НАУЧНО - ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.013.77

ББК 88.6

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-1-27-20-30

Психопедагогика: становление и проблематизация предмета исследования

Поляков Сергей Данилович,

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Статья посвящена становлению психопедагогики как прикладной психологии образования. Анализируется происхождение термина «психопедагогика», обсуждаются различные его толкования. Определяется предмет психопедагогики как самостоятельной области научного исследования. Анализируется специфика предметов психопедагогики обучения и психопедагогики воспитания. Приводятся результаты экспериментальных исследований, основанных на модели предмета психопедагогики. Показываются изменения в трактовке предмета психопедагогики по мере её развития. Обсуждается место психопедагогики в психологии образования. Намечаются возможные темы и задачи будущих психопедагогических исследований.

Ключевые слова: психология образования, психопедагогика, психопедагогика обучения, психопедагогика воспитания, проблематизация предмета исследования, предмет психопедагогики.

Psychopedagogy: Formation and Problematization of the Case Study

Poliakov Sergey D.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article is devoted to the formation of psycho-pedagogy as an applied psychology of education. The origin of the term "psychopedagogy" is analyzed, its various interpretations are discussed. The subject of psychopedagogy is defined as an independent field of scientific research. The specificity of the subjects of psychopedagogical education is analyzed. The results of experimental studies based on the model of the subject of psychopedagogy are presented. Changes in the interpretation of the subject of psychopedagogy are shown. The place of psychopedagogy in the psychology of education is discussed. Possible topics and tasks for future

psychopedagogical research are outlined.

Keywords: psychology of education, psychopedagogy, psychopedagogy of education, psychopedagogy of upbringing, problematization of case study, subject of psychopedagogy

1. Предпосылки. Развитие любой науки ведёт к её дифференциации, дроблению, выделению из «тела» науки новых более узких областей исследования с новым предметом, а иногда и с новыми методами исследования.

Но развитие науки это и её интеграция с другими науками и областями исследования, выходящими за её рамки. Такая интеграция приобретает междисциплинарный характер, если в новой отрасли соединяются научные аппараты объединяющихся наук или научных отраслей.

Подобные процессы происходят в последние десятилетия и с такой вроде бы устоявшейся психологической наукой как педагогическая психология.

Судя по числу предлагаемых альтернатив [Бордовская, 2004; Поляков, 2011], процесс дифференциации и интеграции психолого-педагогической науки – явление не «искусственное», а «естественное», мы свидетели очередной стадии ее развития.

Педагогическая психология (в англоязычном варианте Psychology of education) складывалась во многом параллельно со становлением психологии как самостоятельной науки, и происходило это в последнюю треть XIX – начале XX века. Её предмет определялся двояко: как применение психологических знаний в образовательном процессе («прагматическая трактовка») и как объяснение образовательного процесса психологическими идеями, концепциями, закономерностями («исследовательская трактовка»).

Если первоначально лидировал первый взгляд на педагогическую психологию (в какой-то мере он распространён и в наши дни), то в двадцатом веке, по мере складывания общепсихологических концепций, которые могли бы служить объяснительными схемами для понимания образовательного процесса (бихевиоризм, когнитивная психология, культурно-историческая теория, деятельностный подход и, позже, гуманистическая психология), стала лидировать вторая трактовка.

Развитие педагогической психологии в контексте «исследовательской трактовки» создало богатый арсенал идей, обосновывающих и порождающих новые образовательные практики: в России – это складывающиеся в 1960 – 1980-е годы системы развивающего обучения Эльконина – Давыдова, Занкова, Якиманской и др. Введение этих психологизированных практик обучения делало учебный процесс вариативным, где не все психологические закономерности традиционного образовательного процесса были актуальны. Происходящее подталкивала как педагогов, так и психологов к выбору новых психолого-педагогических областей исследования и к поиску новых обозначающих их терминов. Указанные процессы приобрели отчетливые очертания в отечественной педагогической психологии с начала 1980-х годов. Примерно в это же время в научный оборот был введен новый термин «психопедагогика».

