

М.А. Степанова

Психология образования: современное состояние и актуальные задачи



В статье дается критический анализ реального вклада теоретической и практической психологии в решение проблем современного образования.

«Создание современной школы, построение современного всеобщего среднего образования требует не простого видоизменения традиционных психолого-педагогических принципов, а их существенного пересмотра и замены новыми принципами, соответствующими *новым социальным задачам* всей целостной системы обязательного среднего образования». Эти слова В.В. Давыдова, сказанные еще в прошлом веке, но не потерявшие своей актуальности и в веке нынешнем, как нельзя лучше свидетельствуют о той роли, которую призвана сыграть психология образования в деле решения насущных проблем образовательной практики.

Что удалось сделать? Действительно ли психология образования стала такой областью прикладной психологии, достижения которой оказались необходимы и полезны практике и как следствие — востребованы ею? Если да, то какие конкретно-психологические результаты нашли свое применение, и прежде всего в школьном обучении? Если нет, то почему? Поискам ответов на эти вопросы и будет посвящена данная работа.

Психология образования: критерии анализа и современное состояние

Что можно сказать о нынешней психологии образования?

Вопросом принципиальной важности является вопрос о том, насколько удалось ей сохранить ведущие позиции в деле разработки и реализации принципов организации и построения образования, как это было задумано ее создателями. Обоснованный ответ на эти и другие похожие вопросы предполагает выделение критериев, на основании которых можно делать соответствующие выводы. В качестве таковых могут быть выделены следующие:

- актуальность проводимых психолого-педагогических исследований;
- связь полученных научно-психологических данных с образовательной практикой;
- развитие самой психолого-педагогической науки.

Степанова Марина Анатольевна — кандидат психологических наук; доцент факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, автор спецкурсов «Психологический анализ современного образовательного процесса», «Научные основы организации школьной психологической службы».

Практикующий психолог в области школьного образования.

Автор научных публикаций по вопросам психологии образования в журналах «Вопросы философии», «Вопросы психологии», «Психологическая наука и образование»; автор методического пособия «Психолог в школе» («Сфера», 2005), популярных статей в газетах «Школьный психолог» и «Управление школой». Общее число публикаций — около 200.

Участник российских и международных психологических конференций, конгрессов и съездов, тема выступлений — состояние и перспективы развития практической психологии образования.



1. Актуальность современных психолого-педагогических исследований

Не нужно проводить специального исследования содержания защищаемых в нашей стране диссертаций и научных публикаций по психолого-педагогическим наукам, чтобы обнаружить, что все они направлены на решение какой-то актуальной проблемы. Однако, что же *принципиально* изменилось в нашей науке за последние хотя бы 30—50 лет, в чем обнаруживается *поступательное развитие психологии образования*? Появились новые оригинальные подходы в понимании хода усвоения? Проведены яркие психолого-педагогические эксперименты? Или ученые наконец-то нашли ключ к психологическим механизмам воспитания? Скорее нет, чем да. Мы по-прежнему ссылаемся на исследования Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, Ж. Пиаже и В. Штерна, П.Я. Гальперина и А.В. Запорожца. По-видимому, простая арифметика здесь не работает, и из огромного числа работ не складывается качественно новый подход.

2. Связь полученных научно-психологических данных с образовательной практикой

В данном случае можно выделить два взаимодополняющих аспекта взаимодействия теории и практики, с тем чтобы определить следующее: с одной стороны, *насколько исследования соответствуют запросам практики образования*, а с другой — *насколько полученные учеными результаты оказываются практикой востребованы*.

К необходимости установления связей между теорией и практикой призывали не только академические психологи, но и те, кто непосредственно занят в сфере практической психологии образования, а также сами педагоги, что совсем не означает, что теория должна снизойти до уровня способности ее воспринять практики. Практикующие психологи и учителя предъявляют высокие требования в равной степени и к психолого-педагогической теории, и к образовательной практике. В качестве доказательства сказанного можно привести слова известного современного педагога Е.А. Ямбурга, в лице которого гармонично сочетаются ученый-исследователь и успешный педагог, создатель модели адаптивной школы и директор московского Центра образования со смешанным контингентом учащихся (в педагогическом сообществе, среди учеников и их родителей известен как школа Е.А. Ямбурга).

