

Н.Ю. Стоюхина

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ:
ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА**

Учебное пособие

3-е издание, стереотипное

*Рекомендовано Редакционно-издательским Советом
Российской академии образования к использованию
в качестве учебного пособия*

Москва
Издательство «ФЛИНТА»
2016

УДК 372.016:159.9

ББК 88р

С82

Библиотека психолога

Главный редактор

д-р псих. н., проф., академик РАО *Д.И. Фельдштейн*

Зам. главного редактора

д-р псих. н., проф., академик РАО *С.К. Бондырева*

Члены редакционной коллегии:

д-р псих. н., проф., академик РАО *Ш.А. Амонашвили*; д-р пед. н., член-корр. РАО *В.А. Болотов*;
д-р псих. н., проф., академик РАО *А.А. Деркач*; д-р псих. н., проф., академик РАО *А.И. Донцов*;
д-р псих. н., проф., академик РАО *И.В. Дубровина*; д-р псих. н., проф. *В.П. Зинченко*;
д-р филол. н., проф., академик РАО *В.Г. Костомаров*; д-р пед. н., проф., академик РАО
Н.Н. Малофеев; д-р физ.-мат. н., проф., академик РАО *В.Л. Матросов*; д-р пед. н., проф.,
академик РАО *Н.Д. Никандров*; д-р псих. н., проф., академик РАО *В.В. Рубцов*; д-р пед. н., проф.,
академик РАО *М.В. Рыжаков*; д-р ист. н., проф. *Э.В. Сайко*

Стоюхина Н.Ю.

С82 Методика преподавания психологии : история, теория, практика [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Н.Ю. Стоюхина. — 3-изд., стер. — М. : ФЛИНТА, 2016. — 182 с.

ISBN 978-5-9765-0656-5

Вопросы методики преподавания психологии рассматриваются автором в двух контекстах сопоставления: истории и современности, традиции и новаторства. Это позволило изменить представление о методике преподавания психологии как учебном предмете и о способах организации освоения его содержания. Автор анализирует опыт преподавания психологии в историческом аспекте, обращая внимание читателей на логику развития методики преподавания психологии в отечественном образовании на протяжении двух столетий. Содержание и структура пособия соответствуют требованиям Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

Пособие адресовано студентам факультетов и отделений психологии вузов, магистрам и аспирантам, учителям психологии, руководителям школ и учреждений образования.

УДК 372.016:159.9

ББК 88р

ISBN 978-5-9765-0656-5

© Стоюхина Н.Ю., 2016

© Издательство «ФЛИНТА», 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
----------------	---

РАЗДЕЛ I

Культурно-образовательное пространство методики преподавания психологии

ТЕМА 1. Методика преподавания психологии в системе психологического знания	10
ТЕМА 2. Специфика содержания, целей и методов обучения психологии как гуманитарной дисциплины	20
ТЕМА 3. Роль и место психологии как учебного предмета в обучении и воспитании школьников, студентов, педагогов	29
ТЕМА 4. Из истории преподавания психологии в гимназиях и средних школах России	35
ТЕМА 5. Из истории высшего психологического образования в России	55

РАЗДЕЛ II

Способы и формы организации продуктивных взаимодействий и целостных учебно-воспитательных ситуаций в средней и высшей школе

ТЕМА 6. Методы и формы обучения психологии: исторический аспект	76
ТЕМА 7. Методы обучения психологии: современный взгляд	93
ТЕМА 8. Таксономия учебных задач по психологии	134

РАЗДЕЛ III

Культура профессиональной деятельности преподавателя психологии

ТЕМА 9. Особенности профессионального мастерства преподавателя психологии в школе	150
---	-----

ТЕМА 10. Особенности профессионального мастерства преподавателя психологии в вузе	165
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	177
Таблица 1. Методы обучения (<i>К.Ю. Бабанский</i>)	179
Таблица 2. Методы обучения в зависимости от характера познавательной деятельности учащихся (<i>Л.Д. Столяренко</i>)	180
Таблица 3. Методы обучения психологии (<i>В.Н. Карандашев</i>)	181

При преподавании каждого предмета можно и следует требовать:

- 1) отсутствия неряшливости и лени в рассуждениях;*
- 2) тщательного взвешивания всех доводов за и против, хотя бы по отношению к любимой гипотезе;*
- 3) устранения в рассуждении собственного самолюбия, пристрастий, слепой покорности авторитетам и принятым господствующим мнениям;*
- 4) стремления учиться, расширять свои знания, совершенствовать свой ум;*
- 5) смелого высказывания своих мнений и мужественной, энергичной защиты положений, признанных истинными.*

А.П. Нечаев

ВВЕДЕНИЕ

Слова «психолог» и «психология» мало кого оставляют равнодушными. Люди ждут от психологии избавления от своих многочисленных проблем и, к сожалению, часто бывают обмануты в своих ожиданиях. Поэтому слово «психолог» произносится по-разному: от суеверного почтения до разочарования и пренебрежения.

Одна из специализаций студента-психолога, получаемых в вузе, — преподаватель психологии. Как показывает практика, студенты во время учебной деятельности часто не связывают свой будущий профессиональный рост с этим видом деятельности (чего не скажешь, например, о карьере психолога-консультанта или психолога-психотерапевта). Как нам кажется, дело не только в материальной стороне, на которую так часто привыкли ссылаться студенты.

Кому из студентов-психологов не рисуется картина задушевного диалога между ним, психологом-консультантом, и клиентом, в результате которого последний приходит к осознанию сво-

их жизненных ошибок и с чувством глубокой благодарности уходит от психолога, не забыв щедро одарить его? Ведь сколько раз слышали, что психологическое консультирование, как и психотерапия, располагается между наукой и искусством. А представить, что вы — преподаватель в вузе или школе? Какое уж тут искусство?! Столько нужно знать, чтобы все это уметь рассказать!!!

Но если рассматривать пример с удачливым психологом-консультантом и дальше, то задаешься вопросом: как, каким образом, процесс специально организованного воздействия ведет к изменению поведения, мыслей другого человека? С помощью некой психологической (психотерапевтической) теории — специально сформулированных для клиента психологических знаний, объясняющих суть проблемы. А знание клиентом теории даже в очень простой форме абсолютно необходимо, так как оно создает установку: действия, которые клиент производит, связываются в его сознании с разрешением проблем. Поэтому, если вы даже знаете теорию, надо уметь рассказать ее, сделать ее понятной для различных людей, т.е. «донести», «преподать». Это если вы видите себя психологом-консультантом.

Но если жизнь сложилась «не так удачно» и вы все-таки оказались преподавателем... Студенты-психологи еще в вузе понимают, как это непросто — преподавать психологию. Именно на этом поприще складываются воедино научная, практическая и житейская психологии — ведь не зная достаточно глубоко и полно теорию науки, нельзя интересно, доступно и, в то же время оставаясь на научных позициях, донести до слушателей разных возрастных групп основы самой замечательной науки — «науки о себе». Говорят, Л.С. Выготский часто повторял фразу: «Ученый, который не в состоянии доходчиво разъяснить смысл своей работы восьмилетнему ребенку, занимается ерундой». Не обладая приемами и навыками оказания психологической помощи, трудно конструктивно общаться с людьми, так как любое взаимодействие двух и более личностей открывает каждый раз «новую вселенную» проблем, вопросов, ответов, целей, смыслов, ценностей. Человек, беспомощный в житейской психологии, может добиться успехов в научной психологии, но маловероятно, что без прочной «житейской основы» из него выйдет хороший психолог.

Как же учить будущего психолога-профессионала, чтобы он не боялся школьников, студентов и хотел бы преподавать? На

наш взгляд, важную роль здесь призваны сыграть вузовские учебные дисциплины: педагогика, общая психология, история психологии, педагогическая психология, возрастная психология, и, конечно же, методика преподавания психологии. Роль последней до сих пор не оценена по достоинству, хотя В.И. Гиенский отмечает ее рефлексивное значение для самой науки психологии, говоря, что методика преподавания психологии есть психология, обращенная на саму себя.