В выступлениях советских педагогов и психологов термин «психопедагогика» начал встречаться в 1980-е годы. По крайней мере, в материалах Круглого стола «Педагогика и психология» (1981) Н. Д. Зверев, ссылаясь на Б. Г. Ананьева, отзывается об идее психодидактики как возможной междисциплинарной области исследования учебного процесса, а И. Я. Лернер предлагает говорить не только о психодидактике, но и о психопедагогике в целом [Круглый стол 1981]. В выводах по Круглому столу, написанных В. В. Давыдовым и М. Н. Скаткиным, авторы призывают к осторожности в введении новых

названий, напоминая, что для появления новой науки необходима работа по определению её предмета.

Откуда же взялось слово «психопедагогика» в отечественном психолого-педагогическом дискурсе? Можно предположить две версии: либо это отечественный неологизм, отражающий необходимость конкретных психолого-педагогических исследований, либо кто-то (И. Я. Лернер?) прочитал, изданную в 1979 году на английском языке книгу Е. Stones «Psychopedagogy» [Stones 1979]. В 1984 году книга Стоунса была переведена на русский язык и опубликована в СССР [Стоунс 1984], и с этой поры интеллектуальная общественность стала пользоваться указанным термином все чаще и смелее.

Э. Стоунс не собирался создавать какую-то новую психопедагогическую науку: второе издание его «Психопедагогике» в Великобритании называлось достаточно традиционно «Psychology of Education: A pedagogical approach» [Stones 1984]. В «Психопедагогике» 1979 года автор объясняет свою мотивацию написания книги стремлением приблизить педагогическую психологию к функциям обучения, интерпретируемым им как опробование учителем в своей деятельности психологических закономерностей. Он скрупулезно анализирует действия педагогов и учащихся на уроке, но делает это (что важно для дальнейшего изложения) безотносительно организационных форм и педагогических технологий.

Но насколько распространён, как часто используется термин психопедагогика в современной отечественной и зарубежной науке и практике? Информационный поиск в Интернете в поисковой системе Google на 8 января 2019 года дал 49500 адресов, в которых упоминается слово «психопедагогика». Поиск по слову «psychopedagogy» позволил обнаружить 48900 запросов. Аналогичный поиск в феврале 2009 дал 9790 запросов со словом «психопедагогика» и 10220 со словом «psychopedagogy». Однако значения приводимых на этих страницах понятий «психопедагогика» и «psychopedagogy» – различны. Соответствующие источники (и зарубежные, и отечественные) можно разделить на четыре группы.

«Лидируют» ссылки по психопедагогике конкретных деятельностей и сфер (психопедагогика боевых искусств, психопедагогика правоохранительных организаций, психопедагогика военно-морских сил, психопедагогика спорта, экстремальная психопедагогика, психопедагогика аутизма и пр.) Именно в этом духе использовалось слово «психопедагогика» в названии отечественных книг, появившихся в 1980-х – 1990-х годах. По-видимому, первыми из них стали работы Г. Д. Горбунова «Психопедагогика спорта» [Горбунов 1986], И. Ф. Вишняковой «Креативная психопедагогика...» [Вишнякова 1995], Л. М. Фридмана «Психопедагогика общего образования» [Фридман 1997], а также книга автора этой статьи «Психопедагогика воспитания» [Поляков 1996]. В этих книгах термин «психопедагогика» в основном являлся «формулой», объединяющей психологические и педагогические знания, положения, идеи применительно к конкретной деятельности или сфере. Вторая по распространенности группа интернет-адресов отсылает к учебным программам и планам курсов по психологии и педагогике (психопедагогика здесь не более как объединяющее название для таких курсов). Ещё одна группа относится к прецедентам, опыту, описаниям практической работы в контексте психологии и педагогики. Например, в 1991 году в Москве появился Центр практического человекознания «Психопедагогика», (ныне Центр стрессоустойчивости «Психопедагогика»). Меньше всего упоминаний психопедагогике как самостоятельной научной области/науки.

