



Е. Е. Кравцова

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Краткий курс

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
ПЕДАГОГИКА

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ХАРАКТЕРИСТИКИ
ОБУЧЕНИЯ

ОСОБЕННОСТЬ
ОБУЧЕНИЯ
НА РАЗНЫХ
ВОЗРАСТНЫХ
ЭТАПАХ



Елена Кравцова

**Психология и педагогика.
Краткий курс. Учебное пособие**

«Проспект»

Кравцова Е. Е.

Психология и педагогика. Краткий курс. Учебное пособие /
Е. Е. Кравцова — «Проспект»,

ISBN 978-5-39-219150-5

Данное пособие представляет собой краткий курс по психологии и педагогике
для студентов непсихологических факультетов, отделений и вузов.

ISBN 978-5-39-219150-5

© Кравцова Е. Е.
© Проспект

Содержание

ПРЕДИСЛОВИЕ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ	6
ПРЕДИСЛОВИЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ	7
Глава 1	8
Психология в педагогике	9
Педагогика в психологии	12
«Точка вовне» в психологии и в педагогике	15
Глава 2	19
Педагогические цели психологической педагогики	20
Психологическое содержание понятия «обучение»	23
Разные виды обучения	27
Конец ознакомительного фрагмента.	28

Е. Е. Кравцова
ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА
Краткий курс
Учебное пособие



[битая ссылка] ebooks@prospekt.org

ПРЕДИСЛОВИЕ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Выпускники классических университетов получают квалификацию, позволяющую им преподавать в вузах. Поэтому в их учебные планы обязательно входит дисциплина, посвященная психологии и педагогике. Некоторые студенты относятся к ней довольно формально, считая ее второстепенной. Даже те молодые люди, кто планирует в будущем преподавать, обычно думают, что главное для этого – знания по специальности, а уж донести их до слушателей будет несложно. Это – заблуждение, и вряд ли кто-нибудь из них сумеет эффективно обучать студентов без психолого-педагогической подготовки.

Для многих людей разных профессий преподавательская работа важна как средство самореализации и в то же время заработка. Вузы, со своей стороны, нуждаются в квалифицированных, творчески работающих педагогах. Поэтому курс «Психология и педагогика» необходим при подготовке любого специалиста, и, конечно, заслуживает самого серьезного отношения.

Психология и педагогика – очень интересные науки. В них много любопытных фактов, они связаны с личным опытом обучающихся и вызывают желание разобраться в человеческой психике. Но любую дисциплину можно преподавать увлекательно, а можно скучно и формально. Чтобы обучение было интересным и эффективным, необходимо строить его процесс на основе творческого общения студентов, причем как с преподавателем, так и между собой.

Для создания атмосферы такого общения нужно, чтобы преподавателю самому нравилось разбираться, вместе со студентами, в психологических проблемах и закономерностях. Тогда активное познавательное общение позволит всем участникам процесса почувствовать тягу к увлекательной, хотя и непростой, совместной работе, и достичь в ней впечатляющих результатов.

Хочется надеяться, что предлагаемое пособие поможет преподавателю организовать продуктивное взаимодействие со студентами, наполнив его актуальным психолого-педагогическим содержанием.

Автор

ПРЕДИСЛОВИЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ

Вы начинаете изучать дисциплину «Психология и педагогика», обязательную для всех специальностей в классических университетах. Ведь университет дает особую квалификацию, позволяющую его выпускникам самим преподавать в вузах. Например, выпускник физфака получит диплом, где будет написано: «Физик. Преподаватель физики», а выпускник истфака – «Историк. Преподаватель истории». Слово «преподаватель», записанное в дипломе, предъявляет к молодым специалистам некоторые особые требования.

Во-первых, им нужно хорошо владеть всеми разделами науки, которую они, возможно, будут преподавать. Если для проведения научных исследований по, например, биологии, надо быть высококласным специалистом в своей конкретной области, то преподаватель биологии обязан отлично разбираться во всех ее разделах, а также в их связях с другими науками.

Во-вторых, преподавателю мало быть квалифицированным специалистом. Ему нужно уметь доносить свои знания до других. Ведь у одних преподавателей учиться интересно и даже увлекательно, а у других скучно и трудно, и это далеко не всегда связано только со сложностью предмета. Важно еще и то, как вас учат, а это особое умение, которым надо специально овладевать.

И, в-третьих, преподавателю мало знать свой предмет и уметь хорошо объяснять его. Ему еще надо хорошо понимать, как устроен процесс усвоения знаний. Ведь он должен учить так, чтобы студенты с самыми разными интересами, характерами и способностями могли успешно усваивать материал.

Курс «Психология и педагогика» как раз и направлен на то, чтобы дать знания и умения, нужные для преподавания в вузе. В него входит материал по основам психологии и педагогики, по основным принципам и закономерностям построения процесса обучения. Все это и является предметом рассмотрения в кратком пособии, которое вы держите в руках.

Автор

Глава 1

ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ И ПЕДАГОГИКУ

Обычно учебник или пособие по любой дисциплине начинается с раздела, рассказывающего о ее предмете. Поскольку в нашем пособии рассказывается сразу о двух науках, психологии и педагогике, в первом разделе мы поговорим об их связях, взаимной обусловленности и дополнительности.

Психология в педагогике

Педагогика – это область знаний, связанная с обучением и воспитанием. Является ли педагогика наукой? Ответ на этот вопрос неоднозначен. В большинстве учебных пособий говорится, что да, является, и раскрывается предмет и методы этой науки.

С другой стороны, Д. Б. Эльконин¹ – крупнейший отечественный психолог, много лет занимавшийся проблемами обучения и развития детей, – говорил, что педагогика является не наукой, а областью практики, так же, как и, например, медицина. Обе они, и медицина, и педагогика, представляют собой сферы деятельности человека, опирающиеся на целый ряд наук. Для медицины это анатомия, физиология, гистология, эндокринология и многие другие. А для педагогики роль такой научной основы играет психология.

В самом деле, для того, чтобы кого-то воспитывать или учить, нужно ориентироваться в том, как эти люди воспринимают разные внешние воздействия, как у них протекает мышление, память, внимание, как на все это влияют эмоции и чувства. Нужно также иметь в виду уникальный характер каждого них, особенности его развития, имеющиеся способности, жизненный опыт. С другой стороны, нужно учитывать и особенности самих педагогов, понимать характер их деятельности. Ну и, конечно, необходимо хорошо разбираться в механизмах обучения, как процесса передачи знаний и умений.

Все эти и многие другие вопросы тесно связаны с психическим развитием человека, а именно в этом и заключается содержание психологической науки.

Итак, педагогика строится на научном фундаменте, заданном психологией. Но, если вернуться к аналогии с медициной, то понятно, что, например, ученый-физиолог вовсе не является врачом, поскольку он не лечит больных. Так же и психолог, даже если он изучает процесс обучения, сам при этом не является педагогом. Ведь его работа состоит не в том, чтобы учить и воспитывать. А что же нужно, чтобы физиолог, прекрасно разбирающийся в функционировании организма, стал врачом? Всего две вещи.