Методику преподавания психологии в вузах психологического профиля относят к педагогическим дисциплинам, наравне с историей и философией образования, педагогикой, но специфика психологического знания, отражающаяся как на особенностях ее содержания, так и на особенностях преподавания, не позволяет однозначно причислять ее к педагогическим дисциплинам. Психологическая специфика состоит: в содержательном наполнении методики, которой является психологическая теория; в способах преподавания — в их основе психологические механизмы; в разности целей и задач педагогики и психологии — в освоении педагогики лежит основа будущей профессиональной деятельности, а психология формирует мировоззрение, внутреннюю картину мира.

Издано много учебных пособий по методике преподавания психологии, успешно используемых в учебной практике как преподавателями, так и студентами. Мы постарались построить наше учебное пособие несколько по-другому. Здесь представлены дидактические единицы, рекомендованные государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования Российской Федерации: *специфика содержания, целей и методов обучения психологии как гуманитарной дисциплины; роль и место психологии как учебного предмета в обучении и воспитании школьников, студентов, педагогов; таксономия учебных задач по психологии как средство формирования разнообразных форм познавательной деятельности и сознания; способы и формы организации продуктивных взаимодействий в средней и высшей школе; культура самоорганизации деятельности преподавателя психологии*. Но при их раскрытии мы не стали вести себя так, будто знаем единственный правильный ответ на поставленный вопрос. Нашей целью было — помочь студенту, преподавателю создать такую «карту» проб-

лем, дискуссионных вопросов методики преподавания психологии, глядя на которую он бы понял, что свобода выработки собственного мнения — за ним. Этой же цели способствует исторический взгляд на основные понятийные концепты методики преподавания психологии: где преподавать? (т.е. преподавание психологии в школе и в вузе); как преподавать? (т.е. методы преподавания); кому преподавать? (т.е. личность учащегося); кто преподает? (т.е. личность учителя/преподавателя психологии).

Мы сознательно используем много цитат и больших текстовых включений (например, приложения). Мы надеемся, что заинтересованный студент обратится к литературе, предлагаемой в конце каждой темы. Нам бы хотелось, чтобы у студентов появились вопросы по поводу прочитанного.

Вот так, с позиций основных принципов — проблемности, историзма, развития, системности — мы постарались донести до читателя захватывающую сложность содержания методики преподавания психологии.

Этот курс ориентирован в первую очередь на студентов-психологов психологических вузов. Также он может представлять определенный интерес для практических психологов, преподающих психологию в школе, для преподавателей психологии в вузе, а также для психологов-практиков. Отправной точкой в нашем курсе является научная, теоретическая психология, без которой не обойтись хорошему психологу-практику (как сказал физик Людвиг Больцман, «нет ничего практичней, чем хорошая теория»). Вместе с теорией мы предлагаем читателю возможность эту теорию применить с помощью неких «инструментов» — методов преподавания, которые мы постарались подробно представить.

Студентам, готовым вкладывать время, силы, интеллект в изучение психологии, мы надеемся, наш курс лекций окажет значительную помощь и им же адресуем слова А. Дистервега: «развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение...».

Раздел I

**КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
ПРОСТРАНСТВО
МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ПСИХОЛОГИИ**

ТЕМА 1. Методика преподавания психологии в системе психологического знания

В настоящее время, когда из всех психологических практик самыми востребованными оказываются психологическое консультирование, психодиагностика, коучинг, проведение тренингов, многие психологи пренебрегают методикой преподавания психологии как наукой, не видят в методических публикациях серьезных теоретических обобщений, смотрят на методические исследования (которых, надо заметить, очень мало) с высоты «настоящей» науки или более привлекательной практики.

Но психологи, выступающие в роли преподавателей психологии в средних учебных заведениях, профессиональных лицеях, техникумах, вузах все больше понимают: для того чтобы быть успешными в этом виде деятельности, мало глубоких знаний научной и прикладной психологии. Индивидуальный опыт, приобретенный путем проб и ошибок, может дать лишь отдельные факты (часто интересные, заслуживающие внимания), но не теоретические обобщения. Между тем педагогическая практика психологов нуждается именно в обобщениях такого рода.