В недавно увидевшей свет книге «Педагогический декамерон» Е.А. Ямбург пишет: «Педагогика — дама привередливая. Завоевать ее благорасположение не так-то просто. Она не всегда внимлет аргументам разума (академической науки), но при этом мстит тем, кто этими доводами легкомысленно пренебрегает. Одним словом, ведет себя как муза, притом не менее капризная, чем ее старшая поэтическая сестра ... всегда с одинаковой настороженностью относился как к сухим, оторванным от реальной шко-

лы теоретикам с их указующим из заоблачных далей перстом, так и к приземленным практикам, полагающим, что методом проб и ошибок, без всякой опоры на теорию, можно решать любые педагогические задачи».

Совсем не хотелось бы принадлежать к числу оторванных от реальной практики теоретиков.

2А. От практики к теории

На первый взгляд, все проводимые исследования в конечном счете направлены на решение отдельной практической задачи. Однако специфика *конкретных образовательных проблем, вытекающих из особенностей современной социальной ситуации*, порой ускользает из поля зрения психологов образования, и тематика исследований не меняется десятилетиями. Проблемы учебной деятельности как были 30 лет назад в фокусе их внимания, так и остались, что явно недостаточно. В то же время новые задачи, которые стоят перед современным образованием, недостаточно отражаются в психологических исследованиях, налицо очень медленное реагирование психологов на идущие в отечественном образовании реформы. Рассмотрим некоторые *нововведения принципиального характера*, которые нуждаются в психологическом обосновании.

Во-первых, **предшкольное образование.**

Психологи буквально кричат о новом национальном бедствии: дошкольники перестали играть! Это однозначно свидетельствует о недостаточной проработанности данного вопроса психологами. В этой связи нелишне напомнить позицию А.В. Запорожца, выступавшего против искусственной акселерации психического развития ребенка за создание *психолого-педагогической концепции амплификации*, обогащения этого развития. Считать и умножать дети научатся в школе, а в дошкольном детстве «должно осуществляться целенаправленное формирование тех ценнейших душевных свойств и качеств, ... которые ... войдут затем в золотой фонд зрелой человеческой личности». А эти свойства и качества образуются за счет «развертывания и максимального обогащения содержания специфически детских форм игровой, практической и изобразительной деятельности, а также общения детей друг с другом и со взрослыми».

Д.Б. Эльконин, критикуя однобокий подход к дошкольному периоду развития, писал: «Все успехи дошкольного воспитания рассматриваются исключительно через призму подготовки детей к школе, да еще в очень узком диапазоне (умения читать, писать, считать). Вообще *подход к отдельному периоду развития в детстве нельзя рассматривать узко прагматически, как подготовку к переходу на следующий этап развития*. Все обстоит как раз наоборот. В частности, Д.Б. Эльконин решительно возражал против укорочения периода дошкольного детства и предлагал записать в документ реформы: *«В широком общем*

развитии состоит задача дошкольных учреждений в плане подготовки детей к переходу в школу, к началу дошкольного обучения». Ставя под сомнение целесообразность перехода детей шестилетнего возраста в организуемые в школах классы, Д.Б. Эльконин объяснял свою позицию: «Сам переход на следующий, более высокий, этап развития подготавливается и определяется тем, насколько полно прожит предшествующий период... Если же он будет ... искусственно форсирован, не принимая в расчет объективных факторов, то существенно пострадает формирование личности ребенка, причем ущерб может быть не восполнимым».

Во-вторых, **изменение содержания образования.**

Остановимся на двух примерах.

Первый пример. В последние годы активно вводится **предпрофильное и профильное обучение**, что не противоречит ныне действующему Закону РФ «Об образовании», предусматривающему составление образовательных программ с учетом типа и вида образовательного учреждения. Следует заметить, что идеи профильного обучения высказывались и раньше, в том числе в дореволюционной России министром народного просвещения графом П.Н. Игнатовым, который в 1915—1916 г.г. разработал проект реформы системы образования. Однако, в нашем сообщении речь идет только о современных попытках организации профильного обучения.