Во-первых, практическая цель. Ведь у ученого-физиолога цель теоретическая: он стремится разобраться в том, как работает тот или другой орган. А во-вторых, у ученого и у практика предметы деятельности тоже разные. У ученого предмет условный, это модель. С ней можно вновь и вновь проводить опыты, используя, например, много подопытных животных, будто это один и тот же организм. А врач работает с конкретным человеком, второго точно такого же больного нет, как и течения болезни, и лечения – все уникально.

Аналогичным образом дело обстоит и с педагогикой, строящейся на основе психологии. Научная психология существует в условиях лаборатории. Ученый-психолог может изучать, например, связь умственной деятельности с показателями работы мозга, или особенности восприятия каких-нибудь определенных стимулов мужчинами и женщинами. Такие исследования очень важны, они дают новые факты, а иногда даже настоящие открытия. Но сами по себе они не имеют практической значимости. Такая значимость появляется, когда полученные данные используются при разработке и ведении каких-либо программ: развивающих, коррекционных, терапевтических. Тогда психолог может выступать в роли и педагога, и дефектолога, и психотерапевта.

Итак, педагог, строящий работу на психологической основе, имеет практические цели и при этом ориентируется на личностные характеристики своих учеников. Но практика показывает, что все это может и не давать желаемого результата. Многое зависит еще и от того, какая именно психологическая основа используется при построении педагогического процесса.

Поясним это на примерах. Большинство дошкольников мечтают хорошо учиться. Они, правда, еще не совсем понимают, что это значит, но, как и их родители, готовы выполнять все требования учителя. И учитель, в свою очередь, всей душой стремится их обучить. Но нередко

все участники процесса вскоре испытывают горькое разочарование. Детей трудно усадить за уроки, учитель не справляется с классом, а родители недовольны и педагогом, и детьми.

Другой пример. Многие абитуриенты годами мечтают о поступлении в избранный вуз, преподаватели которого все силы отдают тому, чтобы как можно лучше учить студентов. Но порой выпускники этого вуза оказываются совершенно не готовыми к работе по полученной специальности.

В обоих случаях цели у учащихся и педагогов, вероятно, были «правильными», то есть связанными с обучением, содержание, формы и методы которого основывались на психологических закономерностях. Но успех при этом достигается, как оказывается, далеко не всегда.

В психологии есть много различных направлений и школ, и не все они в равной мере годятся в качестве основы для организации учебного процесса. Попробуем в этом разобраться.

Научная психология возникла в недрах философии, и вначале не имела не только практической, но даже экспериментальной составляющей. В первый период своего существования психология была больше похожа на философию с ее размышлениями и логическими построениями. Психологический эксперимент появился в конце XIX века, и тогда психология сразу стала похожей на естественные науки, такие, как биология, химия или физика. В ней выделился, с одной стороны, ученый-экспериментатор, и, с другой, объект изучения: какой-либо психический процесс или феномен, проявляющийся у испытуемого. Такая академическая, «лабораторная» психология существует и сегодня².

У «лабораторной» психологии имеются серьезные ограничения. Несмотря на всю ее объективность (точное воспроизведение условий, измерительная аппаратура), известно, что при точном повторении опытов другим экспериментатором часто получается другой результат. Или на одной группе испытуемых определенный факт выявляется, а на другой нет, и почему так получается, непонятно. Чтобы психологический факт был четко установлен, нужно много испытуемых, и все равно он будет иметь лишь статистический смысл. Достоверная связь между двумя показателями, например, уровней внимания и эмоций, полученная при статистической обработке данных ста человек, в реальности есть у значительной части из них, но не у всех. Так что объективность тут относительная. Ведь не все факторы легко выделить и уровнять в исследованиях, связанных с постоянно изменяющимся живым человеком.

Вместе с тем изучение психических процессов действительно помогает увидеть многие важные факты. Например, экспериментальным путем установлено, что у некоторых плохо успевающих учеников имеются проблемы с распределением внимания. Но экспериментатор вряд ли сумеет что-то предложить для исправления этого положения, а неопытный школьный психолог может посоветовать родителям больше заниматься с невнимательным школьником, что, возможно, даст обратный эффект. Ведь от принуждения к неинтересным занятиям внимание ребенка будет еще больше рассеиваться.

Иными словами, классическая, естественнонаучная логика психологических исследований не очень подходит в качестве основы для построения педагогического процесса. Выход за пределы этой парадигмы был предложен Л. С. Выготским в виде методологии новой, неклассической психологии³.

В неклассической психологии снимается противопоставление субъекта (экспериментатора) и объекта (испытуемого), поскольку анализу подвергается активность их обоих. Экспериментатор становится активным участником своего эксперимента, а испытуемый, по сути дела, перестает быть таковым. Оба они, и экспериментатор, и испытуемый, участвуют в эксперименте целостно, как суверенные и неповторимые личности. Ведь никакой человек не может полностью абстрагироваться от смысла ситуации для себя лично, она обязательно влияет на его психические процессы, поведение и деятельность.

В неклассической психологии Л. С. Выготского в качестве главного условия и источника развития человека рассматривается его общение с другими людьми. Только в общении и с

его помощью человек может управлять своими психическими процессами и поведением. А если человек управляет собой, то не так уж важно, какой у него, например, темперамент и другие индивидуальные характеристики. Именно в общении человек проходит путь детского и взрослого этапов развития, овладевает культурой, становится членом общества.

Таким образом мы видим, что классическая («естественнонаучная», «лабораторная») психология не очень подходит в качестве основы для педагогического процесса⁴. Это происходит потому, что учитель там выступает в роли классического экспериментатора, источника всего происходящего, а ученик, сколько бы ему ни было лет, в качестве объекта педагогических воздействий. Если ученик плохо поддается этим воздействиям, то учитель склонен считать его, как выражались раньше, «дефективным», то есть не соответствующим требованиям. Современные педагоги, конечно, так не говорят, но часто обращаются к школьному психологу с запросом «научными методами» доказать «непригодность» трудного для них ученика к обучению вместе с другими.

В свою очередь педагогика, в основе которой лежит неклассическая психология, предполагает построение обучения как общения, содержание которого – это обмен мыслями и совместное изучение разных объектов и явлений. При этом создается психологическая атмосфера любознательности, готовности к восприятию нового, взаимной поддержки и доброжелательности.

Однако неклассическая психология сама по себе, как и классическая, не имеет практической, в том числе и педагогической, значимости. Ведь «неклассический» психолог-исследователь тоже не имеет цели учить или воспитывать. Он стремится понять, как происходит овладение учебным материалом, а также почему возникли трудности в учебе, общении или поведении. Кроме того, неклассическая психология ищет пути решения разных образовательных задач и проблем. При этом психолог, как исследователь, интересуется не столько тем, чтобы все у всех получалось хорошо, сколько тем, почему в одних случаях получается хорошо, а в других появляются трудности.

