

## Соотношение обучения и развития в педагогической психологии

*Георгий Леонидович Ильин, профессор МПГУ, МГУ (МГОПУ), главный научный сотрудник Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов Московского государственного института стали и сплавов (технического университета) Федерального агентства по образованию, г. Москва, доктор педагогических наук*

Педагогическая психология появилась сравнительно недавно, в начале XX в., если не считать её началом в отечественной науке книгу П.Ф. Каптерева под названием «Педагогические психологии для народных учителей, воспитателей и воспитательниц» (С.-Петербург, 1877), содержащую не научные принципы, а скорее рекомендации, а в зарубежной науке — книгу немецкого физиолога В. Прейера «Душа ребёнка» (1881), представляющую результат многолетних систематических ежедневных наблюдений за развитием ребёнка, которая, однако, была перегружена психологическими и физиологическими знаниями и трудна для понимания. Позднее едва сформировавшееся научное направление было вытеснено педологией, которая именно в это время стала разрабатываться С. Холлом и его последователями.

Судьба педологии в нашей стране известна, её не изменил даже журнал «Педология», издающийся с 2000 г., а вот педагогическая психология, похоже, переживает небывалый расцвет. Ныне, в последние десять лет, только учебников и учебных пособий выпущено более двух десятков, едва ли все под одним названием, некоторые переиздавались не однажды, совершенствуясь раз от разу и приобретая всё более «классический» вид<sup>1</sup>.

Интерес педагогической и психологической общественности к педагогической психологии понятен: педагог ныне должен быть не только педагогом, но и психологом, в свою очередь психологу мало быть психологом «вообще», ему надо быть специалистом в определённой области знаний. Педагогическую психологию можно рассматривать как результат диалога педагогов и психологов, диалога, который отделился от участников и предстал в объективированной форме самостоятельной области знания. Предмет педагогической психологии теоретически стре-

мились определить многие авторы — Крутецкий В.А., Габай Т.В., Божович Л.И., Талызина Н.Ф., Давыдов В.В., Зимняя И.А. и др. Различия между ними состояли в определении характера закономерностей, которые изучает педагогическая психология.

В данной статье мы не станем вникать в тонкости понимания предмета педагогической психологии, а обратимся к научному аппарату педагогической психологии, однако не во всём объёме, а в аспекте рассмотрения одной из основных и исходных её проблем — проблеме соотношения обучения и развития. Тем самым вернёмся к истокам изучаемого научного направления. В основе любой науки лежит проблема, которую пытаются разрешить теми или иными способами. Именно такая проблема — на наш взгляд проблема обучения и развития. Анализ способов её разрешения позволит определить статус педагогической психологии по отношению к психологии и педагогике и уточнить основные понятия.

Названная проблема — одна из старейших проблем педагогической психологии. Отношение обучения и развития представляет, по словам Л.С. Выготского, «самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии... не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены». Изначально в её решении наметились три основных направления, породившие три теории. Определим их в общепринятом понимании, основанном на описании Л.С. Выготского<sup>2</sup>.

С точки зрения гештальт-психологии, процесс психического развития делится на два независимых и параллельных процесса — *созревание* (тождественное с развитием) и *обучение*. Один из основоположников этого направле-

<sup>1</sup> Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Феникс, Логос и пр.

<sup>2</sup> Педагогическая психология. М., 1991.

ния *К. Коффка* подчёркивал их *независимость*, доказывая, что в процессе развития обучение может опережать созревание, а может отставать от него, хотя чаще они идут параллельно друг другу, создавая иллюзию взаимозависимости. Тем не менее, *обучение не может ускорить процесс созревания и дифференциации гештальтов*, также и *процесс созревания не ускоряет обучение*. Докзательства этого подхода к развитию психики гештальтисты искали как в исследовании формирования познавательных процессов (восприятия, мышления), так и в развитии личности ребёнка. Изучая процесс восприятия, они утверждали, что основные свойства восприятия появляются постепенно, с вызреванием гештальтов. Так появляется константность восприятия, а также его осмысленность. Этой же точки зрения на проблему соотношения обучения и развития придерживались *У. Джеймс*, *Э. Торндайк* и др.

В основе второй точки зрения — идея о *зависимости обучения от развития*. Обучение рассматривается как чисто внешний процесс, который должен быть так или иначе согласован с ходом детского развития, но сам по себе не участвует активно в этом развитии, ничего в нём не меняет и скорее использует достижения развития, чем подвигает его ход и изменяет его направление. Согласно этой теории развитие должно совершить определённые законченные циклы, определённые функции должны созреть, прежде чем школа может приступить к обучению ребёнка конкретным знаниям и навыкам.

Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Обучение плетётся в хвосте у развития, а развитие всегда идёт впереди обучения. Уже благодаря одному этому наперёд исключается всякая возможность постановки вопроса о роли самого обучения в ходе развития и созревания тех функций, которые активизируются обучением. Такое развитие и созревание являются скорее предпосылкой, чем результатом обучения. Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нём по существу. Этой теории придерживались *А. Гезелл*, *З. Фрейд*, *Ж. Пиаже* и др. Данной теории соответствует издавна известный дидактический принцип доступности, согласно которому детей можно и нужно учить лишь тому, что они «могут понять», для чего у них уже созрели познавательные способности.

Эту проблему по-своему стремился разрешить *Л.С. Выготский*. В противовес господст-

вовавшему в то время мнению об имманентном, опирающемся на внутренние силы развития ребёнка (он способен на те или иные действия лишь тогда, когда у него сформировались необходимые органы, способности — это положение лежит в основе теории Пиаже, который развернул заочную полемику с Выготским после его смерти), Выготский выдвинул положение, что развитие ребёнка происходит с опорой на взрослого, вместе с ребёнком выполняющего действия, которые последний затем выполняет самостоятельно. Эти *совместные* действия автор данной теории назвал «зоной ближайшего развития» ребёнка. Переход к самостоятельной деятельности ведёт к тому, что внешние действия становятся внутренними, интериоризируются. Через внешние действия, выполняемые с другими людьми, происходит освоение и усвоение социального опыта, культуры общества. Обучение формирует необходимые способности и тем самым ведёт за собой развитие. *В.В. Давыдов*, *Л.В. Занков* и *Д.Б. Эльконин* назвали такое обучение химерическим термином «развивающее обучение».

Возникает вопрос: как возможны столь различные взгляды на проблему? Можно ответить, что любая проблема предполагает различные решения, потому, де, она и проблема. Но это чересчур общее объяснение. Представляется, что различие взглядов исследователей было обусловлено не только различием представлений о предмете исследования — ребёнке, но и разным пониманием самой проблемы, различиями научного аппарата и социального контекста, в котором жили и работали исследователи.

Сначала о научном и социальном контексте исследования, определявшем понимание ребёнка.

Для гештальт-психологов он выступал в контексте не только онто-, но и филогенеза (гештальты исследовались у человека и животных, более того, в рамках данной теории психические процессы рассматривались как особенная часть физической картины мира). И это характерное для начала XX в. смещение научного внимания в сторону досознательных, инстинктоидных и просто структурно-физических форм активности индивида обусловило понимание предмета исследования и решение проблемы созревания и обучения как взаимодействия независимых процессов — природного и социального — на уровне человека.

Позиция Пиаже определялась представлением о ребёнке как своего рода исследователе, изучающем и постигающем окружающую действительность. Отсюда открытое им понятие эгоцентризма, предполагающее единственность точки зрения на мир. Задача исследователя — изучение внутреннего мира ребёнка в его неприкосновенности, объективно. Становление, развитие этого внутреннего мира, его закономерностей, как они есть, стало основным, а обучение, как воздействие на развитие, осталось на втором плане. «*Индивидуальная психология с биологической направленностью*» — так определили понимание психологии ребёнка Пиаже советские авторы предисловия к «Избранным психологическим трудам» Ж. Пиаже (В.А. Лекторский, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин).

У Выготского же в отношении ребёнка с миром вводится посредник — взрослый человек или просто человек (в том числе другой ребёнок). И представление совершенно меняется. Ребёнок выступает не как часть природного мира (гештальтисты) и не как отдельный субъект познания (Пиаже), а как часть социума, социализируется. Другой человек не просто присутствует в окружении ребёнка, он влияет на его развитие и определяет его в значительной степени, задаёт ориентиры для развития способностей ребёнка, ставя перед ним задачи. Не инстинктоидные, а социальные формы поведения определяют развитие ребёнка в представлении Выготского. А если вспомнить, что развитие взглядов Выготского пришлось на период становления советского государства с его идеей воспитания «нового человека», то дальнейшее успешное развитие его взглядов в советской педагогике станет совершенно необходимым, обречённым на успех.

Теперь о понятиях, которыми оперировали исследователи (научном аппарате).