Трудности, с которыми неизбежно сталкивается любой преподаватель психологии в вузе или школе, состоят в следующем:

- проводится множество прикладных исследований, но не хватает фундаментальных;
- отсутствует система методических принципов и закономерностей;
- активные методы в преподавании самой психологии реализованы лишь в научных исследованиях психологов, но не в преподавании психологии;
- принципы отбора содержания нечетки, учитывая различную специфику преподавания психологии в вузе и школе.

И тут встает вопрос о необходимости изучения места методики преподавания психологии среди других учебных дисциплин.

Как отмечает «Педагогический энциклопедический словарь», методика учебного предмета — частная дидактика, теория обу-

чения определенному учебному предмету. На основе изучения разных форм взаимодействия преподавания и учения в обучении конкретному учебному предмету методика учебного предмета разрабатывает и предлагает преподавателю определенные системы обучающих воздействий. Эти системы воплощаются в содержании образования, раскрываемом в программах и учебниках; реализуются в методах, средствах и организационных формах обучения. Методика учебного предмета тесно связана с дидактикой и опирается на ее общие положения. Основываясь на принципах воспитания, методика раскрывает цели обучения предмету, его значение для развития личности школьника.

Для разработки эффективной системы педагогического воздействия методика учебного предмета опирается на данные педагогической психологии, физиологии высшей нервной деятельности, логики, кибернетики (особенно при разработке элементов программированного обучения). При обосновании системы школьного курса используются знания по логике и истории науки, науковедению [13, с. 141].

Традиционно предметную методику относят к числу прикладных, или практических, наук. Но ни в одной из известных классификаций наук (Б.М. Кедров, Л.Г. Джакая, Д. Дидро, Ж. Даламбер, И. Кант, Я. Грот и др.) мы не найдем предметную методику. Зато во многих из них в числе прикладных наук упоминается педагогика, иногда даже с ее подразделениями, к которым относят дидактику, теорию воспитания, психометрию и дефектологию. И хотя науковеды как будто «игнорируют» предметную методику, есть все основания считать, что ей свойственны все особенности прикладных наук, и прежде всего наиболее близких ей — педагогики и психологии.

Общая специфика всех прикладных наук — их непосредственная направленность на решение практических, жизненных задач, на удовлетворение физических и духовных потребностей человека. Прикладные исследования, в том числе по педагогике, психологии и методике, непосредственно выходят в жизненную (в частности, учебную) практику, иногда даже в виде каких-то инструкций и рекомендаций. Это вовсе не означает, что у прикладных наук (в данном случае у методики) нет собствен-

ной теории. Но поскольку эта теория не может быть отвлеченной, оторванной от жизненной практики, то, наверное, между теоретическими монографиями по методике преподавания психологии и пособиями для учителей и учащихся различие состоит лишь в том, что в первых закономерности и основанные на них рекомендации получают научные обоснования, которые в методических пособиях факультативны, а иной раз и избыточны. Может быть, поэтому необоснованны споры, куда отнести методику — к теоретической или практической области знания.

Методика преподавания психологии как научная отрасль знания имеет свои объект и предмет исследования, содержание и задачи. Объектом методики преподавания психологии является психологическое образование. Методика преподавания психологии является самостоятельной областью знания, имеющей свой предмет изучения — методическую систему психологического образования преподавания, куда входят цель образования, содержание, методы, формы, средства осуществления, субъекты психологического образования — педагог и ученик.

Встает еще один вопрос: поскольку методика — прикладная наука, то прикладная к *чему*? Нам кажется, самый правильный ответ будет такой: к своему предмету исследования — учебному курсу психологии. Тот, кто пишет о методике преподавания психологии, с одной стороны, показывает педагогу-психологу пути наиболее результативной учебной работы, а с другой — «обслуживает» процесс предметного обучения, обучения психологическим знаниям.

Все эти суждения вытекают из анализа специфики прикладной науки, для которой учебная практика — непосредственный адресат исследований и содержащихся в них научных обобщений. Другой не менее важной особенностью методики как прикладной науки следует считать зависимость результативности научно обоснованных рекомендаций от самых различных условий обучения. Такая обусловленность встречается у прикладных наук, особенно гуманитарных, значительно чаще, чем у фундаментальных.