Но если такой психолог, кроме научного исследования, начинает кого-либо обучать, то он становится уже не только психологом, но еще и педагогом. У него появляется практическая цель – передать знание или умение, помочь сформировать новую способность. То же самое может происходить и с психокоррекционными, психотерапевтическими и другими практическими задачами. В этих случаях неклассическая психология так же, как и классическая, получает практическую направленность в смежных с ней областях.

Контрольные вопросы и задания

1. Каковы могли бы быть особенности педагогики, развивающейся в отрыве от психологии?
2. В чем разница между классической и неклассической психологией?
3. Опишите (придумайте или вспомните) урок или занятие, построенное на основе неклассической психологии.

Педагогика в психологии

Мы уже говорили, что педагогика является одной из сфер практического применения психологии. Поясним это на примере.

В психологических исследованиях установлено, что у детей дошкольного возраста мышление тесно связано с практическими (ручными) действиями и эмоционально окрашенными образами (наглядно-действенное и наглядно-образное мышление). Сами по себе эти факты ничего не дают практике воспитания дошкольников, но программы, разработанные на их основе, очень ей помогают.

Чтобы создавать подобные программы, нужен особый метод, лежащий в основе неклассической психологии. Этот метод впервые появился в работах Л. С. Выготского⁵ и его сотрудников А. Р. Лурии и А. Н. Леонтьева под названием экспериментально-генетического. Экспериментально-генетический метод изучает психологические явления и функции в процессе их становления. При этом исследователь варьирует условия и, соответственно, выясняет, какие факторы важны для того или другого психолого-педагогического результата.

В работах П. Я. Гальперина⁶, Д. Б. Эльконина⁷, В. В. Давыдова⁸ и их учеников этот метод же, по своей сути, называется формирующим экспериментом. А в современной неклассической психологии о нем говорят, как о проектирующем методе (Е. Е. Кравцова⁹, В. В. Рубцов¹⁰, В. А. Ясвин¹¹ и др.). Можно сказать, что проектирующая психология – это современный этап развития неклассической психологии и ее экспериментально-генетического метода. Проектирующий метод отличается от формирующего эксперимента многоаспектностью, активностью личности и целостностью воздействия на нее. Формируют обычно какое-либо отдельное качество или способность, а при проектировании речь идет о развитии личности в целом. Результаты проектирования многомерны и фиксируются целым комплексом диагностических средств.

Проектирующий метод обладает несколькими особенностями, крайне важными для его применения в психолого-педагогической практике.

1. Проектирующий метод ставит экспериментатора (психолога, педагога) в позицию соучастника, сотрудника, то есть непосредственного участника происходящего. Это резко отличается от внеположенной позиции экспериментатора в классической психологии или учителя при традиционном обучении.

2. Проектирующий метод позволяет выявлять причинно-следственные связи. При проектирующем исследовании (как и при формирующем) эксперимент состоит из трех частей: констатирующей (замеры до начала формирования), проектирующей и контрольной (замеры по окончании формирования). Разница в показателях, измеренных на констатирующем и контрольном этапах, обусловлена проведенным проектированием. Приведем пример.

В исследовании на группе педагогов дошкольного воспитания было выявлено, что у большинства из них имеются серьезные трудности с собственными детьми, супругами и родителями¹². Имелись у этих педагогов и проблемы в профессиональной деятельности. Было высказано предположение, что все эти трудности связаны с неумением отделять профессиональную (педагогическую) позицию от личной. Был проведен проектирующий эксперимент: многодневное формирование, направленное на развитие профессионального самосознания и умения видеть себя со стороны. Через несколько месяцев вновь были изучены отношения в семьях педагогов. Выяснилось, что у большинства из них проблемы разрешились, и отношения с близкими нормализовались. Из этого следует, что семейные отношения у педагогов дошкольного образования страдают при недостаточном уровне развития их профессионального самосознания и при неумении отделять личную позицию от педагогической.

3. Проектирующий метод позволяет решать проблему психолого-педагогических условий, нужных для развития той или иной способности или качества. Так, при работе с педагогами (см. выше) оказалось, что лучший результат для развития их профессионального самосознания дают игры «в воспитателей», когда их собственная профессиональная позиция и деятельность становятся предметом игрового моделирования. Этот результат пригоден для использования в других группах педагогов, а также, при внесении соответствующих изменений, представителей иных профессий, работающих с людьми.

Во второй половине XX века широкую известность и признание получила система развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Она строится на основе психологии младших школьников и подростков и закономерностей их обучения. Эта система кардинальным образом отличается от других и включает целый ряд программ по школьным дисциплинам для разных классов.

Система развивающего обучения создавалась на базе одной из московских школ, где психологи работали бок о бок с педагогами. Психологи там и сами вставали в классе на место учителя, и работали в паре с педагогом, и становились «учителями» для учителей, и участвовали вместе с учителями в обсуждении конкретных методов работы с детьми. Это исследование, именовавшееся в те годы формирующим, было настоящим психологическим проектированием, в котором снималось противопоставление теории и практики, учителя и психолога, экспериментатора и испытуемого.

Проектирующий метод и обучение внешне похожи между собой. В обоих случаях есть обучающий (ведущий) и обучающиеся (участники), и их общий процесс, в результате которого они превращаются, по выражению Д. Б. Эльконина, «из незнających в знаящих, из неумеющих в умеющих». Цель часто достигается не «в лоб», а косвенно, как в примере с семейными проблемами учителей. Этим проектирование отличается от традиционного прямого обучения.

При традиционном прямом обучении цель ставится перед учащимися в явном виде. Например, при подготовке в вузе учителей им читают лекции по педагогике, отрабатывают навыки педагогического общения, показывают работу опытных коллег, дают самим попробовать поработать с классом. А в проектирующей психологии цели нередко достигаются косвенно.

Например, в одной нью-йоркской школе, носящей, кстати, имя Л. С. Выготского, работают методом проектирования. Эта школа находится в не самом благополучном городском районе, и дети там не слишком стремятся к знаниям. Поэтому там не очень много уроков, зато все занимаются в театральной студии.

Как ни странно, после окончания этого учебного заведения многие выпускники поступают в колледжи, чего не наблюдается в соседних школах. По словам директора, их ученики могут чего-то не знать, но зато умеют быстро находить информацию, и легко обгоняют более подготовленных сверстников. Проектирующий метод дает ребятам не конкретные знания, а умение эффективно общаться и работать с информацией, а также достаточный общекультурный уровень, что намного важнее для их жизненного пути.

