

Вариации на тему педагогической психологии

С. С. Степанов

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

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

Ольшанский Д. В. Новая педагогическая психология. М.: Академический Проект, 2002.

Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться / Пер. с англ. А. Б. Орлова, С. С. Степанова, Е. Ю. Патяевой; Под ред. А. Б. Орлова. М.: Смысл, 2002.

На протяжении ряда лет в общем объеме издававшейся психологической литературы книги по педагогической психологии занимали на удивление малую долю. В последнее время ситуация начала меняться. Всего за полгода увидели свет несколько новых книг по проблемам педагогической психологии. Причем своим содержанием эти книги не пересекаются и даже практически не перекликаются, хотя, казалось бы, посвящены одной и той же теме. Каждая из них трактует тему по-своему, представляя своеобразный подход к проблемам психологии образования. Знакомство с этими новыми изданиями позволяет многое понять в разнообразии тенденций современной психологии образования. Поэтому весьма важно сопоставить представленные в книгах позиции. Начать хотелось бы со сравнения двух книг, не схожих ничем, кроме названия — «Педагогическая психология».

Чувство удивления остается после прочтения этих двух книг: неужели обе они рассказывают об одной и той же науке? Более того, эти два издания совпадают и по назначению — они оба представляют собой учебные пособия для высшей школы. Давно не приходилось держать в руках два таких разных учебника. Остается только посочувствовать студенту, которому в преддверии экзамена по педагогической психологии предстоит сделать свой выбор в пользу того или иного учебного пособия.

В силу того что обе книги знакомят с одной и той же отраслью психологической науки, в них наверняка можно обнаружить что-то общее. Таким общим являются обсуждаемые проблемы. И в той, и в другой книге речь идет о возможных подходах к процессу усвоения, дается анализ существующих в современной психологии теорий учения, описываются особенности поведения школьников в различных учебных ситуациях.

Однако на этом сходство заканчивается. Какую бы тему ни выбирали авторы в качестве предмета обсуждения, они обязательно рассматривают ее с разных позиций.

Для примера возьмем такую важную для педагогической психологии проблему, как проблема мотивации учения.

Т. В. Габай ограничивается «ключевыми для данного анализа моментами», к которым относятся следующие: мотив не должен отождествляться со стимулом, как внутренний побудитель не должен отождествляться с внешним воздействием; полимотивированность учения и связь типа учения с характером мотивации; ступени развития учебной мотивации.

Р. Л. Хон начинает главу «Мотивация» с изложения теорий мотивации, в частности останавливается на идеях А. Маслоу, который построил иерархию физиологических и психологических потребностей и показал, что от голодных детей наивно ожидать успехов в учебе.

Далее автор описывает факторы, влияющие на учебную мотивацию: предвкушение достижения цели, авторитетность учителя, тип оценки и признание им стараний ученика, уверенность в собственных силах и т. д. Специальное внимание в книге Р. Л. Хона уделено вопросам повышения мотивации.

Одного этого примера достаточно, чтобы убедиться, что принципиальное различие двух изданий заключается в отборе материала. Книга Т. В. Габай содержит в себе описание результатов отечественных исследований, а Р. Л. Хон приводит данные, полученные преимущественно американскими психологами, отдающими предпочтение бихевиористским или когнитивным моделям учения.

Если эти издания столь различны, то какое из них может быть рекомендовано в качестве учебника по педагогической психологии? Представляется, что ни одна из этих книг не относится к разряду учебников в строгом смысле этого слова.

Книга Габай является научной монографией по педагогической психологии. Автор — Татьяна Васильевна Габай, сотрудница факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, хорошо известна среди профессиональных психологов своими исследованиями по учебной деятельности, выполненными с позиций так называемого деятельностного подхода, заложенного трудами А. Н. Леонтьева, а ныне развиваемого Н. Ф. Талызиной.

Не случайно целая глава посвящена анализу методологических основ педагогической психологии — трех основных принципов, первым и определяющим среди которых назван деятельностный подход к изучению психики.

Данную книгу отличает обобщающий характер изложения, в ней нашли отражение представления автора по основным вопросам педагогической психологии. Она отвечает всем требованиям научной монографии: четко определены методологические основания, с опорой на которые и строится изложение. При этом развиваемый в пособии деятельностный подход выступает для автора не застывшей догмой, а весьма продуктивным направлением современной науки, позволяющим выдвигать оригинальные гипотезы.

Обращает на себя внимание манера изложения, характерная для научных монографий: безупречная логика в сочетании со строгим языком, многочисленные ссылки на теоретические и экспериментальные исследования, обоснование собственной точки зрения.