Как определяется профильная направленность конкретного учебного заведения? В условиях нормативно-подушевого финансирования, когда образовательное учреждение финансируется по принципу «средства следуют за учеником» — в немалой степени исходя из запросов детей и их родителей. И таким образом школа действительно становится местом оказания услуг, образовательных услуг — что угодно заказчикам, то есть родителям, то и будет преподаваться. Сегодня, к сожалению, не редкость ситуация, когда школа готова менять профили обучения, подстраиваясь под меняющиеся требования без достаточного продумывания и обоснования соответствующих шагов. В этой связи следует напомнить, что, во-первых, универсальный профиль и соответственно универсальные (непрофильные) школы никто не отменял, о чем готовы «забыть» руководители образовательных учреждений, и, во-вторых, профильное обучение пока вводится в форме эксперимента. Но это только пока.

А психологам было бы нелишне посмотреть, что происходит с учебным планом в результате введения профильного обучения.

В качестве иллюстрации достаточно привести один факт: в старшей школе на предметы естественнонаучного цикла в непрофильных классах (например, филологический профиль) положено 6 часов в неделю (за два года обучения), причем речь идет об уроках естествознания, а не географии, химии, био-

логии и физики. В учебном плане универсального обучения предусмотрено по 2 часа географии, химии, биологии и 4 часа физики (за два года обучения). В химико-биологическом профиле на химию и биологию как профильные дисциплины положено по 6 часов на каждый предмет (за два года обучения). Знают ли психологи, что в современной школе астрономия изучается не как отдельный предмет, а в интегрированном виде — в курсе физики? Интересное совпадение: прошедший 2009 год в ознаменованье 400-летия использования телескопа был объявлен ООН Годом астрономии.

В данном случае конкретные цифры значения не имеют — однако принципиальным выступает тот факт, что современные подростки получают разную образовательную подготовку. Ситуация усугубляется отсутствием учебных пособий для разных профилей обучения. Возникает даже не содержательный, а чисто прагматический вопрос: а если вдруг выпускник «изменит» выбранному ранее профилю (например, социально-гуманитарному или филологическому) и пойдет в вуз, допустим, медицинский, в котором потребуются продемонстрировать свои знания предметов естественнонаучного цикла? В современных условиях поставленный вопрос приобретает еще большую остроту в связи с новыми правилами приема в вузы и введением ЕГЭ в качестве единственной формы итоговой аттестации и поступления в вузы.

Второй пример. До сих пор не утихают дискуссии по поводу включения в программу общеобразовательных школ России еще одного учебного курса — **«Основы православной культуры»**. Свои мнения относительно данного курса высказали представители Министерства образования и науки РФ, Русской Православной Церкви, директор ведущего учебного издательства «Просвещение» А.М. Кондаков. В этой связи хотелось бы услышать, а что думают по этому поводу психологи, накопившие немалый опыт исследовательской и практической работы. О важности нравственного воспитания сказано достаточно педагогами, психологами, философами, общественными деятелями. Что может и должна делать школа, каким должно быть содержание образования, чтобы обучение носило воспитывающий характер? Ответа на этот и другие вопросы, например, о целесообразности введения курса «Основы православной культуры», ждут не только от педагогов, но и от психологов.

В-третьих, **ЕГЭ.**

ЕГЭ критикуют все и вся, но при этом до сих пор не проведен его психологический анализ. Специфика ЕГЭ и особенности его проведения пока что находятся вне поля зрения академических психологов, в то время как подготовка старшеклассников к ЕГЭ предполагает обязательное участие школьного психолога. Что делать практикующим психологам? Подавляющее большинство из них ограничивается написанием «отчетов о проделанной работе», что в



данном случае является меньшим из зол. Сегодня практика ЕГЭ стала повсеместной, и потому было бы непрослительно с профессиональной точки зрения никак на это не реагировать.

О недостатках такой формы итоговой аттестации сказано немало, но ЕГЭ помог обнаружить те колоссальные пробелы в освоении учебных предметов, которые можно было скрыть при проведении экзамена в традиционной письменной или тем более устной форме. Чем недовольны родители и педагоги? Родители переживают, что их дети оказались не в состоянии справиться с заданиями, а это не только свидетельствует о плохом усвоении школьной программы но и — в нынешних условиях, может быть, прежде всего — становится препятствием для поступления в вуз. Учителя также обнаружили свою профессиональную несостоятельность. Если бы результаты ЕГЭ были иными, то и отношение к нему было бы другое. И откровенные признания учителей математики или русского языка в том, что задания даже для них непосильны, что обычно приводится в качестве весомого довода в пользу чрезмерной сложности заданий ЕГЭ, говорят совсем не о ЕГЭ. Впору не ЕГЭ критиковать, а задуматься о том, что же не так в нашем королевстве образования.