Анализируя различие точек зрения, следует иметь в виду, помимо категорий обучения и развития, категорию *научения*, которая в этих теориях не учитывается (вернее, не учитывается при анализе различий точек зрения).

Для гештальтистов (Кохфка), функционалистов (Джеймс) и бихевиористов (Торндайк) процесс развития психики выступал как процесс научения, в котором развитие и обучение слиты воедино, — это процесс *самостоятельного* обретения опыта организмом при решении жизненных задач, наблюдае-

мый и у людей, и у животных, общий и тем, и другим. Они изучали реакции организма на воздействие среды. При этом экспериментатора как обязательного участника опытов было трудно назвать педагогом.

У Пиаже, Фрейда, Гезелла природные (биологические) процессы в начале развития доминируют над социальными — ведь человек, по их представлениям, лишь постепенно становится полноценным, цивилизованным человеком, «покрывается корочкой цивилизации». Но и в этом становлении можно наблюдать проявление древних, архаичных, асоциальных форм поведения — отсюда организующая роль развития в связке «развитие и обучение», при этом обучение лишь пытается овладеть стихийными формами развития, но поскольку и оно происходит в основном *самостоятельно*, лишь с косвенным участием других людей, его можно назвать научением.

Выготский обошёлся без категории научения, введя в связку «развитие-обучение» третий элемент — взрослого, который помогает ребёнку осваивать мир. В его теории обучение ведёт за собой развитие, как взрослый ребёнка, и, по сути дела, подменяет его, как это происходит в различных современных модификациях развивающего обучения. По мере торжества идеи развивающего обучения категория «научения», отражающая самостоятельное приобретение опыта ребёнком, исчезает из лексикона советской педагогики так же, как стало ненужным природосообразное образование после статьи Медынского Е.Н. в 1956 г.<sup>3</sup>.

Наконец, определим отношение к педагогике создателей всех упомянутых выше психологических теорий.

Учения и гештальтистов, и бихевиористов (исключая Скиннера), и генетическая психология Пиаже вовсе не были связаны с педагогикой, развивались как автономные психологические направления. Напротив, Выготский с самого начала своей научной деятельности («гомельский период») формировался как исследователь, стремящийся реализовать идеи психологии в педагогике. Именно в этот период, до переезда в Москву в 1924 г., им написана книга «Педагогическая психология» (М., 1926). Стремление Выготского провести в педагогику психологические идеи сохранилось

<sup>3</sup> **Медынский Е.Н.** Принцип природосообразности в воспитании в истории педагогики // Советская педагогика, 1956, № 8.

и позднее, что видно по его работам: «Проблема культурного развития ребёнка», «Орудие и знак в развитии ребёнка», «Умственное развитие детей в процессе обучения» и др. Его понятие «зона ближайшего развития ребёнка» стало знаменем современной отечественной педагогики.

Таким образом, Выготский попросту притянул к педагогике названные психологические теории и, отталкиваясь от них, сформулировал свои психолого-педагогические идеи. Поставить обучение впереди развития — эта идея для педагогики далеко не нова. В конце концов, что такое педагогика как не способ воздействия на ребёнка с целью получения необходимого или заданного результата? Так было исстари, так будет и впредь, как это ни называй — воспитанием или обучением. В психологии же идея управления поведением прозвучала впервые в работах бихевиористов, и она была действительно новой для психологии как экспериментальной науки. Наибольшего развития она достигла в 1950–60 гг. в работах Б. Скиннера, в его концепции программированного обучения. В отечественной психологии та же идея и в те же годы получила развитие в работах П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной («концепция поэтапного формирования умственных действий»).

Но заслугой Выготского, несомненно, следует признать осознание идеи управления поведением как *овладения собственным поведением*, собственными психическими функциями посредством знаков — телесных реакций, вещей, символов или звуков речи — элементов культуры, приобретших жизненно важное значение для развития ребёнка, раскрываемое окружающими его людьми. В этом своём понимании Выготский противостоял, с одной стороны, бихевиористам с их схемой «стимул — реакция», поскольку предполагал схему «стимул — знак — реакция», с другой стороны — павловскому учению об условных рефлексах как результате воздействия на организм извне, поскольку шёл от собственной активности ребёнка. Более всего его понимание было созвучно теории Дж. Мида о превращении в процессе эволюции человека жеста в символ как условия общения и развития самости (Д.Г. Мид «Сознание, самость и общество»). Кстати, они были современниками — один умер в 34-м, другой в 31-м году прошлого столетия, а стало быть, Выготский вполне мог быть знаком с работами Мида.