Лейтмотивом движения от педагогической психологии к психопедагогике, как научной отрасли с самостоятельным предметом исследования, стала мысль о специфике

психологических характеристик участников образовательного процесса в зависимости от типа, вида реализуемых педагогических действий и наличных организационно-педагогических условий. Первый, по-видимому, высказал эту идею Б. Г. Ананьев в статье 1964 года [Ананьев 1964]. По Б. Г. Ананьеву, источник развития педагогической психологии как психологии обучения – дидактика, а как психологии воспитания – теория воспитания. Но дидактика и теория воспитания используют понятия, выражающие факты *различных педагогических условий, различных педагогических действий*. Поэтому и психология детей и педагогов, по Ананьеву, в этих условиях будет различной. Более конкретно эта тема развивается уже в другую эпоху, в учебнике И. А. Зимней [Зимняя 1997] и в учебном пособии Л. М. Фридмана [Фридман 1997]. Говоря о задачах педагогической психологии, И. А. Зимняя выделяет задачу **определения связи между уровнем интеллектуального и личностного развития** обучаемого **и формами, методами** обучающего и воспитывающего воздействия [Зимняя 1997] (выделено мною). Ещё более определённо эта позиция высказана в книге Л. М. Фридмана: «... в традиционной педагогической психологии ... обычно рассматриваются и решаются вопросы развития и формирования личности учащегося **без учета, того**, в результате **какой системы** воспитания и обучения это развитие произошло, с помощью **каких методов** это формирование было осуществлено» [Фридман 1997: 6] (выделено мною). При этом высказанная идея не стала в работе Л. М. Фридмана «стержневой». Явного намерения сравнить действие психологических закономерностей в условиях разных педагогических систем или технологий в книге Л. М. Фридмана не обнаруживается. В моей работе «Психопедагогика воспитания» никакого последовательно реализованного представления о психопедагогике как специальной научной области со своим предметом, методами, результатами также нет [Поляков 1996].

Но если внимательно вчитаться в тексты, посвящённые *конкретным* психолого-педагогическим исследованиям этих лет, психопедагогическая идея становится более явной. Например, у И. Д. Фрумина и Б. Д. Эльконина мы встречаем идею «подстройки» образовательных (педагогических) организационных форм, технологий, систем к закономерностям взросления [Фрумин, Эльконин 1993]. В работах Г. А. Цукерман взаимодействия школьников с учителем на уроке рассматриваются как *формы*, влияющие на психологическое содержание этого взаимодействия [Цукерман 1993]. В статьях Н. В. Репкиной [Репкина, 1997], В. И. Моросоновой и Е. Л. Ароновой [Моросонова, Аронова 2004] представлены результаты сравнения психологических проявлений школьников в разных дидактических системах: традиционной, «занковской», «системе Эльконина – Давыдова». Во второй половине 1990-х годов начались собственно психопедагогические исследования и автора этой статьи.

В первом таком исследовании психолого-педагогических условий развития индивидуальности личности в учебном процессе (совместная работа с И. Г. Егоровой, Г. В. Морозовой, А. И. Резником) учителя-экспериментаторы в рамках различных учебных предметов и тем использовали конкретные педагогические формы и приёмы, задаваемые исследователями, с расчётом, что они повлияют на стремление школьников проявить свои личностно-индивидуальные качества (ориентацию на самореализацию, на самоопределение в учебном процессе, на самоанализ себя как ученика) [Поляков, Резник, Морозова, Егорова 1999]. Правда, в этой работе совершенно отчётливого понимания того, что мы имеем дело с неким *специфическим предметом* исследования, еще не было. Понимание предмета психопедагогики как особой сферы научной работы произошло для нас позже.

2. Модель предмета психопедагогики. Ясное представление о предмете

психопедагогики как особой исследовательской области сложилось к 2004 году в совместной работе с С. В. Даниловым, М. В. Ерховой, И. А. Семёновой [Поляков, Данилов, Ерхова, Семёнова 2006; Поляков, 2011]. Его основной посыл – постановка вопроса о закономерном влиянии изменения форм организации педагогического процесса и педагогических технологий на психологические характеристики участников педагогического взаимодействия.

Эти процессы происходят в «клеточке» образования. Этой «клеткой» живого психопедагогического процесса является ситуация непосредственного взаимодействия взрослого в педагогической позиции (стремящегося более или менее целенаправленно обучать, воспитывать, образовывать, развивать, социализировать, окультуривать) и ребенка в образовательной позиции (в той или иной мере воспринимающего, принимающего, осваивающего что-то из учебного и воспитательного содержания).