Проектирование в психологии не ограничивается сферой образования. Если разбираться, оно пронизывает любую психологическую работу. Например, психологическое консультирование обладает явными признаками совместного с клиентом психологического проектирования, не говоря уже об индивидуальной и групповой развивающей и психокоррекционной работе. Смысл деятельности психолога всегда связан с профессиональным анализом ситуации (проблемы, личности, группы), прогнозом, установлением контакта и разработкой общего с контрагентом плана действий, выбором или созданием средств, контролем процесса и его результатов¹³. Все это, по сути, глубоко педагогично.

Таким образом, педагогика пронизывает собой всю психологию. Это означает, что психологи должны хорошо ориентироваться в педагогических принципах и проблемах, а также

использовать педагогическое искусство в своей работе с людьми. Применительно же к задачам данного курса это значит, что нужно четко обозначить собственную позицию для рассмотрения достижений психологии и педагогики, а также для их использования в преподавательской работе.

Контрольные вопросы и задания

1. Назовите направления психологии, где нужны достижения педагогики.
2. Чем отличается прямое обучение от косвенного? Приведите примеры.
3. Что такое педагогическая позиция у психолога?

«Точка вовне» в психологии и в педагогике

Среди специальностей, в названиях которых есть слово «психология», существует и такая, как педагог-психолог. Эти специалисты работают в школах и детских садах. Название их профессии подчеркивает, что психолог, работающий в образовательном учреждении, должен быть одновременно и педагогом.

Это, конечно, верно. Но в то же время деятельность педагога и психолога кое в чем не просто различается, а диаметрально противоположна. Это касается их глобально понятых целей и направленности.

Основная не просто социальная, а, можно сказать, государственная цель педагога – это воспроизведение культуры в новых поколениях и подготовка к взрослой жизни молодых членов общества. Поэтому педагогика, в той или иной мере, всегда представляет общепризнанную идеологию. В то же время психология представляет личные потребности и интересы отдельной личности и, порой, защищает ее от общества с его жесткими установками и оценками.

Поэтому слиться и стать чем-то единым психология и педагогика не могут в принципе. Но в то же время любому педагогу нужно ориентироваться в своей деятельности и на психологию, и на педагогику. Поэтому вопрос о соотношении педагогики и психологии имеет такое большое значение.

В начале XX века немецкий психолог Курт Левин¹⁴ ввел в психологию понятие о «точке вовне», которое оказалось очень продуктивным. Не излагая здесь концепцию К. Левина, отметим, что «точка вовне» буквально означает внутреннюю позицию субъекта как бы вне какой-либо конкретной ситуации, обзор ее «с высоты птичьего полета». Человеку, попавшему в трудное положение, нередко советуют посмотреть на это положение со стороны, внутренне оторваться от него, то есть встать в «точку вовне».

Многие знают из собственного опыта, что, когда долго не можешь решить задачу, лучше на время отложить ее в сторону. Через определенный промежуток, заполненный другими делами, задача может быть увидена по-новому и легко разрешиться. А чтобы выйти из конфликта, полезно попытаться увидеть себя со стороны глазами партнера по общению или вообще постороннего наблюдателя, и порой сразу станет ясно, что делаешь не так.

Умение занимать «точку вовне» необходимо для некоторых видов человеческой деятельности, например, для режиссера. Режиссер в театре или на съемочной площадке даже физически занимает такое положение, чтобы видеть действие «со стороны» и понимать, что получается и куда вести работу. «Режиссерская» позиция используется и в практической психологии. Например, ребенку со страхами предлагают разыграть пугающие ситуации с маленькими игрушками, и он, таким путем, овладевает ситуацией, учится ею управлять.

Иными словами, «точка вовне» помогает человеку лучше понимать ситуацию и управлять ею. Это связано с тем, что из «точки вовне» ситуация видна вся целиком, а не частично. Поэтому именно «точка вовне» позволяет педагогу обучать других, целенаправленно направляя свою и их деятельность в нужное русло и отслеживая, что получается. Причем педагогу нужна «точка вовне» как по отношению к тому, что происходит в аудитории или классе, так и по отношению к содержанию учебного процесса, то есть, в случае вузовского преподавания, к той дисциплине, которую он преподает.

Если попытаться отыскать «точку вовне» для педагогики в целом, как для особого рода человеческой деятельности, то ею, конечно, оказывается психология. Ведь для того, чтобы научить кого-то чему-то, педагог должен сделать учебный материал интересным и нужным для обучающегося, чтобы он помогал тому решать какие-то свои проблемы. А сделать это, в большинстве случаев, можно только с помощью психологических знаний и приемов. Именно

поэтому хорошие педагоги обычно хорошо понимают, иногда интуитивно, а иногда на уровне знаний, психологические особенности и потребности своих учеников.

Таким образом, роль «точки вовне» для педагогики играет психология. А вот с «точкой вовне» для психологии дело обстоит несколько сложнее. С одной стороны, такой «точкой» для психологии является педагогика. Ведь наблюдая, как человек учится, можно многое о нем понять: и особенности его общения, и отношение к трудностям, и самооценку, и специфику познавательных процессов, и эмоциональность, и волевую регуляцию. Но точно так же «точкой вовне» для психологии является и медицина, и юриспруденция, и искусство...

Если обобщить, оказывается, что «точкой вовне» для психологии являются разные сферы практики, в которых проявляются психологические особенности человека, и для которых эти особенности имеют значение. Иными словами, «точкой вовне» для научной психологии является человеческая практика в широком смысле слова, что полностью совпадает с мнением Л. С. Выготского¹⁵, высказанным им при анализе кризиса в психологии начала XX века.

Ученый-психолог может заниматься в своей лаборатории изучением мышления, эмоций, психофизиологических коррелятов личностных качеств или поведения, и многими другими проблемами. Но, когда психология используется для обучения, психокоррекции, психотерапии, личностного роста и т. п., она выступает в единстве, как психология человека. В этой психологии есть, конечно, и мышление, и эмоции, и все остальное, но она несводима к совокупности психических функций, она целостна, как и сам человек.

Итак, для целостного понимания педагогики необходима, в качестве «точки вовне», психология, а целостность психологии выступает в разных практиках. Если посмотреть на проблему сочетания педагогики и психологии сквозь призму «точки вовне», можно сделать некоторые выводы.

Взаимосвязь и взаимообусловленность педагогики и психологии, в первую очередь, состоит в том, что каждая из них помогает пониманию другой как целостной отрасли знаний. При этом для педагога главной задачей является обучение и воспитание, а эффективность его работы связана с его результатами. Психология для него выступает как основа, дающая возможность выбрать нужные средства, создать мотивацию, учесть особенности учащихся и т. п.

В то же время для психолога, даже когда он обучает, главными остаются психологические механизмы, обеспечивающие усвоение материала. Если для педагога главным показателем успеха является «хороший» ученик, то для психолога куда важнее анализ деятельности «плохого» ученика. Ведь именно он дает возможность лучше понять закономерности процесса обучения.

