Широко известен и тезис Л.С. Выготского о необходимости различения двух типов обучения: *спонтанного*, в ходе которого без целенаправленного педагогического воздействия ребенок овладевает теми или иными сторонами взаимодействия с окружающей действительностью, и *специального*, которое осуществляется в учебных заведениях по разработанной программе определенными педагогическими методами.

В этом контексте в школе Л.С. Выготского изучалась проблема соотношения этих типов обучения, имеющих разные источники, которые нельзя наложить друг на друга путем простого их совмещения, через отождествление или поглощение одного другим. По мнению Л.С. Выготского, вопрос о соотношении обучения и развития распадается на два отдельных вопроса: «Мы должны понять *отношение, которое существует между обучением и развитием вообще, и каковы специфические особенности этого отношения в школьном возрасте*» [4: 446].

В педагогической психологии многие годы доминировало представление о ведущей роли школьного обучения в психическом (умственном) развитии ребенка. При этом имелось в виду специально

организованное обучение, цели и ценности которого определялись идеологией, господствующей в общественном сознании.

За обучением закреплялись следующие основные функции:

- обеспечение познания окружающего мира в его непротиворечивости, истинности, научности через конструирование учебного предмета как своеобразной проекции научного знания, являющегося адекватным отражением внешнего мира. Обучение — средство адаптации ребенка, приспособления его к познаваемому внешнему миру;
- обеспечение социализации, т.е. приобретение по мере взросления культурносообразных, социально-нормативных образцов сознания, действия, поведения. Обучение призвано было «вращивать» единые и обязательные требования к развитию личности через усвоение правил и норм, одинаковых для всех обучающихся;
- раскрытие способностей, понимаемых прежде всего как общественно значимые, родовые; создание через обучение специально организованных условий для их проявления и развития, достижения продуктивных (творческих) результатов.

Реализация на практике функций, закрепленных за обучением, с неизбежностью приводила к признанию ведущей роли обучения в психическом развитии ребенка. Педагогическая психология долгие годы поэтому определялась как «отрасль психологической науки, изучающая закономерности процесса усвоения индивидом социального опыта в условиях учебновоспитательной деятельности» [11; 252].

Задача педагогической психологии, как следует из определения ее предмета, состоит в раскрытии закономерностей усвоения различных видов социального опыта, т.е. изучении того, как этот опыт становится достоянием индивида; развитие в онтогенезе предполагалось как процесс усвоения опыта, накопленного человечеством. Усвоение социального опыта рассматривалось, во-первых, как процесс отражения объективного мира, существующего вне и независимо от познающего его ребенка, и, во-вторых, как обязательное принятие им социокультурных образцов, созданных обществом, его историей, традициями, напрямую не связанными с опытом жизнедеятельности самого ребенка. Намечающееся при такой постановке вопроса неизбежное «отчуждение» социального опыта от индивидуального и призвана была разрешить педагогическая психология как специальная область научного знания, раскрывающая механизмы познания мира ребенком на разных этапах его возрастного развития. В психологической литературе в то время уже использовался термин присвоение социального опыта, которым фиксировалось личностное отношение ученика к знаниям, в зависимости от его мироощущения. Однако этот термин не получил должного развития в те годы.

Обратимся к некоторым основаниям построения отечественной педагогической психологии.

1. Обучение детерминирует процесс развития. Оно должно быть специально организовано так, чтобы обеспечить социализацию ребенка в двух основных направлениях: 1) *информационном*, обеспечивающем знания о научных закономерностях построения мира, т.е. познание его объективных связей и отношений, существующих в окружающем мире вещей и людей; 2) *развивающем*, обуславливающим становление и развитие родовых, социально значимых способностей познания, а также адекватных действий по их реализации в различных видах деятельности.

¹ Их анализ может быть предметом обсуждения в отдельной статье.

При всем многообразии современных образовательных практик, воплощенных в учебниках, программах, методических пособиях, дидактических материалах, в них сохраняются две основные функции обучения — информационная (познавательная) и развивающая. Их соотношение в разных обучающих программах различается, но функции остаются неизменными. Под этим углом зрения можно проанализировать все современные образовательные технологии, в том числе и активно разрабатываемые в последнее время (проектные, информационно-поисковые, исследовательские и т.п.)¹.

² В этой связи особое внимание должно быть обращено на содержание дополнительного, профильного образования, которое нуждается в научной экспертизе.