Возникает вопрос: что во взаимодействии взрослого как педагога и ребенка как ученика происходило, происходит и будет происходить более или менее независимо от культурного и исторического контекстов? Во-первых, более или менее осознанная *ориентация взрослых* участников образовательного взаимодействия на трансляцию, передачу следующему поколению культуры (в том числе через ее трансформацию). Во-вторых, наполнение этого взаимодействия определенным *содержанием культуры* (с педагогической точки зрения – знаниями, способами действий, нормами, ценностями и ценностными отношениями). В-третьих, наличие источников, носителей, «агентов» этого содержания, таких как наличный опыт учащихся (воспитуемых), жизненный опыт педагогов и «культурный материал» (учебные, научные, художественные и прочие тексты словесного, графического и иконического характера).

Со стороны педагога в этом взаимодействии более или менее осознаваемы, целенаправленны три действия: – предъявление ребенку знаковых основ культуры как знаний (научных, практических, моральных и прочих); – предъявление способов действий, вводящих его в культуру и социальность; – мотивирование на освоение и присвоение этих знаний и способов действий.

Со стороны ребенка как ученика и как воспитуемого в этом взаимодействии проявляются: – открытость – закрытость в отношении предлагаемого знания; – освоение предлагаемых способов действий на уровне операций, действий или деятельности; – мотивированность на различные аспекты образовательной ситуации, в том числе, в виде стремления к успеху и избегания неудач.

Образовательный процесс имеет определенную, задаваемую социальностью и культурой структуру и организацию, которые в обобщенном виде мы будем обозначать словосочетанием «*форма образовательного процесса*». В форме образовательного процесса есть две группы характеристик: пространственно-временные рамки образовательной ситуации и задаваемые социальной и культурной традицией способы действий педагога и учеников. К пространственно-временным характеристикам относятся: – та или иная временная организация образовательного взаимодействия (определенность – неопределенность его временных границ, непрерывность или структурированность во времени); – та или иная пространственная организация образовательной ситуации; – связанный с пространственной и временной организацией образовательного взаимодействия состав участников взаимодействия (как количественно, так и в аспекте правил принадлежности к образовательной ситуации: от принудительной обязательности до свободы входа и выхода из нее). Задаваемые социальной и культурной традицией способы действий педагога и учеников по большей части не являются отдельными, отделенными друг от друга. Они включены в более или менее

устоявшиеся в данной педагогической культуре цепочки, последовательности, являются частью некой системы педагогических действий. В качестве обобщенного названия этой операциональной стороны педагогического действия будем использовать термин «технология». В отношении содержания педагогического процесса эта его операциональная (технологическая) сторона будет выступать структурирующей, организующей силой, то есть, как и пространственно-временная организация образовательного взаимодействия, будет являться его формой. Задаваемые социальной и культурной традицией способы действий педагога и учеников включают: – способы стимулирования принадлежности детей к образовательной ситуации и к активности в ее рамках; – способы предъявления педагогами знаний и способов действий; – способы «тренировки» детей в освоении способов образовательной активности (операций, действий, деятельности).

Перейдем на другой уровень анализа – конкретно-исторический. На протяжении долгого времени в конкретной исторической социокультурной ситуации появлялись различные технологические и организационные формы образовательных ситуаций.

В любой педагогической технологии – и в обучении, и в воспитании – содержатся минимум три компонента: действия педагога, направленные на получение воспитанниками знаковых основ культуры, знаний; действия педагога, обеспечивающие освоение воспитанниками деятельности; а также действия педагога, обеспечивающие актуализацию, поддержку, развитие мотивации, побуждающей ребёнка к «знаниевой» и «деятельностной» активности. Каждый из этих компонентов может существовать (в модельном виде) в двух оппозиционных вариантах: – «знаниевый» – обеспечение знаниями в готовом виде или обеспечение поиска знаний; – «деятельностный» – освоение деятельности по образцу или обеспечение конструирования индивидуального варианта деятельности; – «мотивационный» – поддержка внешней (внедеятельностной) мотивации и поддержка, развитие внутренней (внутридеятельностной) мотивации. Основное содержание культуры (с педагогической точки зрения) – это знание, способы действий, нормы, ценности и ценностные отношения. Содержание педагогического процесса – это комплекс феноменов культуры, актуализируемых, проявляемых, порождаемых, транслируемых в данном процессе и «запускаемых» педагогическими целями. Источниками, носителями, «агентами» этого содержания являются наличный опыт учащихся (воспитуемых), жизненный опыт педагогов и «культурный материал» (учебные, научные, художественные и прочие тексты словесного, графического и иконического характера), соотносимый с целями обучения и воспитания. Эта модель вполне пригодна и для технологической характеристики воспитания. В этом случае просто надо говорить о специфических не учебных знаниях (этических, ценностных, психологических и т. д.) и соответствующих деятельности.