Всего этого лишено пособие Р. Л. Хона, напоминающее по своему жанру научно-популярное издание, на страницах которого обсуждаются проблемы, имеющие отношение — прямое или косвенное — к школе. В предисловии к книге сказано, что она дает основные сведения, необходимые для того, чтобы понять, как обучаются люди — одаренные и со средними способностями, физически здоровые или нет, мужского и женского пола.

При этом изложение ведется на языке, понятном всем взрослым участникам образовательного процесса — педагогам, психологам, школьной администрации. Автор написал книгу по педагогической психологии, сведения из которой можно непосредственно применять к преподаванию учебного предмета и формированию учебных навыков, так как именно этого, по его мнению, ждут от книги ее потенциальные читатели.

В книге Р. Л. Хона, в отличие от работы Т. В. Габай, не удастся выделить авторскую точку зрения по обсуждаемым проблемам, что скорее следует рассматривать не как недостаток издания, а как его особенность. Далеко не всегда читатель настроен на уяснение авторской позиции, довольно часто его собственные потребности значительно скромнее и сводятся к постижению основ изучаемой науки.

Жанровое своеобразие книг накладывает отпечаток на их содержание. Так, Т. В. Габай обсуждает проблему соотношения обучения и психического развития — одну из фундаментальных проблем психологии развития. Р. Л. Хон обходит эту проблему стороной, его боль-

ше интересует, какие факторы влияют на успешное обучение. Целая глава книги Хона посвящена социальному научению, в то время как идеи А. Бандуры по вполне понятным причинам на страницах книги Т. В. Габай не обсуждаются.

Содержательный анализ этих двух изданий позволяет заключить, что поднимаемые в книгах проблемы значительно шире рамок педагогической психологии, каждый из авторов отклоняется от проблематики педагогической психологии в собственную сторону.

В качестве предмета исследования педагогической психологии Т. В. Габай называет «нормативную структуру совместной деятельности, в которой учащийся усваивает, а обучающий передает ему социальный опыт и создает благоприятные условия для усвоения». Собственно учебной деятельности посвящена лишь вторая половина книги — глава «Учебная деятельность», в то время как первая ее половина представляет собой изложение теоретических основ, современной отечественной психологии, а вернее — одного из ее подходов — деятельностного. Глава 3 — «Общий анализ человеческой деятельности» — является профессионально написанным разделом учебника по общей, а не педагогической психологии.

В книге Р. Л. Хона вы не встретите определения педагогической психологии, что в первую очередь объясняется тем, что в оригинале она называется иначе. Автор видел свою задачу в том, чтобы поместить в текст сведения о различных составляющих эффективного обучения. Он использует многочисленные иллюстрации действий учителя и образцы учебных планов, чтобы показать, как содержание книги можно применить на практике.

Именно поэтому в книге содержится много интересной и полезной для психолога и педагога информации, так или иначе связанной с особенностями усвоения. Например, Р. Л. Хон специально останавливается на физиологических основах механизма человеческого научения. По его мнению, знакомство с физиологией нервной системы полезно при объяснении психологических явлений, в особенности сложных речевых процессов. С этим утверждением трудно не согласиться, но физиология высшей нервной деятельности и педагогическая психология — две разные дисциплины. Другое дело, что знание и той и другой необходимо при работе в школе и имеет непосредственное отношение к проблеме обучения.

У каждой книги есть свой читатель. Хорошо, если намерения автора отвечают потребностям читателя. В случае их несовпадения возможны разочарования, и в результате автор упрекает читателя за непонятливость, а читатель оказывается недоволен тем, что книга слишком теоретична, а поднимаемые в книге проблемы далеки от решаемых им практических задач.

Чтобы этого избежать, необходимо понять, для кого написана каждая из этих книг. Не вызывает сомнения факт, что читатели у них разные.

Книга Т. В. Габай полезна и даже необходима исследователям, занятым в области педагогической психологии. При этом она обращает внимание на то, что предмет педагогической психологии часто понимается слишком широко, что затрудняет организацию получаемых данных в стройную систему. Выход из создавшегося положения автор видит в признании факта существования двух наук, развивающихся под названием «педагогическая психология». Одна из них — фундаментальная, а другая — прикладная.