Следует подчеркнуть, что в этих технологиях, несмотря на их модификации, по-прежнему доминирует информационная функция. Постоянно пересматриваются и пополняются знания, подлежащие усвоению. В содержание образования нередко под разными актуальными предлогами вводятся различные типы знаний конъюнктурной специализации, что размывает основы базового образования и является, на наш взгляд, недопустимым и крайне опасным явлением².

2. Обучение может обеспечивать присвоение ребенком социального опыта, если раскрыт, обоснован, проверен на практике психологический механизм этого присвоения. Таким механизмом в отечественной педагогической психологии долгие годы считался механизм интериоризации. Опираясь на положение Л.С. Выготского о том, что «всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется... сперва как социальная деятельность, т.е. как функция интерпсихическая, второй раз как деятельность индивидуальная... как функция интрапсихическая» [5: 449], педагогические психологи протраивали обучение как нормативную социальную деятельность, которая при определенной ее организации превращает социальное в индивидуальное.

Основное внимание при этом было обращено на концептуальную разработку теории деятельности с позиции ее социально-познавательной функции, что и было положено в основу отечественных теорий обучения. В них обращалось внимание прежде всего на то обстоятельство, что процесс познания ребенка должен быть организован по принципу построения типовой (родовой) деятельности, имеющей свое содержание, функции,

структуру (мотивы, цели, средства деятельности, ее результаты). Обучением обеспечивалось специально организованное введение образцов теоретического обобщения «квазиисследовательской деятельности»: проводилось через ознакомление с логическими приемами овладения знаниями, применялись средства планирования, рефлексии, оценки своих действий и т.п. [7].

Учебные действия ребенка строились как производные от действий, выработанных в теории и логике познания. Обучением определялись условия их «интериоризации», т.е. превращения в индивидуальные знания, умения, навыки, приемы действия, образцы поведения и т.п. Учебно-воспитательный процесс разделялся соответственно, какой социальный опыт «вращивался» в ребенка: опыт познания или опыт социального взаимодействия.

Природа ребенка понималась прежде всего как социальная. Она полагалась основной в его психическом развитии. Социализация ребенка была главной образовательной обязанностью, востребованной обществом. В этих условиях обучение, оставаясь жестко идеологизированным, сохраняло свой статус приоритета, источника психического развития. Оно задавало нормы развития через определение содержания знаний, последовательность их предъявления, оценку результативности усвоения, эффективности педагогических воздействий и т.п.

Таким образом, отечественная педагогическая психология, признавая примат обучения над психическим развитием, долгие годы делала акцент на педагогическое, а не психологическое знание. Педагогика в системе образования, выполняя прежде всего социальную функцию, разрабатывала и внедряла содержание обучения. Психология же была призвана находить и научно обосновывать пути и средства превращения этого содержания (через его социально значимый контекст) в индивидуальное сознание.

Вектор соотношения обучения и развития (при всех его модификациях, представленных в различных психологических теориях) оставался прежним: от обучения через механизм интериоризации его содержания, построенного по образцу нормативной социальной деятельности, к развитию индивидуальной деятельности ученика. При этом определялся характер усвоения знаний с учетом специфики их предметного содержания, условий усвоения, критериев овладения и т.п. Такое представление о соотношении обучения и психического развития доминировало до последнего времени в отечественной педагогической психологии в силу двух основных причин:

- *идеологической*, согласно которой природа детского развития всецело определяется социальными предпосылками;
- *научной*, строящей описание и объяснение закономерностей психики ребенка только с позиций его исторического развития. Проблема «био — социо» долгие годы либо была под запретом, либо трактовалась как преодоление природных предпосылок социальными воздействиями. Индивидуальные различия нередко рассматривались как результат плохо организованного обучения, как структурирование сознания ребенка, не отвечающего

требованиям обучения, т.е. различия детерминировались социальными факторами.

Следует отметить, что проблема «био — социо» в обучении всегда была остро дискуссионной. В 1950—1960-х гг. она обсуждалась в научных школах Леонтьева и Рубинштейна применительно к пониманию детерминант соотношения обучения и развития («внешнее во внутреннее» или «внешнее через внутреннее»). В 1970—1980-х гг. эта дискуссия продолжилась в работах их учеников и последователей (В.В. Давыдов, А.В. Брушлинский и другие). Сам Л.С. Выготский еще в 1934 г. подчеркивал, что «обучение есть... внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не *природных*, но исторических особенностей человека» [5: 450].