Перейдем к характеристикам форм как пространственно-временной организации образовательного взаимодействия. Эти формы могут быть также представлены в виде оппозиций: – временная закрытость (начало и окончание образовательной ситуации имеют определенные временные границы) и открытость (по крайней мере, один из «краёв» (начало – конец занятия, мероприятия, урока) не имеет точной границы во времени); – «монолитность» (нерасчлененность действий учителя, предъявляемого содержания и способов деятельности на отдельные составляющие) – фрагментарность (дробление урока, занятия, мероприятия на относительно завершённые фрагменты); – социопространственные характеристики участников взаимодействия, их расположение в пространстве («кругом», «рядами», «группами-гнездами», хаотично); – постоянный/переменный состав участников занятия, урока, мероприятия, коллективного дела.

Сочетание всех вариантов технологических и организационных характеристик форм дает множество конкретных типов образовательных ситуаций.

Варианты форм-технологий и организационных форм поддерживаются конкретной социокультурной ситуацией, задающей лишь относительно стабильные, дифференцируемые по культурам и историческим периодам формы.

То, о чем мы до сих пор говорили, относится к культурно-образовательному слою образовательного взаимодействия. Однако содержание образовательного процесса не сводится к культурным текстам и знаково-деятельностному опыту его реализаторов. Другой, культурно-психологический, слой культуры – психические процессы, состояния, характеристики, которые обеспечивают «жизнь» собственно культурного, а точнее, культурно-педагогического слоя. **Но можно ли говорить о закономерных психологических последствиях реализации тех или иных образовательных (технологических и организационных) форм?** В самом общем виде ответ – «да», потому что реализация любых из этих форм – это взаимодействие людей в позициях, соотносимых с культурным и историко-культурным содержанием. Педагогическая позиция (в рамках нашего исследования) – более-менее осознанная ориентация взрослых участников педагогического взаимодействия на трансляцию, передачу следующему поколению культуры (в том числе через её трансформацию). Соответственно, **предметом психопедагогики становятся зависимости психологических характеристик, состояний, а также психологических особенностей взаимодействия детей и педагогов от педагогических форм образовательного процесса.** Задача же психопедагогических исследований – изучение соотношений, связей, взаимозависимостей педагогической формы и психологических явлений (как культурно-психологических феноменов) проявляющихся, а может быть, и порождающихся в рамках данной педагогической формы.

Какие же *психологические феномены*, явления, характеристики соотносимы с заявленными характеристиками технологических и организационных форм? Назовём их в виде модельного списка: – когнитивные процессы (феномены понимания, мышления); – эмоциональные состояния (чувства безопасности, принадлежности, признания за достижения; тревожность); – деятельностные характеристики (действие целеполагания, ориентировочные действия, исполнительские действия, действия контроля и оценивания, рефлексивные действия); – личностные характеристики (мотивы, чувство авторство, самостоятельность); – социально-психологические феномены: особенности восприятия учителя школьниками, особенности групповой идентификации, качество групповых отношений.

Описанная теоретическая модель предмета психопедагогики была положена в основу экспериментальной части нашего исследования [Поляков, Данилов, Ерхова, Семёнова 2006; Поляков, 2011].

3. Учебный эксперимент. Эксперименты проводились по всем выделенным технологическим линиям: знаниевой, деятельностной, мотивационной. В качестве единицы экспериментирования был выбран урок как относительно устойчивая форма педагогической работы. Экспериментальные занятия проводились в шестых – девярых классах, ни один из которых не был значительно опережающим или отстающим от других классов по успеваемости.