Учебное пособие Т. В. Габай служит примером книги по фундаментальной педагогической психологии. А пособие Р. Л. Хона принадлежит к книгам по прикладной педагогической психологии, которая обычно называется психологией образования. Об этом, кстати говоря, пишет и сам автор, отмечая, что его книга носит прикладной характер... В этой связи становится понятным, что она будет доступна широкому кругу читателей, профессионально связанных с образованием, в частности школьным психологам. Этому способствует и манера изложения — иллюстрирование положений примерами из школьной практики. Интересно отметить, что приводимые автором факты и зарисовки производят впечатление хорошо знакомых, что значительно повышает доверие к книге и ее автору.

Из всего сказанного, однако, не следует делать вывода, что одна книга написана для ученых, а другая — для практиков. Все определяется установками и ожиданиями читателя.

Если практический психолог желает разобраться в теоретических основах современной отечественной педагогической психологии, то книга Т. В. Габай ему, безусловно, в этом поможет. Естественно, что ему следует настроиться на серьезное и трудное чтение.

В случае, когда школьный психолог нуждается в конкретной информации, например о влиянии отношения к заданию на результаты его выполнения или о компьютерных технологиях обучения, то ему лучше обратиться к книге Р. Л. Хона. В целом его книга является более универсальной и потому может быть рекомендована не только студентам и практикующим психологам, но и психологам-теоретикам, готовым признать ограниченность (в силу объективных обстоятельств) своих взглядов.

Книга Т. В. Габай — образец настоящего научно-психологического исследования, выполненного в деятельностном ключе и реализующего его принципы применительно к практике обучения.

Хорошо, что есть возможность выбора между такими непохожими изданиями, каждое из которых, не являясь универсальным, оказывается полезным при решении разных профессиональных задач.

На этом фоне «Новая педагогическая психология» Д. В. Ольшанского вызывает противоречивое впечатление. Противоречие возникает не в связи с тем, что книга нехороша, — в своем жанре она великолепна, Вот только жанр этот специфический, не сразу узнаваемый, что может привести читателя в некоторое замешательство. Книга издана как учебное пособие для вузов, и из названия можно заключить, что ее содержание являет собой альтернативу педагогической психологии старой, отжившей. На это в предисловии недвусмысленно указывает и сам автор, упрекая прежнюю педагогическую психологию в том, что она якобы выступала «средством педагогической манипуляции нами и нашими детьми». Поминая создателей программированного обучения, а также «теории поэтапного формирования чего угодно», автор им даже сочувствует: «Не вина, а беда их в том, как использовалось сделанное ими. И в том, что они сделали меньше, чем могли бы сделать. Если бы родились в иное время...» Но вот настало наше замечательное время, и можно наконец доделать то, что не могли себе позволить ни Б. Ф. Скиннер, ни П. Я. Гальперин. Кстати, последнему часто задавали вопрос, приложима ли его теория к формированию личности. На это он отвечал: «Если вы знаете, что такое личность, попробуйте ее формировать, а я занимаюсь формированием умственных действий и понятий». В наши дни умственная деятельность вышла из моды, уступив приоритет личностному росту. Только вот беда — рассуждения о личностном росте трудно назвать научными, при том что прежняя, «ущербная» педагогическая психология все-таки была наукой. Ныне происходит ее подмена педагогической публицистикой, которая, безусловно, способна сыграть огромную общественную роль, но с наукой связана очень отдаленно. Фактически автором — человеком ярким, с сильной личностной позицией — создан блестящий публицистический опус — из тех, что будоражат мысль и заставляют по-новому взглянуть на многие явления. Но это, однако, не учебник, тем более не учебник по педагогической психологии, которая призвана отвечать на вопрос, чему и как учить детей. Автор даже не задается этим вопросом, а рассуждает о личностном самоопределении, ответственности, сотрудничестве, диалоге поколений, неформальных объединениях молодежи. Его рассуждения интересны и по большей части не вызывают возражений. Вот только вознамерившемуся изучать педагогическую психологию или хотя бы составить о ней какое-то представление они не помогут. Да и педагогическая публицистика — все-таки довольно специфический жанр, требующий компактного изложения; произведение этого жанра объемом свыше 500 страниц трудно прочитать «на одном дыхании». К сожалению, в этом жанре пишется не так уж много. И появление новой книги — настоящий подарок его ценителям.

Можно предположить, что данная книга отражает определенные настроения, которые в нашей стране начали оформляться довольно давно, в связи с одним примечательным событием — визитом К. Роджерса и всплеском интереса к идеям гуманистической психологии и педагогики. До недавнего времени концепция Роджерса была представлена у нас довольно односторонне, лишь в ее психотерапевтическом аспекте. Хотя в области образования его взгляды также сыграли существенную роль. Наконец, и этот пробел у нас заполнен.