Тем самым Л. С. Выготский отмечал свой подход к соотношению обучения и развития как один из возможных, а не как единственно возможный. Его заслугой является создание культурно-исторической теории развития. Однако он вовсе не отрицал значения антропологического принципа развития, который не был достаточно развит в силу ряда причин, но и не отвергался им как научно несостоятельный (о чем свидетельствует текстуальный анализ его работ).

В 1930—1940-е гг. отечественная педагогическая психология как научная область знания о человеке характеризовалась также антропоцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью, что обеспечивало целостный подход к изучению личности ребенка, куда включались не только проблемы его социализации, но и изучение индивидуальных морфологических (психофизиологических) особенностей. Об этом свидетельствуют работы К.Д. Ушинского, В.П. Вахтерова, П.П. Блонского, М. Монтессори, Я. Корчака и других.

Важнейшей заслугой К.Д. Ушинского — основоположника антропологической педагогики — является то, что успехи обучения он впервые связал не только с социальной, но и с естественной природой ребенка, которая у каждого индивидуальна (уникальна и неповторима).

В.П. Вахтеров в своих работах подчеркивал, что привычка выводить все приемы и методы преподавания только из анализа предмета обучения без согласия с природой ребенка является основной причиной неуспеха всех этих приемов и методов. Психологическая природа школьника проявляется и формируется в процессе усвоения знаний. Этот процесс организуется по принципу построения научного знания: чем лучше (детальнее, многомернее) изучено это знание, тем оно богаче, разнообразнее представлено для усвоения в виде научных понятий, терминов, фактов, явлений действительности, описываемых той или иной наукой. Однако это лишь одна (хотя и важная) сторона дела.

Другая сторона — учет индивидуальных и возрастных особенностей ребенка как целостной системы с учетом биологических законов (генетических, морфологических, физиологических). К сожалению, это направление исследований в силу ряда причин не нашло своего развития.

Влияние природных предпосылок на процесс усвоения знаний в последнее время широко обсуждается в психолого-педагогической литературе. Однако эта проблема не представлена как *теоретическая*. Законы психического развития, проявляемые в обучении, не выделены как самостоятельные, определяющие требования к обучению, изменяющие вектор соотношения обучения и развития. Изучение этих законов, учет их реальных проявлений в образовании — важнейшее основание для построения теоретической базы современной педагогической психологии, делающей акцент не на научной организации знания, а на раскрытии *психологической* природы его усвоения учеником как индивидуальным *субъектом* познания. Этот акцент представлен в настоящее время во многих работах зарубежных и отечественных авторов. Опираясь на них, В.П. Зинченко предлагает даже использовать термин «психологическая педагогика» (вместо «педагогическая психология») [8: 35].

В последние годы предмет педагогической психологии как научной дисциплины стал очень неопределенным, расплывчатым. Этому во многом способствовало то обстоятельство, что богатейший эмпирический материал, накопленный в педагогической психологии, стал использоваться бессистемно, нередко непрофессионально, в разных смысловых контекстах, задаваемых различными науками (социологией, медициной, информационной технологией, инженерией, правом и т.п.)

Для психологии 1990-х гг. характерно активное становление таких отраслей практической психологии, как психологическая служба образования, семейное консультирование, психологическая диагностика и коррекция, социально-психологический тренинг; борьба с алкоголизмом, наркоманией, терроризмом, психосоматическими болезнями; преодоление агрессии, бездуховности и социальной апатии людей и т.п. Несомненно, все эти области практики опираются на законы обучения и психического развития человека, используют лежащие в их основе закономерности. Однако когнитивные различия практической и академической психологии столь значительны, что переносить законы, накопленные академической психологией, в практические отрасли психологии не представляется возможным. Это связано, на наш взгляд, с двумя важнейшими обстоятельствами: 1) принципиальным различием, своеобразием подходов, направленных на *исследование* или *изменение* человека, и 2) познанием *инвариантных* (общих для всех) и *вариативных* (индивидуально изменчивых) характеристик личности.

Сближение (взаимообогащение) академической и прикладной педагогической психологии предполагает поиск и опору на такие законы, которые были бы основополагающими для современной академической психологии и служили бы конструктивной основой для практической психологии, в частности для психологии образования [16].

В традициях отечественной педагогической психологии всегда была ориентация на общую психологию, раскрывающую закономерности когнитивного, возрастного, личностного развития в их типовых (универсальных) проявлениях. Долгие годы педагогическая психология своим предметом именовала раскрытие содержания и функций познавательных процессов в усвоении знаний, особенностей их проявления

в различные периоды возрастного развития. Значительным моментом для академической педагогической психологии (в обосновании ее предмета и методов) была широко представленная в общей психологии теория деятельностного опосредствования, раскрывающая универсальные основания становления и проявления личности человека [9].