В качестве независимых переменных рассматривалась пары «технологий»: передача учителем готовых знаний – самостоятельный поиск знаний школьниками, организация деятельности по образцу – обеспечение развития индивидуального варианта деятельности; поддержка, развитие, поддержка внешней (внедеятельностной) мотивации

– развитие внутренней (внутридеятельностной) мотивации. Среди характеристик организационных форм независимыми переменными выступали временная закрытость – открытость («открывался» конец урока), монолитность – фрагментарность (дробление – не дробление урока на относительно завершённые фрагменты) и социопространственные характеристики урока (традиционное расположение школьников, расположение полукругом и расположение микрогруппами – в «гнездах»). Каждую линию «отрабатывали» двое учителей из разных школ. Всего было проведено 84 экспериментальных урока.

В качестве критерия проявления возможных закономерностей в рамках нашего исследования использовалось следующее правило: соответствующая закономерность считалась установленной, если в какой-то из пар независимой и зависимой переменных, при сравнении одинаковых уроков двух учителей, зависимость проявлялась на статистически значимом уровне не менее 0,05 (при использовании t-критерия). Характеристики учебной деятельности, учебная мотивация, эмоциональное состояние школьников на уроке, учебное самооценивание, восприятие своего класса на уроке как группы и ряд других показателей рассматривались как зависимые переменные. Диагностическим инструментом в эксперименте было задание на шкальное оценивание утверждений, соответствующих зависимым переменным.

Каковы же *основные* результаты проведённых экспериментальных исследований? В экспериментальной работе из общего числа 3276 рассматриваемых связей было выявлено 113 значимых связей между технологическими и организационными педагогическими формами, с одной стороны, и психологическими характеристиками учеников, с другой.

Другие результаты эксперимента:

– Предположения о закономерной связи психологических состояний и характеристик учеников с организационными и организационно-технологическими формами урока в определённой мере подтвердились.

– Более выражена эта связь для психологических характеристик и технологических педагогических форм (в сравнении с парой «психологические характеристики – организационные формы»).

– Достоверное изменение выбранных психологических характеристик происходило чаще при изменении «формы – технологии» в «знаниевой» серии экспериментирования («передача знаний» – «поиск знаний»), чем при изменении «форм – технологий» в «деятельностной» и «мотивационной» сериях.

Из конкретных психологических характеристик наиболее «подвержены» изменениям: – восприятие школьником себя как субъекта познания (чаще в «мотивационной» серии экспериментирования), – восприятие себя как автора планирования учебной работы (чаще в «деятельностной» серии), – восприятие школьником себя как субъекта оценивания и целеполагания (в «знаниевой» серии экспериментирования). Меньше всего повлияли организационные и технологические изменения урока на ситуативную тревожность школьников, оценку своей успешности и образ своего класса на уроке.

4. Эксперимент в сфере воспитания. Опробование психопедагогической модели в исследовательской практике, относящейся к социальному воспитанию, происходило в третьем исследовании [Аверьянов, Петренко, Поляков, Шустова 2010]. Одной из его целей являлась разработка и экспериментальная реализация воспитательной технологии, запускающей мотивацию учеников 7 – 10 классов на освоение способов

конструктивного общения, как деятельности, сензитивной развитию подростков.

Основная серия экспериментирования состояла в проведении учителями-экспериментаторами двух коллективных дел в каждом классе (совместных дел, предполагающих взаимодействие между школьниками в процессе его реализации). *Воспитательная технология* включала: создание проблемной ситуации во взаимодействии школьников, совместный со школьниками анализ проблемной ситуации, создание образа и правил конструктивного («хорошего») общения, применения этих правил в конкретных ситуациях, осмысления, рефлексии школьниками опыта своего взаимодействия в процессе дела. Независимой переменной эксперимента являлся способ организации коллективного дела, зависимой – интерес к способам конструктивного взаимодействия. Методы диагностики – анкетные бланковые опросы.

Результаты исследования:

- В 10-ти экспериментальных классах из 11 выросло число школьников, выделявших как значимые для себя не только факт своей активности в совместном деле, но также интерес к обсуждению законов общения – взаимодействия и применению этих законов в процессе дела.

- Количество школьников, проявивших субъектные характеристики (то есть воспринимающих себя как авторов взаимодействия), выросло с 20 % в констатирующем пробном коллективном деле до 51 % в экспериментальном коллективном деле.