Различия в работе педагога и психолога хорошо видны при анализе, с одной стороны, обычного обучения и, с другой, формирования, какое бывает в психологическом эксперименте. Внешне они схожи и, более того, формирующий эксперимент обычно и представляет собой какое-то обучение.

Обратимся к примеру. Предположим, что перед педагогом и психологом стоит одна и та же задача: обучить детей математическому понятию функции.

Педагог при этом даст определение функции и познакомит учащихся с простейшими из них. Он сначала объяснит новый материал, а потом будет по нему спрашивать. Появятся задачи, решение которых учитель снова сначала объяснит, а потом будет спрашивать у детей. Наконец, произойдет контрольная работа с задачами, подобные которым разбирались на уроках.

Психолог то же самое сделает совсем по-другому. Например, он предложит школьникам поиграть сначала в «Морской бой», а потом в «Передай изображение». В обеих играх, происходящих на листке клетчатой бумаги, используется система координат. При этом в «Морском бое» довольно просто передавать местоположение кораблей клетка за клеткой, а в «Передай изображение» проще использовать то, что в математике как раз и называется функцией¹⁶.

Иными словами, школьники сперва освоят практические приложения изучаемого понятия, то есть поймут его «изнутри», на житейском уровне, а уж потом познакомятся со строгим определением и правилами использования в математике, что окажется, в этом случае, совсем не трудным.

Итак, педагог прямо, «в лоб» учит тому, что надо усвоить, а психолог использует психологические механизмы, которые косвенно приведут к нужному результату. Правда, психолог, как и педагог, в конце формирования тоже дает контрольную, чтобы оценить результат формирования. Это поможет ему понять, правильный ли он выбрал путь.

Если же говорить о случае, когда педагогика и психология выступают в единстве, то их «точкой вовне», скорее всего, будет удержание сразу двух позиций, и педагогической, и психологической. Поясним это на примере.

Представим себе играющего малыша. Вот он тоненьким голоском пищит, что он – это маленький котенок, и тут же нормальным голосом обращается к брату с какой-то просьбой. Мы видим ребенка в игре и вне игры, и, похоже, это происходит у него одновременно. Иными словами, трехлетний малыш уже способен удерживать сразу две позиции: и «котеночка», и собственную.

Примерно так же обстоит дело с педагогикой и психологией. Две позиции удерживаются одновременно, но проявляются поочередно, как у ребенка в игре. В нашем примере с введением понятия функции, взятом из одной психологической работы, психолог, во время исследования, находился в роли учителя четвероклассников, но выступал то как психолог, то и как педагог.

Мы уже говорили, что педагогика и психология имеют разные, даже противоположные цели. Вместе с тем, как мы убедились, конкретный специалист в процессе работы может выступать в роли и педагога, и психолога, если он способен удерживать одновременно обе позиции. Это возможно благодаря особой «точке вовне», не совпадающей ни с педагогической, ни с психологической, но связанной с особенностями как изучаемого предмета, так и психологии обучающихся. Начнем с предмета, как основы построения обучения.

Логика учебного материала и, соответственно, «точка вовне» для обучающего может быть разной. Например, если вспомнить школьную математику, то там более простые разделы предшествуют более сложным. Более того, невозможно изучать, например, дроби раньше целых чисел, а умножение раньше сложения. Ведь дробь – это «раздробленное» целое число, а умножение – сложение ряда одинаковых слагаемых. Иными словами, обучение здесь идет по логике развития способов, то есть так, как оно происходит, с одной стороны, в истории человечества, и, с другой, в развитии ребенка. Для построения такого рода логики нужно рассматривать предмет науки особым образом, выделяя в нем элементарную единицу анализа, несущую в себе все качества целого¹⁷. Например, для школьной математики это – понятие числа.

Однако разные ученые могут смотреть на предмет науки по-разному. Например, одни математики считают, что понятие числа происходит от количественного счета, а другие – что оно появляется в практике измерений. Разные точки зрения предполагают разную логику развития математических действий и их преподавания. Например, в начальных классах дети изучают арифметику, а в средних переходят к алгебре. А вот В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин, проанализировав логику развития математической науки и психологические особенности младших школьников, пришли к выводу, что лучше сначала учить школьников началам алгебры, а уж затем вводить счетные операции. Такой подход получил название «восхождения от абстрактного к конкретному» и подразумевает, что сначала изучается общий способ какого-либо действия, а уж потом – его применение при решении конкретных задач¹⁸.

Что касается психологических особенностей обучающихся, то эффективность образовательного процесса связана с ними прямо и непосредственно. Например, первокурсник, по психологическим характеристикам больше напоминающий подростка, с трудом успевает в вузе,

хотя умственное развитие у него совершенно нормальное. Его проблема состоит в неумении самостоятельно регулировать свое поведение и деятельность, как это требуется от студента. Случается, что через несколько месяцев такой студент взрослеет и успешно вписывается в систему вузовских требований, но в других случаях дело может кончиться и отчислением. Вузовским педагогам приходится чутко ориентироваться на психологию своих студентов. Среди них встречаются ребята и даже целые группы, отличающиеся серьезным отношением к делу, а есть пассивные, ленившиеся, относящиеся к учению формально. Стиль педагогического общения и манера подачи материала в этих случаях могут сильно различаться.

Итак, чтобы успешно преподавать какую-либо вузовскую дисциплину студентам, нужно научиться выделять логику этой дисциплины, а также и элементарную единицу, пригодную для ее анализа. Все это необходимо соотносить с психологическими особенностями студентов, их мотивацией, уровнем развития познавательных процессов и имеющимися учебными умениями. Для этого надо быть способным удерживать своеобразную «двойную» позицию, являясь одновременно и психологом, и педагогом, а также находить «точку вовне», позволяющую увидеть весь процесс обучения и развития в целом, и управлять им сознательно и целенаправленно.

Вопросы и задания

1. Зачем в педагогике нужна «точка вовне»?
2. Приведите пример из текста, где используется «точка вовне» при обсуждении проблем педагогики и психологии.
3. Попробуйте выделить элементарную единицу анализа в материале, изложенном в данном параграфе.
4. Есть ли разница между «точками вовне» по отношению к какой-либо науке и к процессу ее преподавания?

Глава 2

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

«Точка вовне» и «двойная» позиция педагога, о которых мы говорили в первой главе, очень важны, но недостаточны для построения целостного процесса обучения. Для его реализации надо знать закономерности усвоения знаний, хорошо понимать психологическое содержание понятия обучения, ориентироваться в его разных видах и формах. Все это составляет предмет педагогики в той ее части, которую можно назвать психологической педагогикой.

Педагогические цели психологической педагогики

Для ответа на вопрос о цели психологической педагогики надо понять, зачем вообще нужно обучение. В разных странах дети, достигшие определенного возраста, идут учиться в школу. Но ведь до и после школы дети и взрослые тоже учатся.