Однако практика образования ставит перед академической педагогической психологией задачу выявления законов, которые помогали бы работе с каждым отдельным человеком с учетом его индивидуальности как проявлением совокупных личностных черт, которые, как правило, не совпадают с типовыми (универсальными) характеристиками, описываемыми, например, общей и возрастной психологией.

Современная педагогическая психология в качестве своих базовых оснований должна, на наш взгляд, больше опираться на законы генетики, психофизиологии, изучаемые дифференциальной психологией. Традиции такого подхода имеются в педагогической психологии. Они заложены трудами Б.Г. Ананьева, Н.А. Менчинской, Б.М. Теплова, их учениками и сотрудниками. Однако в полной мере они еще не изучены и не востребованы педагогической практикой.

Для проектирования и построения современного образования значимыми, на наш взгляд, являются следующие концептуальные положения.

1. Не существует прямого совпадения логических и психологических когнитивных структур, что хорошо показано в работах по мышлению, выполненных в школе Рубинштейна [12]. В процессе обучения, как правило, задаются лишь логические структуры познания. Превращение их в психологические когнитивные структуры обеспечивается индивидуальной организацией каждого человека, куда входят его природные предпосылки в виде анатомо-физиологических особенностей [2]. Развитие психологических структур, обеспечивающих познание, детерминировано широким спектром физиологических особенностей, индивидуально представленных у каждого человека. Они в настоящее время достаточно изучены и описаны в когнитивной психологии.

2. Развитие психологических когнитивных структур подчиняется закону постепенной их дифференциации (от нерасчлененного общего, целого к многоступенчатой, многозвенной дифференциации интеллектуальных действий) [14].

Современные школьные программы пока строятся с учетом только логики научного познания, отражающей обобщение накопленных в науке фактов, явлений; они не опираются в должной мере на закономерности образования психологических когнитивных структур, их дифференциации в ходе умственного развития [15].

3. Психологические когнитивные структуры характеризуются индивидуальной избирательностью. Это проявляется в преобладании того или иного сенсорного канала, обеспечивающего получение, переработку, репрезентацию знаний; в своеобразии сочетания мотивационных,

операциональных и эмоционально-аффективных компонентов в структуре познавательных процессов; в использовании личностью значимых смысловых «кодов» при усвоении учебного материала разного научного содержания.

Опираясь на эти теоретические закономерности, современная педагогическая психология должна обосновывать пути и средства обучения каждого ребенка, признавая в нем его индивидуальность. Для этого необходимо располагать методами не только обучения, но и *изучения* ученика в образовательном процессе [18]. Методики преподавания школьных предметов должны учитывать не только логику построения научного знания, но и реальные механизмы его усвоения, которые обладают индивидуальной вариативностью и не могут быть сведены к инвариантным образцам.

Предметом педагогической психологии как академической дисциплины, на наш взгляд, должен быть не столько анализ продуктов деятельности ученика, т.е. ее конечный результат (хотя это важный аспект учения), сколько *процесс* достижения (получения) продукта — знания, т.е. способы овладения знаниями, которые по своей природе индивидуальны, а потому вариативны. Они не подчиняются закону «больших чисел», нуждаются не столько в количественном, сколько в качественном анализе (описании). Значительный акцент в современной педагогической психологии необходимо сделать на исследование учения как индивидуальной познавательной деятельности (в отличие от обучения как специально организованной, социально значимой деятельности).

Соотношение обучения и развития в этом контексте приобретает иное содержание. Развитие, подчиняясь закону интериоризации, обеспечивается не превращением обучения в учение, а использованием внутренних резервов каждого ребенка для организации (реализации) его учения. При таком понимании обучение становится не целью, а средством развития. Оно выполняет при этом, несомненно, важную роль, но при условии, что активизирует (стимулирует, направляет, реализует) личностный потенциал каждого ученика; обеспечивает образовательную траекторию его индивидуального развития.

Образовательный стандарт (обязательный для всех) обеспечивается вариативным дидактическим материалом, позволяющим ученику проявлять индивидуальную избирательность к содержанию, типу, виду и форме задаваемых знаний в целях их эффективного усвоения.

Методика преподавания должна предоставлять школьнику свободу выбора *способов* проработки программного материала, а не только знакомить с логическими приемами, выработанными в системе научного знания.