Таким образом было показано, что модель предмета психопедагогики может быть применима и к экспериментированию в сфере социального воспитания.

5. Психология образования и психопедагогики. Я до сих пор рассматривал психопедагогику как конкретизацию педагогической психологии к содержанию и формам педагогической работы. Однако, возможен и более широкий взгляд на место психопедагогики в психолого-педагогических науках, точнее в психологии образования в целом. К 2010 году у меня сложились следующие представления об объекте, предмете и структуре психологии образования [Поляков 2010]. Её объект – сфера образования. Предмет – психологические процессы, явления, феномены сферы образования. Возможное рабочее определение психологии образования – *психология образования изучает психологические факты и закономерности, проявляющиеся в сфере образования.*

Можно предложить все факты и закономерности, обнаруживаемые в образовательной сфере, разделить на две группы: относящиеся *непосредственно* к педагогическому процессу и выражающие *влияния* на педагогический процесс.

Под педагогическим процессом в этой формулировке имеется в виду развивающееся педагогическое взаимодействие, то есть все те случаи непосредственного взаимодействия людей, когда хотя бы одна из сторон (учителя, преподаватели, воспитатели, вожатые, мастера, просветители, консультанты и проч.) имеет цели передачи культуры другим людям. (Причём эти цели зафиксированы в той или иной мере социальными маркерами, в частности, – должностными нормативными документами).

Такое деление позволяют выделить в психологии образования две «науки»: психологию педагогических процессов (педагогическую психологию) и психологию управления образованием.

Ещё одно возможное понимание психологии образования – выделение фундаментальной и прикладной её частей. Фундаментальную психологию образования можно определить как психологические исследования природы образования в качестве социально-культурного явления: природы учения, порождения в образовательной ситуации индивидуальной и групповой картин мира, природы и взаимодействия

субъектов образовательной сферы. Фундаментальная психология образования изучает психологическую природу становления человека как субъекта учения, общения и «само-деятельности» в контексте образовательных ситуаций. Эти ситуации порождаются в той или иной мере педагогической деятельностью, психологическая природа которой является также предметом фундаментальной психологии образования.

Перейдем к *прикладной психологии образования*. Само ее название указывает на предмет (или тему) – приложение общих закономерностей к «частным ситуациям». Три типа частных ситуаций маркируются терминами: «возраст», «уровни», «управление». Содержание прикладной психологии образования связано с «вписыванием» психологии образования в конкретные социальные структуры, которые, по крайней мере, в интересующем нас аспекте, трёхуровневы: уровень образовательных систем и организаций, уровень дидактических и воспитательных систем, уровень конкретных педагогических организационных форм и технологий. Под первым имеются в виду и «надшкольные» образовательные системы (районные, городские, региональные, государственные), и образовательные учреждения как социальные организации. Под вторым – идеальные и реальные системы взаимосвязанных идей и действий, спроектированные и (может быть) реализуемые не в единичном случае. Под третьим – варианты организационного построения и педагогического действия в отдельных образовательных ситуациях (уроки, занятия, воспитательные дела).

Исследовательские психологические работы на втором и третьем уровнях образовательных структур мы и обозначаем как психопедагогику. Таким образом, психопедагогика – одна из сфер прикладной психологии образования.

Итоги. К расширенной модели предмета психопедагогики. Упомянутые здесь исследования стоит рассматривать не более как первые шаги в оформлении психопедагогики как самостоятельной области психолого-педагогических исследований.

Каковы возможные дальнейшие действия в становлении психопедагогики? Разработка двухуровневой теоретической модели, включающей не только «конструкции» из педагогических учебных и воспитательных *форм* и психологических параметров, но и модели, задающие поле исследования взаимоотношения устойчивых *педагогических систем* и соответствующих психологических феноменов; включение в модели обеих уровней темы зависимости психологических проявлений *педагогов* от используемых технологических и организационных педагогических форм, а так же систем; дальнейшая разработка экспериментальных моделей психопедагогических исследований; проверка, полученных в нашем исследовании результатов на других школьных возрастах.