В 1969 г. увидела свет книга К. Роджерса «Свобода учиться», посвященная приложению общепсихологических и психотерапевтических воззрений автора к сфере образования. По прошествии 14 лет, в 1983 г., когда уже был накоплен некоторый опыт практического приложения этих идей в американской школе, Роджерс выпустил книгу «Свобода учиться для 80-х», которая была не просто переработанным и дополненным изданием, а фактически новой книгой. Третье издание вышло в 1994 г., по его смерти Роджерса (скончавшегося в 1987 г.), и было снабжено предисловием его дочери — Натали Роджерс. Доработка и обновление издания осуществлялись при участии Дж. Фрейсберга, формально выступающего как соавтор К. Роджерса (ради объективности следует отметить, что Фрейсбергу — в психологическом мире гораздо более скромной фигуре, чем Роджерс, — принадлежит скорее вспомогательная роль, потому справедливо вести речь именно о взглядах Роджерса как основного автора книги и предложенной в ней концепции). Именно это, третье, издание было переведено на русский язык и выпущено в 2002 г. и издательстве «Смысл».

В разработке своей педагогической концепции К. Роджерс применил подход, развитый им ранее в сфере психотерапии. Центральной идеей гуманистической психологии Роджерса выступает признание того факта, что в каждом человеке изначально заложен огромный потенциал саморазвития и становление личности обеспечивается не столько формированием заданных извне норм, целей и ценностей, сколько поощрительной поддержкой имманентных тенденций личности. В противовес традиционному директивному подходу, такой подход назван недирективным, личностно-центрированным или человеко-центрированным¹. Соответственно, в области психотерапии основные надежды возлагаются на самостоятельное отыскание человеком решения своих проблем — психотерапевт при этом выступает не как руководитель, инструктор или советчик, а как фасилитатор (от англ. facilitate — «способствовать, облегчать»), поощряющий личностный рост клиента.

Эти ключевые идеи гуманистической психологии и легли в основу педагогической концепции Роджерса. В своей книге он призывает отказаться от традиционного директивного подхода в обучении и воспитании в пользу фасилитации личностного роста.

В качестве эпиграфа автором избрано высказывание А. Эйнштейна: «В действительности нет ничего более непонятного, чем то, что современные методы обучения еще не полностью истребили святое любопытство исследования; это нежное маленькое растение помимо стимуляции нуждается прежде всего в свободе; без нее оно не может развиваться и гибнет». (Как известно, самого Эйнштейна его школьный учитель в свое время обвинял в тупости!) Характеризуя традиционное обучение как совокупность предписанной извне учителям и учащимся учебной программы, фронтального общения, внешних оценок успеваемости, неизбежно снижающих любознательность учащихся, их познавательную мотивацию и вызывающих нарастающую бессмысленность учебных занятий, К. Роджерс стремится доказать, что альтернативой такой практике является лишь ориентированная на учащихся гуманистическая практика.

¹ Уже в ранних переводах работ К. Роджерса на русский язык обозначилась огорчительная тенденция к поспешному заимствованию введенных им терминов. В данном случае попытки переводчиков найти терминам Роджерса более внятные русские аналоги (например, смысл понятия «эмпатия» вполне исчерпывающе передается привычным русским словом «сопереживание») были пресечены ссылками на уже сложившуюся традицию «калькирования». В результате и в данном издании фигурируют термины «человеко-центрированный подход», «фасилитация», «конгруэнтность» и т. п., требующие специального толкования и разъяснения.

Перестройка традиционной системы образования, по К. Роджерсу, должна осуществляться по следующим взаимосвязанным направлениям: создание психологического климата доверия между учителями и учащимися; обеспечение сотрудничества в принятии решений между всеми участниками образовательного процесса; актуализация мотивационных ресурсов учащихся; развитие у педагогов особых личностных установок, наиболее адекватных гуманистическому обучению; помощь учителям и учащимся в личностном росте.

К. Роджерс различает два типа учения — бессмысленное и осмысленное. Учение первого типа является директивным, принудительным, безличностным, интеллектуализированным, направленным на усвоение знаний (что, по мнению автора, бессмысленно в современной ситуации лавинообразного приращения и обновления информации). Учение второго типа, напротив, свободное и самостоятельно иницилируемое, лично опосредованное и, соответственно, влияющее на всю личность, оцениваемое самим учащимся, направленное на усвоение смыслов как элементов личностного опыта. Основная задача педагога — не преподнесение знаний и оценка их усвоения, а фасилитация (иницирование и поощрение) осмысленного учения и личностного роста.