Педагогическая психология тем самым призвана разрабатывать теоретические основы *психодидактики* (термин введен Б.Г.Ананьевым [1]). Это предполагает знание не только научной области, но и особенностей ее организации; репрезентации ее эмпирического материала, характера его классификации, обобщения. Без этого логические познавательные

структуры не могут превращаться в психологические, индивидуально значимые образования, в которых, собственно, и представлено интеллектуальное развитие ребенка.

Выявление закономерностей развития когнитивных психологических структур вне анализа (описания) процесса учения теоретически невозможно. Раскрывая процесс учения, педагогическая психология может оказать большое влияние на разработку общих и частных методик обучения, повысить их эффективность.

Обучение и учение — это два разных (хотя и тесно взаимосвязанных) процесса познания. Обучением задаются для усвоения социально значимые, нормативные образцы, логически выверенные методы познания. Однако они не всегда являются лично значимыми, если не согласуются с содержанием познавательного субъектного опыта ученика, накопленного им в жизнедеятельности, вне программных научных знаний [15].

Согласование двух источников познания (обучающих воздействий и субъектного опыта ученика) должно обеспечиваться специальными образовательными программами, в которых предусматривается не игнорирование субъектного опыта ученика, а его активное включение, использование в содержании научных знаний. Семантическое поле ученика часто бывает более многомерным, чем «очищенное» научное понятие, в котором не фиксируется индивидуальное (лично значимое, эмоционально насыщенное) отношение ученика к усваиваемому знанию.

Психолого-педагогическая проблема соотношения житейских и научных понятий, поставленная Л.С. Выготским и развитая в работах его учеников и последователей (Ж.И. Шиф, Н.Г. Морозова, Л.И. Божович, Н.А. Менчинская), в настоящее время должна занять особое место в проблематике академической педагогической психологии, в контексте культурно-исторической теории развития современного поколения. Ведь с 1930-х гг., когда эта проблема впервые была поставлена Л.С. Выготским, кардинально изменилось соотношение источников знания: обучение, организуемое школой, является далеко не единственным источником научной информации для учащегося. Оно должно не столько «задавать» знания, сколько научно «окультуривать» систему знаний, накопленных в познавательном опыте ученика из разных источников [18].

Учебная и образовательная программы отличаются по своим функциям, в них по-разному реализуется соотношение обучения и учения (развития). Познание и понимание мира не совпадают по своим целям и ценностям [Там же].

Если изучение индивидуальности ученика как субъекта учения есть предмет педагогической психологии, то должны быть по-новому раскрыты такие проблемы, как роль педагога в образовании, взаимодействие и координация всех участников образовательного процесса, создание условий для построения и реализации индивидуальной образовательной траектории, выработка критериев оценивания возможностей ученика в овладении знаниями.

³ Классификация этих моделей Дана нами в статье [20].

В настоящее время в образовательной практике разработаны и апробируются различные модели личностно ориентированного обучения³. Все они исходят из признания индивидуальности ученика как объекта изучения и воздействия. Однако теоретически в них не структурировано понятие «индивидуальность» применительно к школьнику. Оно сводится либо к различиям в успеваемости, либо к отдельным проявлениям этой индивидуальности по мало связанным между собою параметрам (памяти, внимания, мышления, воображения и т.п.). Очень важен отбор и обоснование критериев, по которым следует изучать индивидуальные особенности школьника в процессе учения, определять иерархию показателей, условия их проявления. отождествление терминов «индивидуальность» и «способность» (что широко распространено в психолого-педагогической литературе) не является научно обоснованным хотя бы потому, что не всякое проявление индивидуальности может служить основанием способности [10].

Следует отметить, что терминологический аппарат педагогической психологии заимствован из очень многих наук, и это не способствует четкому определению ее предмета. В этом отношении предстоит большая теоретическая работа для специалистов этой области научного знания.

Обратимся теперь кратко к методам педагогической психологии. Их эволюция значительна. Долгие годы основным методом был *констатирующий эксперимент*, в рамках которого в сравнительном плане фиксировались основные изменения в психике ребенка под влиянием различных социальных (обучающих) воздействий. Этот метод доминировал в педологии, психологии обучения. Он давал возможность сравнивать большие группы детей, обнаруживать типовые различия, фиксировать их по отдельным показателям, определять их взаимосвязь математическими методами. Массовость такого эксперимента давала возможность выявлять групповые различия, определять тенденции их изменения под влиянием различных социальных факторов.