Названная выше проблематика психопедагогики является интерпретацией ее предмета в «узком масштабе», как таких гипотетических закономерностей, которые проявляются в организационной образовательной «единице» (урок, учебное занятие, воспитательное мероприятие, воспитательное дело). Но, может быть, имеет смысл расширить предмет психопедагогики, включив в него влияние педагогических систем и культурно-педагогического содержания (тематики) учебных предметов и видов воспитания на психологические проявления учащихся (воспитанников) и педагогов? Под педагогическими системами здесь имеется в виду «технологические» системы, то есть комплексы исходных психологических или этических идей, воплощенных в определенные педагогические идеи (принципы) и «приземленных» на описание порядка (алгоритма) педагогических действий. Примеры таковых – дидактическая система Эльконина – Давыдова, воспитательная система «Педагогика общей заботы».

Влияние социокультурной составляющей содержания обучения и воспитания на

психологические феномены – ещё один аспект возможного расширения предмета психопедагогики [Поляков 2016]. На первый взгляд, это влияние очевидно (различия в психологических последствиях преподавания математики или литературы, педагогической работы по трудовому воспитанию или эстетическому воспитанию – трюизм). Однако, добротных психологических исследований этих тем совсем немного.

Ещё одна проблематика, связанная с психопедагогикой, – о влиянии социо-культурно-исторических факторов на прошлое, настоящее и будущее отечественной школы. Она может быть конкретизирована в виде таких вопросов: – Какие формы образовательного взаимодействия поддерживаются в отечественной истории, и в какой мере они дифференцировались в разные эпохи? – Какие формы образовательного взаимодействия поддерживаются в современной отечественной образовательной ситуации, и в какой мере они дифференцированы? – Наращивание частоты каких форм образовательного взаимодействия можно прогнозировать для отечественного образования на ближайшие десятилетия? Открытым при этом остается вопрос, стоит ли в таких исследованиях использовать термин «психопедагогика». Можно, конечно, предложить словосочетание «культурно-историческая психопедагогика», но вряд ли такая терминология удачна.

Источники и литература:

1. Аверьянов П. Г., Петренко Е. Л., Поляков С. Д., Шустова И. Ю. Правила общения. Рассказ о педагогическом эксперименте. М.: Чистые пруды, 2010. 32 с.
2. Ананьев Б. Г. Педагогические приложения современной психологии. // Советская педагогика. 1964. № 8. С. 55 – 64.
3. Вишнякова Н. Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения. Ч. 1. Минск, 1995. 336 с.
4. Горбунов Г. Д. Психопедагогика спорта. М.: ФиС, 1986. 182 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов на Дону: «Феникс», 1997. 480 с.
6. Круглый стол. Педагогика и психология. // Вопросы психологии. 1981. № 1. С. 15 – 43.
7. Моросонova В. И., Аронова Е. Л. Развивающее и традиционное образование: эффекты в личностном развитии старшеклассников. // Психологическая наука и образование. 2004. №1. С. 44 – 52.
8. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания. М.: Новая школа, 1996. 160 с.
9. Поляков С. Д., Резник А. И., Морозова Г. В., Егорова И. Г. Управление развитием индивидуальности личности в учебном процессе. М.: Сентябрь, 1999. 144 с.
10. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания и обучения. М.: Новая школа, 2003. 304 с.
11. Поляков С. Д., Данилов С. В., Ерхова М. В., Семёнова И. А. Как управлять психологией урока или психопедагогика в образовании. М.: Сентябрь, 2006. 160 с.
12. Поляков С. Д. О предмете психологии образования. / «Вопросы психологии. 2010. № 4. С. 61 – 70.
13. Поляков С. Д. Психопедагогика школы. Ульяновск: УлГПУ, 2011. 325 с.
14. Репкина Н. В. Система развивающего обучения в школьной практике. // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 40 – 50.
15. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. М.: 1984. 472 с.
16. Фридман Л. М. Психопедагогика общего образования. М.: Институт практической психологии, 1997. 288 с.
17. Фруммин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития («Школа взросления»). // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24 – 63.
18. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 270 с.
19. Stones E. Psychopedagogy. Psychological Theory and the Practice of Teaching. New York: Methuen, 1979. 490 p.
20. Stones E. Psychology of Education: A pedagogical approach. New York: Methuen, 1984. 490 p.