Д.Б. Эльконин, рассуждая о проблеме перегрузок, специально отмечал, что «уменьшение объема программного содержания [за что активно ратуют педагоги, а вслед за ними и родители — М.С.]... не самый эффективный путь устранения перегрузок» и призывал к перестройке содержания образования в сторону формирования основ научного мышления. Он считал, что современные программы (а это сказано четверть века назад) обеспечивают лишь возникновение «совокупности не связанных друг с другом понятий разного уровня, представляющих собой своеобразную мозаику, а не целостную систему». К сожалению, в наше время мало что изменилось.

Что может сделать во всех перечисленных выше случаях психологическая наука?

И мало, и много одновременно — дать научно обоснованный, опирающийся на проведенные исследования анализ педагогических новшеств. **Мало**, потому что содержательная психолого-педагогическая оценка не гарантирует положительного результата, т. е. изменения политики образования в нужном направлении; однако, отсутствие такой оценки результат гарантирует однозначно, свидетелями чего мы и являемся. **Много**, потому что *психологическое обоснование педагогического процесса*, выяснение его связи с умственным развитием — и есть то *самое главное, что требуется от психолога*. Именно об этом писал Л.С. Выготский, когда сравнивал педологический анализ с исследованием с помощью лучей Рентгена: «Задачей педологического исследования ... является установление внутренней структуры учебных предметов с точки зрения развития ребенка и изменения структуры вместе с методами школьного обучения».

В 1984 году во время подготовки школьной реформы Д.Б. Эльконин решился выступить на страницах журнала «Коммунист» с критической статьей «Размышления над проектом», в которой поделился своими соображениями о путях перестройки советской школы. Были ли подобные выступления ученых — психологов и педагогов — в последующие десятилетия?! При этом следует признать, что поводов для таких выступлений было достаточно.

2Б. От теории к практике

Вопрос о том, насколько результаты психологических исследований востребованы и воплощены в практику, имеет два противоположных ответа. С одной стороны, в каждом исследовании отмечается его практическая значимость. Следовательно, нет такой работы, которая не приносила бы пользу отечественному образованию. С другой стороны, сказанное чаще всего остается лишь на бумаге, что находит отражение в мягкости формулировки о «возможности применения».

Обратимся в качестве примера к системе развивающего обучения Эльконина — Давыдова: налицо явное расхождение научно-психологических данных, свидетельствующих о явных преимуществах такого обучения, и реального положения дел, когда учителя предпочитают работать по традиционной системе или «обучать по Занкову». В данном случае причину происходящего, по-видимому, следует искать в недостаточной разработанности педагогической технологии, с одной стороны, и слабой подготовке педагогических кадров, с другой.

Еще В.В. Давыдов в устных и письменных выступлениях неоднократно говорил о том, что стремление рассматривать вопросы развивающего обучения комплексно, а не только с психологической точки зрения, пока не реализовано. Не вызывает сомнений, что любая новая идея нуждается в конкретном психолого-педагогическом наполнении. Что касается развивающего обучения, то на развитие как цель обучения педагоги указывали задолго до появления теории Эльконина — Давыдова. Например, Я. Корчак в 1905 году писал: «...задача средней школы — не обучение, а развитие детей». Однако, авторство теории развивающего обучения как оригинального подхода к процессу усвоения приписывается Д.Б. Эльконину и В.В. Давыдову. Следует признать, что в настоящее время психолого-педагогическая система Эльконина — Давыдова нуждается в дальнейшем развитии.

3. Развитие самой психолого-педагогической науки

В данном случае корректнее говорить не о психологии образования, а о педагогической психологии как самостоятельной области психологии.

В энциклопедических и справочных изданиях педагогическая психология определяется как отрасль

психологии, включающая в себя три раздела: психологию обучения, психологию воспитания и психологию учителя. При этом отмечается, что выделение в едином учебно-воспитательном процессе воспитания и обучения достаточно условно.