В культурно-исторической школе в качестве приоритетного стал использоваться *формирующий эксперимент*. Он дал возможность разработать различные обучающие технологии, обеспечивающие формирование социально значимых качеств личности ребенка, необходимых ему для познания, общения. Одним из значительных направлений в разработке этого метода был *генетика — моделирующий эксперимент*, используемый в работах В.В. Давыдова, его учеников и последователей. На основе этого метода были раскрыты источники формирования таких личностных качеств, как становление теоретического мышления, основными проявлениями которого являются целеполагание, планирование, рефлексия, в их родовых (типовых, общественно значимых) свойствах. Были обоснованы научные подходы к изучению возрастных возможностей младших школьников в овладении теоретическим мышлением, в формировании у них позиции коллективного субъекта.

В рамках антропологического подхода, активно развиваемого в настоящее время в отечественной и зарубежной психологии, основное

внимание уделяется разработке метода *клинического педагогического наблюдения*, с помощью которого удастся выявить и зафиксировать проявление индивидуальности как некой со-бытийной реальности ([13] и др.), где происходит своеобразная «встреча» индивидуального как заданного (самостоятельно существующего) с образовательной ситуацией; в рамках последней индивидуальность проявляется, корректируется, а не формируется изначально. Такой подход к изучению личности ребенка предполагает прежде всего выявление и описание ее устойчивых индивидуальных особенностей, не определяемых всецело обучающими воздействиями. Индивидуальные и групповые различия имеют разные источники происхождения, а потому нуждаются в адекватных методах их изучения, сопоставления.

Все вышесказанное означает, что педагогическая психология не может попрежнему оставаться экспериментальной педагогикой, считаться наукой о педагогическом процессе, рассматриваемом с психологической точки зрения. По нашему мнению, ее предметом должно быть изучение закономерностей становления и развития личности ученика в специально организованном *образовательном процессе*, целью которого является не только обучение, но и изучение индивидуальности каждого ребенка, создание необходимых психолого-педагогических условий для ее раскрытия и направленного воздействия. Иными словами, обучение есть средство проявления индивидуальности, а не нивелирование ее посредством социализации [3], [19]. Как подчеркивал А.Н. Леонтьев, «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» [9: 327]. Поэтому педагогическую психологию нельзя рассматривать как общую или возрастную психологию, приложенную к педагогическим вопросам обучения. Ее подлинный предмет — изучение индивидуальной деятельности ребенка, но не всякой, а лишь той, которая направлена на овладение научными знаниями при их специальной организации, т.е. в обучении. Это важно учитывать, ибо, как мы полагаем, педагогическая психология как научная область психологии не может отождествляться с психологией образования, ориентированной на практику образования (ее цели и задачи). Последняя в своем содержании исходит из многообразия проблем, возникающих в сфере образования; она направлена на поиск и решение этих проблем с учетом их конкретного содержания, причин и условий возникновения.

Педагогическая психология как научная область должна определять прежде всего проблему исследования, осознавать ее как теоретическую задачу, находить пути ее решения. Именно теоретическое исследование является необходимой предпосылкой для построения проблематики в любой науке.

ВЫВОДЫ

1. Педагогическая психология на современном этапе ее развития стала важнейшим источником знаний о ребенке не

только как носители социокультурных образцов, но и как уникальной неповторимой индивидуальности.

2. Кардинальной для отечественной педагогической психологии была и остается проблема взаимосвязи обучения и развития. Однако в свете современных представлений о психическом развитии эта связь не должна рассматриваться как односторонняя («от обучения к развитию»). Детерминизм, в основе которого лежит представление о причинно-следственных зависимостях, в гуманитарных науках должен быть дополнен личностно-смысловым (ценностным) детерминизмом, что акцентируется, в частности, герменевтикой.

3. Введение в педагогическую психологию термина «субъект учения» предполагает изучение источников, условий проявления субъектности ученика, которая выражается в самостоятельности, осознанности выбора способов познания, общения, поведения, нравственной ответственности за их реализацию.

4. Теоретические основания для изучения личности ученика как самостоятельного субъекта образования следует искать не только в организации педагогических воздействий, но и в природных (анатомических, нейрофизиологических) особенностях, присущих каждому ученику как индивидуальности в их неповторимом выражении.

5. Разрабатываемые педагогические технологии должны строиться на психодидактике, учитывающей особенности индивидуальных стратегий обучения и структуру когнитивных процессов, обеспечивающих усвоение научных знаний.

Поступила в редакцию 28.11 2006 г.