Итак, в отечественной педагогической психологии утвердилась давно известная в педагогике идея развивающего обучения, при котором обучение ведёт за собой развитие. Что же касается определения «развивающее», то оно отражает лишь более изощрённый способ воздействия на ребёнка. Скажем, раньше, до развивающего обучения, ребёнка привлекали к учёбе побоями или лаской (ремнём-розгой или пряником-велосипедом), затем стали действовать более гуманно — ставить отметки, хвалить или порицать перед классом или родителями, вызывать к совести и сознательности. Сейчас пытаются добиться того же, валоризируя, обогащая учебный процесс, побуждая интерес к предмету обучения, потребность творчества. Но всё это — способы *стимуляции* процесса учения (в широком смысле слова — научения ребёнка), процесса, который пока остаётся вне внимания как педагогики, так и педагогической психологии.

Таким образом, проблема обучения и развития свелась к проблеме обучения и научения — обучения как освоения мира с помощью или усилиями других людей систематически, в специальных условиях (детский сад, школа, вуз), и научения как освоения мира ребёнком самостоятельно, стихийно, в условиях повседневной жизни. При обучении ребёнка учат, поучают, стимулируют, формируют из него личность с заданными свойствами; при научении он учится сам, побуждаемый своими интересами и любопытством, своими потребностями — биологическими, психологическими или социальными, своей *мотивацией*.

В действительности, в реальной жизни мы наблюдаем и то, и другое — и развитие как деятельность с помощью других людей («развивающее обучение»), и развитие как самостоятельную деятельность (научение). Научение жизненно необходимо, поскольку невозможно все функции и виды деятельности ребёнка охватить обучением, как его ни называй, многие дети осваивают самостоятельно (от актов дефекации и мочеиспускания до составления картины мира), в особенности путём подражания, произвольного или непроизвольного, и викарного поведения. Конечно, присутствие воспитателя, учителя, наставника, советчика значительно облегчает жизнь любого человека, но такого «наставника» можно найти далеко не всегда, и таким наставником порой не является ни учитель

школы, ни преподаватель вуза, ни родитель, ни знакомый. Самостоятельный поиск, в том числе и наставника, принятие и проверка жизненно важных решений — это и есть научение, образование личности в условиях неопределённости жизни.

Преобладание того или иного вида деятельности сказывается и на формировании личности — либо она будет самостоятельной, либо будет всегда нуждаться в помощи других, если не в поводырях, то в советчиках и помощниках.

«Не учите меня жить!» — этот возглас Элочки-людоедки, сколь бы иронично он ни звучал в подаче авторов известного произведения, стал лозунгом новых поколений в условиях, когда старшие поколения теряют нравственное право указывать, как надо жить в новом мире, требующем иных форм поведения. Но одновременно «новый мир» требует поиска новых жизненно важных решений, ответственность за которые лежит на тех, кто принимает эти решения или их социальном окружении.

Подведём итоги.

1. Педагогика как социальная практика насчитывает тысячелетия. Психология же в качестве экспериментальной науки стала распространяться, в том числе и на область педагогики, лишь с начала XX в. Слияние их в форме педагогической психологии произошло после осознания психологией идеи управления поведением (или деятельностью), издавна практикуемой педагогией.

2. Психология внесла в педагогику категорию научения. Научение рассматривается как происходящее в более широком контексте (физическом, биологическом, социальном) и является менее систематичным, чем обучение, предполагающее специально организованные условия. В то же время научение более всеобъемлюще, непрерывно: оно длится в течение всей жизни человека. Наконец, обучение — это вид деятельности, тогда как научение — жизнедеятельность.

3. В советской психологии введение категории научения из психологии в область педагогики не состоялось по причине социальной ангажированности психологии того времени. Хотя педагогическая психология с начала своего возникновения обслуживает педагогику, изучая «объект обучения», но поскольку это изучение определяется задачами обуче-

ния, постольку процесс научения остаётся вне внимания или затрагивается лишь косвенно.

4. Изучение процесса научения как процесса жизнедеятельности в его связи с процессом обучения следует считать важнейшей задачей педагогической психологии. Понимание формирования личности возможно лишь при учёте их взаимодействия, которое далеко не всегда имеет благодные черты педагогики сотрудничества и может принимать форму драматического противостояния («педагогика противодействия»). □