Психология обучения — активно развивающаяся область прикладного знания на протяжении всего периода существования педагогической психологии. Среди наивысших достижений, безусловно, может быть названа теория развивающего обучения Элькнина — Давыдова, которую неслучайно В.П. Зинченко назвал культурно-исторической педагогикой, психологической педагогикой.

На факультете психологии Московского университета традиция изучения процессов обучения берет свое начало от П.Я. Гальперина, а ныне представлена исследованиями, выполненными прежде всего в рамках созданной Н.Ф. Талызиной деятельностной теории учения.

Психология воспитания не может похвастаться заметными достижениями. Причина этого видится, прежде всего, в неопределенности предмета исследования, в недостаточной осознанности границ, с одной стороны, с возрастной и социальной психологией, с психологией личности, а с другой — с педагогикой. В результате нередко психология воспитания сводится к изучению мотивации учения (или это психология обучения?), динамики внутригрупповых взаимоотношений сверстников, особенностей усвоения нравственных норм. В то же время главный вопрос: как сделать так, чтобы ребенок не только знал нравственные нормы, но и следовал им, не только умел читать, но и хотел этого — так и остается без ответа. Выдающийся отечественный педагог С.Л. Соловейчик среди множества педагогических вопросов называл три самые главные: «... как воспитать стремление к правде, то есть совесть; как воспитать стремление к добру, то есть любовь к людям; и как воспитать стремление к красивому в поступках и искусстве». Если бы психолого-педагогическая наука знала ответы на эти вопросы, скольких проблем можно было бы избежать.

Психология учителя даже не всегда выделяется в самостоятельную область исследования педагогической психологии, что недвусмысленно говорит об отводимой ей роли. О психологическом аспекте учительского труда писали классики психологии: Г. Мюнстерберг и Л.С. Выготский. Вопросам психологии учителя посвящена недавно переизданная книга М.М. Рубинштейна, одного из основателей науки об учителе, но книга вышла таким небольшим тиражом, что наверняка осталась незамеченной большинством психологов. Рубинштейн, в частности, писал: «... в современных условиях, когда старая школа ушла безвозвратно, и мы стоим перед необходимостью создать новую школу во имя новой жизни и применительно к новым требованиям существования и культурных запросов, проблема

педагога в своем значении удвоилась, утроилась, может быть, удесятерилась». Написанное в 1927 году не потеряло своей актуальности и в наше время технологизации и информатизации процесса обучения, когда многие обучающие функции передаются компьютеру, следствием чего выступает ограничение роли учителя. В свете сказанного приобретают актуальность исследования, направленные на выяснение роли учителя в нынешних условиях, когда вслед за общественными изменениями перестроилась (или не успела перестроиться) школа.

Таким образом, в современной педагогической психологии мы наблюдаем не расширение в ответ на запросы практики, а сужение, причем принципиальное, областей исследования. В наше время активно развивающимся направлением выступает психология обучения, наглядным доказательством чего выступает большое число публикаций по данной тематике.

Противоречия и перспективы психологии образования

Обобщение сказанного позволяет обнаружить, по крайней мере, **два противоречия**:

- между психологической теорией (исследования актуальны) и образовательной практикой (практика существует сама по себе);
- внутри самой психологической теории, что находит выражение в отсутствии единого теоретического подхода и неравномерном развитии отдельных областей педагогической психологии.

Возникает закономерный вопрос о путях выхода из создавшегося в психолого-педагогической науке положения. Традиционно формулируемые в таких случаях выводы о необходимости фундаментальных исследований, конечно, справедливы, но, увы, недостаточны. Поэтому, если говорить о сложившейся в педагогической психологии ситуации, то в качестве выхода из нее и разрешения выделенных выше противоречий на первых порах может быть предложено следующее.

Первое. Тезис о внедрении научных достижений в практику нуждается в конкретизации: о каких достижениях может идти речь? Ф.Е. Василюк, опираясь на понимание сущности психологического кризиса Л.С. Выготского, указал на то, что наиболее актуальными и целительными для нашей психологии являются *психотехнические исследования*. Образцом реализованного психотехнического подхода, отмечает Ф.Е. Василюк, выступает теория поэтапного формирования умственных действий и понятий (ТПФ) П.Я. Гальперина, созданный им метод работы с психикой.