По сравнению с первым изданием книги 60-х гг., бывшим скорее декларацией нового подхода, в последующих изданиях «Свободы учиться» предпринят анализ конкретного опыта человеко-центрированного обучения на разных ступенях системы образования и в различных учебных контекстах (значительные по объему фрагменты книги составляют дневники и самоотчеты педагогов — приверженцев данного направления). Многообразный педагогический опыт учителей, разными путями приходивших к идеям фасилитирующего обучения, свидетельствует, что это не некий единый метод, стандартная педагогическая технология, а совокупность ценностей, особая педагогическая философия, неразрывно связанная с личностным способом бытия человека. По мнению К. Роджерса, эту систему ценностей составляют убеждения в личностном достоинстве каждого человека, в значимости для каждой личности способности к свободному выбору и ответственности за его последствия, в радости учения как творчества.

По убеждению автора, действительная реформа образования должна основываться на перестройке определенных личностных установок учителя, реализующихся в его межличностном взаимодействии с учащимися. Роджерс анализирует три основные установки педагога-фасилитатора. Первая из них, описываемая терминами «подлинность» и «открытость», предполагает открытость учителя своим собственным мыслям и переживаниям, способность свободно выражать и транслировать их в общении с учащимися. Эта установка рассматривается как альтернатива столь типичной для традиционного учителя установке на сугубо ролевое поведение. Вторая установка, описываемая терминами «принятие» и «доверие», представляет собой внутреннюю уверенность учителя в возможностях и способностях каждого учащегося. Третья установка, описываемая термином «эмпатическое понимание», — это видение учителем внутреннего мира и поведения каждого учащегося с его внутренней позиции, как бы его глазами. Эта установка есть альтернатива типичному для традиционного учителя «оценочному пониманию», пониманию через оценку — посредством приписывания учащимся фиксированных оценочных ярлыков.

На основе этих установок каждый учитель-фасилитатор вырабатывает свой собственный инструментарий обучения. Вместе с тем существуют общие методические приемы в различных модификациях, применяемые многими педагогами и фасилитаторами:

— использование ресурсов учения (книг, наглядных пособий, приборов и т. п.) и создание особых условий, облегчающих самостоятельное использование учениками этих ресурсов;

— создание в процессе обучения разнообразных обратных связей между учителем и учащимися (взаимный опрос — диалог, собеседование, групповые дискуссии и т. п.);

— заключение индивидуальных и групповых контракте с учащимися, т. е. фиксация четкого соотношения объема учебной работы, ее качества и оценок на основе совместного обсуждения;

— организация процесса обучения в разновозрастных ученических диадах, в которых один учащийся выполняет функции ассистента учителя;

— организация групп свободного общения (как отдельно для учеников и для учителей, так и смешанных) с целью повышения уровня психологической культуры, актуализации открытости, доброжелательности, безоценочного принятия, характерных для участников фасилитируемого обучения.

Используя материалы двух научных обзоров, суммировавших результаты более сотни сопоставительных исследований, К. Роджерс приходит к выводу о большей эффективности и успешности человеко-центрированного обучения по сравнению с традиционным. Возражения против своего подхода (которые звучат очень громко и просто не могут не быть приняты во внимание) автор объясняет косностью и консерватизмом, характерными для авторитарного общественного устройства.

Ради объективности следует отметить, что в рецензиях на книгу, уже появившихся в отечественной печати, высказываются осторожные (никому не хочется прослыть антигуманистом) намеки на то, что излишне поспешное и буквальное следование идеям К. Роджерса в конкретной педагогической практике также может быть чревато известными опасностями — недооценкой роли дисциплины в воспитании и знаний в обучении. Разумеется, идеалы гуманистической психологии не могут вызвать возражений, однако их воплощение на практике требует не только энтузиазма, но и вдумчивого, ответственного, здравого подхода.

Небезынтересным представляется и то, что в отечественной психолого-педагогической науке и практике уже давно разрабатывается (причем фактически без опоры на американский опыт, ранее у нас мало известный) аналогичный подход в рамках так называемой педагогики сотрудничества, когда традиционным субъект-объектным отношениям педагога и ученика в образовательном процессе противопоставляется субъект-субъектный подход, провозглашающий учащегося, воспитуемого равноправным участником педагогического процесса (при этом сам этот процесс рассматривается не как воздействие, а как взаимодействие). Вероятно, перспективы инноваций в отечественном образовании будут связаны с конструктивным сочетанием этих близких тенденций — российской и американской.