Малыш учится улыбаться и узнавать маму, просится на горшок и говорить, ходить и самостоятельно одеваться... Дети учатся играть, общаться, узнавать новое об окружающем мире. После окончания школы юноши и девушки продолжают учебу в высшем или среднем профессиональном учебном заведении. Даже если выпускник школы сразу идет работать, он продолжает учиться – выполнению служебных обязанностей, ответственности, новым социальным ролям. Без преувеличения можно сказать: все, что знает и умеет взрослый человек, является результатом обучения.

Большинство людей уверено, что обучение им нужно для лучшей ориентации в окружающем мире. Ведь современная цивилизация очень сложна и требует множества знаний и умений. Между тем связь обучения с жизненной успешностью, по меньшей мере, неоднозначна.

Нередко случается, что человек с прекрасным образованием никак не может устроиться на работу, а устроившись, плохо с ней справляется. Есть и обратные случаи, когда лентяй, с трудом окончивший школу, неожиданно оказывается успешным и востребованным членом общества.

Роль обучения можно наглядно продемонстрировать на примере маленького ребенка. Малыш рождается беспомощным, но уже через несколько месяцев превращается в любознательное, активное и сообразительное человеческое существо. Все, что с ним происходит – несомненно, результат обучения. Ведь, к сожалению, известны печальные случаи, когда маленькие дети, которым обеспечивали лишь удовлетворение их витальных потребностей, но ничему не обучали, совсем не развивались, и даже болели и физически погибали.

Конечно, грудному младенцу не объясняют новый материал. Взрослый учит грудничка, а потом и подростка малыша, в особой форме, на которой мы специально остановимся в одном из следующих разделов. Но совершенно очевидно, что ребенок разительно изменяется в процессе обучения, что происходит развитие его психики и личности. Тогда ответ на вопрос, зачем человеку обучение, будет звучать так: обучение нужно, чтобы человек мог развиваться.

Этот ответ касается не только маленьких детей, но и всей жизни человека, даже периода поздней зрелости. Исследования, проведенные в США, показали, что те пожилые люди, кто чему-либо учится, меньше болеют и лучше себя чувствуют. Поэтому в некоторых штатах власти находят целесообразным платить старикам стипендию, если те посещают специальные учебные заведения.

Человек нуждается в обучении так же сильно, как в пище. Но обучение обучению рознь. Мы уже приводили примеры, показывающие, что обучение может приводить к серьезным проблемам, и даже к заболеваниям. Например, многие первоклассники, из числа психологически не готовых к школе, начинают чаще болеть, или у них могут появиться страхи, конфликтность, нервные срывы.

Л. С. Выготский, анализируя проблему соотношения обучения и развития, пришел к выводу, что только то обучение хорошо, которое ведет за собой развитие¹⁹. Это означает две связанные между собой вещи.

Во-первых, обучение должно опираться на уже достигнутый уровень развития, иначе не будет психологической готовности к нему. И, во-вторых, обучение должно ориентироваться на будущее, еще не осуществленные возможности, иначе просто не получится ни обучения, ни развития.

Чтобы построить обучение, ориентированное на будущее, «стоящее на пороге», надо ориентироваться на закономерности психического развития и его периодизацию. Развитие человека можно сравнить с многоквартирным домом, где этажи – это различные периоды. Пятый этаж дома надстраивается над четвертым, а восьмой над седьмым. Если какой-нибудь этаж окажется с дефектом, то и следующий вряд ли получится полноценным. Точно так же и в развитии: если какой-то период не выполнил своих задач, то следующий тоже, скорее всего, не даст оптимального результата.

Иначе говоря, закономерности психического развития предполагают определенный порядок достижений в разных возрастах. Но реализоваться логика развития может лишь в условиях обучения, а не сама по себе. Если обучения не будет, не получится и развития. Обучение должно, с одной стороны, строиться на основе этой логики и, с другой, ориентироваться на будущие достижения. Именно такое обучение является общей целью психологической педагогики.

В детстве, юности и зрелости у человека выделяют различные возрастные периоды. Каждый из этих периодов имеет свои задачи развития, связанные друг с другом. Каждое достижение базируется на предшествующем и готовит базис для следующего. Но порой развитие искажается, и тогда некоторые его задачи не решаются, или решаются неполно, от чего страдают следующие периоды. Причины этого могут быть разные: плохое качество обучения на предшествующих этапах, некоторые заболевания, вредные влияния среды и т. д.

Иногда первокурсникам кажется, что все самое сложное уже позади, и они радостно отдаются свободе и удовольствиям студенческой жизни. Но потом выясняется, что у них не только образовались пробелы в знаниях, но утеряны и некоторые из ранее имевшихся способностей. Скажем, в школе молодой человек легко рассуждал на любую тему, ловя нужную информацию «на лету», а на семинарах в вузе у него так не получается. Оказывается, он не владеет не только материалом, но и принципами его анализа.

Или другой пример. Некий человек сосредоточится на важной для него цели: стать руководителем, защитить диссертацию, вступить в брак. Он вкладывает большие усилия и достигает желаемого, а дальше, как ему кажется, все должно идти само собой, без приложения усилий. В результате руководитель порой не удерживается в должности, диссертация лежит «мертвым грузом», а семейная жизнь не приносит удовлетворения. Дело, по-видимому, в том, что, если развитие прекращается, то неизбежно начинается регресс. Приобретенные способности теряются, а социальное положение, не поддерживаемое личной активностью, утрачивается. Развитие не может стоять на месте, это динамический процесс, и обучение должно этому соответствовать.

Когда говорят о непрерывном образовании, обычно имеют в виду курсы повышения квалификации, стажировки, аспирантуру и докторантуру, а также разные занятия по интересам. Это и многое другое, в том же роде, действительно охватывает всю жизнь человека, все возрастные периоды. Но это еще не все.

Есть еще один аспект, связанный с непрерывным образованием. Обучение ведь происходит не только на уроках и занятиях, но и в повседневной жизни. Скажем, человек поехал отдыхать на море и там научился плавать. Он не занимался плаванием с инструктором, а просто купался. Постепенно он привык к ощущениям своего тела, погруженного в морскую воду, потом, глядя на окружающих, стал им подражать, и постепенно поплыл. Или другой пример, когда ребенок без всякого обучения перенимает у старших приемы повседневной домашней работы.

В подобных случаях мы имеем дело с результатом спонтанного, стихийно происходящего обучения, тесно связанного с обыденной жизнью. Нередко оно оказывается даже более эффективным, чем целенаправленное школьное или вузовское обучение. Это – тоже важный аспект непрерывного образования. Развивающийся человек активно впитывает в себя новые

знания и умения из окружающей среды, и далеко не всегда это происходит целенаправленно и произвольно. Непрерывное образование предполагает не только обучение на протяжении всей жизни, но и проникновение в повседневную жизнь.