Л.С. Выготскому не удалось создать психотехнического подхода, по мнению Василюка, по той причине, что при его жизни психологической практики как сложившейся социальной реальности не существовало. А сегодня у нас есть все условия для его разработки: с одной стороны, психотехническая по своей

Третий международный сказкотерапевтический фестиваль «Психология сказки и Сказка психологии»

4—5 февраля 2011 года, Москва

Цель фестиваля — объединить усилия специалистов, занимающихся сказкотерапией в разных видах практики, поделиться опытом и определить стратегические направления деятельности психологов, использующих в своей работе сказку.

Организаторы фестиваля: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России»; Международное Сообщество Сказкотерапевтов; Научно-образовательный комплекс «Психология» (Психологический институт Российской академии образования и Московский городской психолого-педагогический университет); Центр практической психологии образования.

К участию в фестивале приглашаются те, кто интересуется сказкотерапией и психологией сказки, — опытные профессионалы, начинающие специалисты, студенты и все неравнодушные к сказке.

Основные направления работы фестиваля:

1. Психологические ресурсы сказки и сказочной метафоры в работе с разными категориями.
2. Новые методы, приемы и направления использования сказкотерапии.
3. Использование сказкотерапевтических методов в здоровьесберегающих технологиях при работе с детьми и взрослыми.
4. Возможности сказкотерапии в психологической работе с педагогами и родителями.
5. Применение сказкотерапевтических методов в образовании и за его пределами.
6. Психология сказки и метафоры: теоретические и прикладные аспекты.

Формы работы фестиваля — доклады, мастер-классы, воркшопы, круглые столы, психотерапевтические сессии и сказочные встречи.

Материалы для сборника статей принимаются до 7 января 2011 г., **заявки на участие** — до 30 января 2011 года по e-mail: skazka@cppo.ru. Форма заявки для участия и подробная информация о Фестивале представлены на сайте: www.rospsy.ru, www.cppo.ru

Тел.: 8 (926) 409-23-68 (Светохина Юлия)

E-mail: skazka@cppo.ru

Сайты: www.rospsy.ru, www.cppo.ru

природе теория П.Я. Гальперина, а с другой — та психологическая практика, которая в ней нуждается. Можно сказать, что начало реализации психотехнического подхода было положено самим автором ТПФ, озабоченным поиском точек приложения созданной им теории к практике.

Таким образом, психотехнические исследования в области образования будут способствовать не только развитию педагогической психологии, но и сближению теории с практикой.

Второе. Настало время не пренебрежительного, а бережного отношения к практике. Интересно с научной точки зрения и полезно с практической посмотреть, как преподают учителя, у которых ученики, во-первых, усваивают материал, а, во-вторых, любят предмет. Впрочем, верно и обратное: любят, а потому и усваивают. Высокомерное отношение к практике не обогащает ни нас, ни практиков.

Достаточно привести лишь один пример. В некоторых московских школах в 5—7 классах без малого 15 лет преподается лингвистика — этот курс выполняет пропедевтическую функцию по аналогии с курсами естествознания, обществознания, искусствоведения (мировая художественная культура — МХК). Идея введения языкознания принадлежит педагогам-словесникам, давно испытывающим потребность в

передаче детям общих сведений о языке — родном и иностранном. Этот опыт оказался настолько удачным, что в настоящее время вышел за пределы Москвы. Л.С. Выготский в качестве эпиграфа к методологическому (!) исследованию выбрал эпиграф: «Камень, который презрели строители, стал во главу угла». Таким камнем выступает практика, которая «выдвигает постановку задач и служит верховным судом теории, критерием истины». Что касается постановки практических задач, то их более чем достаточно, но они порой существуют изолированно от психологии, а их необходимо включить в оборот психологических исследований. Полученные результаты нуждаются в практической проверке: «... практика входит в глубочайшие основы научной операции и перестраивает ее с начала до конца». Итак, круг замкнулся, а центр науки «передвинулся; то, что было на периферии, стало определяющей точкой круга».

И, наконец, последнее: бережное отношение к образовательной практике со стороны психологов предполагает предоставление ей права на самостоятельное существование и развитие, так как педагогика славится не только новациями, но и традициями.