Выходит, педагогическая цель психологической педагогики – это обеспечение непрерывного образования на всех возрастных этапах. Здесь, кроме общего среднего и профессионального этапов, есть и послевузовское образование, и дополнительные занятия разного рода, и развивающая образовательная среда для людей всех возрастов и профессий, побуждающая к овладению новыми умениями и даже целыми сферами деятельности.

В то же время у непрерывного образования есть и своего рода теневая сторона. Иногда оно выступает, как своеобразная психологическая защита. Это происходит, когда человек как бы «прячется» за роль учащегося, все еще только готовящегося к самостоятельной работе. Ведь есть категория взрослых людей, которые только и делают, что учатся. Среди них некоторые получают уже не второе, а третье или даже четвертое-пятое высшее образование, а другие так и не получили ни одного, по многу раз поступая, отчисляясь и восстанавливаясь в учебных заведениях. И те, и другие, вероятно, любят учиться, а некоторые, кто уже имеет несколько дипломов, еще и хорошо это умеют.

При более пристальном рассмотрении нередко оказывается, что такой «вечный студент» ничего другого и не умеет, кроме как учиться, и боится пробовать. Как только возникают предложения реальной самостоятельной работы, у него сразу появляются какие-нибудь препятствия. Такие порой великовозрастные студенты хорошо умеют общаться в системе ученик-учитель, но затрудняются принять на себя полную ответственность за свои действия. Таким образом, можно выделить еще одну педагогическую цель психологической педагогики: обучение переходу от образовательного процесса к практической деятельности. Эта практическая деятельность может и должна ставить перед субъектом образовательные задачи следующего порядка, которые могут разрешаться как в систематическом обучении, так и вне его.

Вопросы и задания

1. Перечислите педагогические цели психологической педагогики и объясните их.
2. Приведите пример ситуации, в которой обучение было бы непосредственно связано с повседневной жизнью человека.
3. Как связано обучение с психическим развитием человека в детстве?
4. Как связано обучение с психическим развитием у взрослых?

Психологическое содержание понятия «обучение»

Понятие об обучении часто связывают с передачей знаний и умений от того, кто учит, тем, кто учится, то есть обучающимся. Результатом является превращение учащегося из неумеющего в умеющего, из незнающего в знающего. Попробуем разобраться, всегда ли это так.

Любые специально организованные занятия обычно считаются обучением. Однако на деле обучение на них происходит далеко не всегда. Преподаватель может передавать знания, но учащиеся не обязательно их приобретают. Почти всегда в учебной группе любого возраста найдется тот, кто увлечен не ходом занятия, а, как говорят школьные учителя, «своими делами».

Учителям младших классов знакомо любопытное явление. Класс изучает на уроках какую-либо тему, подробно прорабатывая материал. Потом проводится контрольная, и абсолютное большинство детей пишет ее не ниже, чем на «удовлетворительно». После этого проходит буквально две-три недели, в которые изучается другой материал, и, если следует еще одна контрольная по «прошлой» теме, ее мало кто может написать. Иными словами, результаты первой контрольной говорили не о том, что дети стали «знающими» и «умеющими», а о хорошей работе их кратковременной памяти.

То же самое можно наблюдать и у студентов. Большая часть изученного почти бесследно исчезает из их голов вскоре после зачета. Выпускник не может решить задачу для первого курса, и не находит это странным, заявляя, что материал проходили давно и он его не помнит. Конечно, ни о каком приобретенном знании или умении говорить нельзя, если «сформированная» способность исчезает, как только прекратятся упражнения. Значит, не всегда процесс, в котором один субъект передает знания другим, является обучением.

В то же время легко найти ситуации, где нет явного процесса передачи знаний от учителя к ученику, но обучение определенно есть. Например, дети смотрят мультфильм на иностранном языке, и постепенно начинают понимать речь его героев. Обучающим тут выступает автор мультфильма, подобравший лексику так, чтобы вести увлеченных зрителей от простого к сложному. Дети не ставят перед собой цели чему-то научиться, но, тем не менее, незаметно для самих себя учатся, превращаясь из не понимающих в понимающих.

Похожая история произошла с одним первокурсником гуманитарного факультета, который «не понимал» математику. Юноша пытался разобраться сам, просил помощи у сокурсников, даже занимался с репетитором, но все равно не мог сдать экзамен. После очередной неудачной попытки он, расстроенный, шел домой, упал и сломал ногу. Бедняге пришлось долго лежать в общей со старшим братом комнате, где этот брат с однокурсниками тоже готовился к экзамену по математике. В отличие от травмированного студента, брат учился в техническом вузе, и уже на третьем курсе.

Наш больной вроде бы и не прислушивался к занимавшимся ребятам, развлекаясь чтением приключенческой литературы. Однако после снятия гипса он оказался способным не только сдать надоевшую математику, но и объяснять сокурсникам особо трудные места. В этом случае тоже вроде бы не было ни обучающего, ни цели научиться, но результат говорит о том, что обучение состоялось. Выходит, что наличие обучающего и обучающихся не всегда обеспечивает обучение, и, в то же время, не всегда для него необходимо.

Получается, что наш тезис о передаче знаний и умений от обучающего к обучаемому нуждается в уточнении и конкретизации. Ведь, если основываться только на нем, то непонятно, как отличить результат обучения от простой работы памяти. Это можно проиллюстрировать многими примерами.

Один американский психолог, занимавшийся адаптацией приехавших в США на постоянное жительство иностранцев, негодовал по поводу засилья коммуникативного метода обучения их английскому языку. Он утверждал, что результат такого обучения, если не оно под-

крепляется другими методами, крайне непродолжителен. Человек, только что общавшийся по-английски в учебной группе, не может говорить и не слышит других в реальной ситуации.

Точно так же второклассник, знающий наизусть таблицу умножения, не может сосчитать, сколько надо денег на две порции мороженого, и будет ли при этом сдача со ста рублей. Или восьмиклассница, уверенно записывающая в тетрадь на уроке химии реакцию взаимодействия кислоты и щелочи, не понимает, что значит «погасить» соду при приготовлении теста для сладкого пирога. Или случаи нелепого поведения дипломированных молодых специалистов, встающих в тупик перед простейшей практической задачей, с которой легко справляется неквалифицированный рабочий.

В этих, как и во многих других случаях то, что происходит, очень похоже на обучение, но в реальности им не является. Обучающиеся вроде бы приобрели знания и умения, но сами они об этом как бы не знают, не пользуются ими, и ведут себя так, будто этих знаний у них нет.

Дело в том, что приобретенные субъектом знания или умения должны обязательно что-то значить для него лично, осознаваться им, как собственная возможность, использоваться в собственной целенаправленной деятельности. Лишь тогда это будет обучение. Другими словами, обучение должно обязательно приводить к изменениям в сознании субъекта.

Итак, изменения в сознании обучающегося свидетельствуют о том, что он включен в процесс обучения. В результате обучения субъект приобретает новую «точку вовне» по отношению к изученному материалу. Эта «точка вовне» осознанна, она становится личным средством человека и входит в арсенал его возможностей. Перенос нового знания на другой материал или ситуацию в этом случае не вызывает затруднений.

Посмотрим, как ребенок учится говорить. Еще совсем маленьким, до года, он уже соотносит слова взрослого с предметами, которые тот называет. Малыш хорошо понимает почти все, что говорит ему взрослый, если вещи и явления, о которых идет речь, представлены наглядно. Позднее дети и сами научаются выражать словами свои желания, впечатления и отношения.

В возрасте двух с половиной – трех лет у большинства ребятшек происходит качественный скачок в развитии речи. Если раньше с малышом, независимо от того, насколько внятно говорит он сам, можно было побеседовать лишь о том, что актуально прямо сейчас или находится перед глазами, то трехлетнему можно рассказать сказку о далекой неведомой стране, и он, хотя и по-своему, поймет рассказчика. В этом возрасте слово уже не только указывает на предмет, но и заменяет его, вызывая в воображении соответствующий образ.

Эти изменения связаны с появлением у ребенка «точки вовне» по отношению к собственной речи. Он уже может посмотреть на то, что говорит, как бы со стороны, и пользоваться речью сознательно. Ребенок, как говорят психологи, становится субъектом собственной речи. Раньше он, возможно, тоже вполне разборчиво говорил, но не обращал на свою речь внимания. Например, он что-то приговаривал, качая куклу или прыгая на пол с порога, не отдавая себе в этом отчета. А когда стал замечать, то, сказав, например, слово «прыг», уже без реального действия смог обозначать знакомую ситуацию и для себя самого, и для бабушки, к которой обращался.

Другой пример, про абитуриентов. В одном педагогическом институте несколько лет назад поступающим предлагали своеобразный «тест». Нужно было представить себе, что идешь по улице и видишь большую очередь, и сказать, что ты будешь делать в таком случае. Абитуриентам, честно признавшимся, что они уйдут прочь, не советовали поступать в институт, так как у них, по мнению авторов теста, отсутствовало важное качество педагога – терпение.

Такой «тест» вряд ли был адекватен для выявления профессиональной пригодности будущего педагога. Ведь в нем ничего не говорилось о том, куда стояла очередь, а без этого понять, стоит ли к ней присоединяться, невозможно. Но вместе с тем педагогам и вправду надо иметь терпение, хотя вряд ли оно должно быть огромным прямо с первого курса. Вот если бы речь

шла об уже работающих школьных учителях – другое дело. Хотя, конечно, многие терпеливые с другими люди все равно не любят очередей.

Порой можно встретить учителя, объясняющего свои трудности с кем-то из учеников тем, что у него не хватает терпения: у ребенка ужасный темперамент. Ученик, к примеру, медлительный, а учитель на все реагирует быстро, вот и не может дожидаться, когда тот выполнит нужное действие. К счастью, не все учителя такие. Многие из них, каков бы ни был их собственный темперамент, способны управлять своими эмоциями и принимают учеников такими, какие они есть. Такому учителю удастся не просто дождаться ответа от самого медлительного ребенка, но и не раздражаться при этом. Это благотворно сказывается и на семейных отношениях: если человек понимает других и их точку зрения, это в равной степени нужно как на работе, так и дома.

Главное отличие педагогов, умеющих управлять своими действиями и переживаниями, состоит в том, что уровень развития их профессионального самосознания достаточно высок. Если учитель, которого дети раздражают своим поведением, находится как бы «внутри» ситуации взаимодействия с ними, то его коллега, воспринимающий любого ребенка как равную себе по значимости личность, занимает по отношению к ситуации «точку вовне».

Отечественная образовательная система на всех ступенях использует для оценки качества обучения процедуры, подобные школьным контрольным работам. Они представлены в форме ответов на вопросы, или решения задач, или тестов и охватывают материал, считающийся «пройденным». Выполнение таких контрольных порой мало связано с реальной эффективностью обучения.

Ситуация изменится кардинальным образом, если предложить учащемуся не выполнять задания, а учить этому кого-то другого. Для такого, казалось бы, несложного дела ему будет необходимо занять «точку вовне», то есть взглянуть на задание со стороны. Такая смена позиции очень полезна не только для контроля качества обучения, но и в его процессе. С помощью этого приема можно корректировать наметившиеся искажения в обучении и развитии.

Учащийся может выступать «учителем» не только для сверстника, примерно равного ему по развитию, но и для того, кто помладше. Тогда задача будет более простой, при той же структуре и общем характере нужных действий. Например, отстающему по математике восьмикласснику полезно поработать «репетитором» с пятиклассником, а четверокурснику – с первокурсником.

Когда человек любого возраста пытается донести до другого знание или умение, он раскрывает его максимально подробно и упорядоченно. Не важно, если материал соответствует более ранней ступени образования, ведь умственные действия по его анализу универсальны. Каждый раз, занимая позицию обучающего, человек не только оценивает знания своего ученика и его трудности, но осознает и свои знания и умения. Такая позиция дает изменение сознания и позволяет построить процесс действительно эффективного обучения.

Конечно, обучение такого рода предполагает некоторые дополнительные условия. Ведь невозможно просто поручить одним учащимся обучать других. Педагогам самим нужно учить как старших, так и младших, как успешных, так и менее успешных, и, при этом, находить разнообразные «точки вовне». А взаимное обучение занимает место методического приема, позволяющего, во-первых, диагностировать эффективность проведенной учебной работы, во-вторых, корректировать возникающие у некоторых учащихся трудности и, наконец, задавать для учащихся «точки вовне» в ходе образовательного процесса.

Вопросы и задания

1. Приведите примеры из своей жизни, когда обучение приводило к изменениям в сознании, а когда не приводило.
2. Что дает «точка вовне» сознанию обучающегося субъекта?

3. Почему иногда, умея что-то делать, человек оказывается неспособным научить этому другого?
4. Какая «точка вовне» должна возникнуть в сознании студентов, познакомившихся с этой главой?

Разные виды обучения

В предыдущем параграфе мы разбирались в психологической сущности процесса обучения. Теперь рассмотрим особенности, а также возможности и ограничения для применения разных его видов.

Можно выделить две классификации видов обучения. Одну из них мы обозначим как педагогическую, а вторую как психологическую. Начнем наш анализ с педагогической классификации. Основанием для нее служит характер постановки перед учащимися цели деятельности в процессе обучения.

Практически любая образовательная программа предполагает два вида деятельности: такую, где перед учащимися прямо ставится учебная цель, и такую, где заявляется конкретно-практическая цель, а учебная присутствует косвенно. Первый вариант гораздо более распространен, чем второй, на всех ступенях образовательной системы, кроме дошкольной.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.