Сложнее разобраться с закономерностями предмета научной отрасли — в нашем случае методики преподавания психологии.

В целом, это закономерная объективная зависимость содержания и структуры учебного предмета, а также методических средств, приемов от целей, принципов, этапов обучения, характера психологического материала и других условий учебной работы.

Психолого-методическая закономерность может работать только при условии, если соответствует целям и этапу обучения, содержанию психологического материала, возрастным особенностям учащихся и другим условиям и факторам. Поэтому для гуманитарных дисциплин (в т.ч. и предметной методики, каковой является методика преподавания психологии) определяющими могут быть не только объективные, но и субъективные факторы, например, личность педагога-психолога, его ценностные ориентации, индивидуальное развитие учащихся.

Понимание методики преподавания психологии как научной отрасли знания отличается от понимания ее как учебной дисциплины, преподаваемой в вузах психологического профиля, традиционно относящейся к педагогическим дисциплинам (к дидактике), наравне с историей и философией образования, педагогикой.

На что направлена методика преподавания психологии как учебная дисциплина? Какое место она занимает среди других наук? Ответов на эти вопросы много, они неоднозначны.

Предмет методики преподавания психологии — это:

- специфические закономерности учебно-воспитательного процесса, на основе которых определяются цели, содержание обучения и воспитания, вырабатывается система эффективных педагогических средств, необходимых для реализации этих целей [3, с. 7];
- методы, формы и средства обучения психологии, их специфика и особенности [5, с. 9];
- изучение наиболее эффективных форм освоения учащимися научно-психологических знаний, приобретения ими психологических навыков и умений, обеспечивающих их успешность в деятельности и общении, а также обобщение опыта преподавания психологии как учебного предмета в средней школе [4, с. 8];

- психология, обращенная на саму себя [6, с. 4];
- методика обучения психологическим знаниям и умениям, методика психологического просвещения и обучения практическим психологическим умениям [7, с. 8];
- дисциплина, исследующая процесс преподавания психологии, ее закономерности, связь с другими науками в целях повышения эффективности обучения [11, с. 71].

Б.Ц. Бадмаев относит методику преподавания психологии к числу педагогических дисциплин, которая, как любая педагогическая дисциплина, должна опираться на психологические законы обучения и воспитания. Потому методика преподавания психологии — «это наука не о том, как учить студентов, а о том, как заинтересовать учебой, увлечь ею и научить учиться самостоятельно и творчески» [1, с. 8]. По мнению таких авторитетных авторов, как В.Н. Карандашев и И.В. Дубровина [7, 14], методика преподавания психологии лежит на пересечении дидактики и психологии.

Вспоминая историю преподавания психологии в вузах в нашей стране, становится ясным, почему методика преподавания психологии явно тяготеет к педагогике — ведь эта отрасль знания длительно разрабатывалась для тех студентов-психологов, которые в дальнейшем, работая в педагогических вузах, преподавали бы будущим учителям психологию. Поэтому центральное место множества программ, учебных пособий [2, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 15] по методике преподавания психологии занимают формы и методы обучения, психологические закономерности обучения. О содержании обучения психологии, отборе материала говорится скупо, но, безусловно, замечается специфика психологического знания. Это четко показывают цели курса, декларируемые разными авторами:

- сформировать у студентов представление о психологической культуре личности, методике проектирования занятий по психологии [2];
- повышение качества преподавания психологии в различных сферах деятельности психолога [5, с. 12];

- сформировать систему представлений о формах и способах использования психологического знания в решении общеобразовательных задач [6];
- изучить и практически овладеть методикой для качественного и эффективного обучения учащихся психологии [8, с. 81];
- овладение теоретическими и практическими знаниями и методами построения взаимодействия и общения с людьми в различных условиях их жизнедеятельности и преобразование условий собственной жизнедеятельности и сознания [10, с. 21–22];
- перевод теоретических положений психологии в плоскость конкретных явлений; предоставление будущим научным работникам и преподавателям вузов знаний о закономерностях возникновения, особенностях функционирования психики, развитии и формировании свойств и характеристик личности как «элементарной части» общества, без ориентации в которых невозможно понимание индивидуального поведения человека и поведения людей в социальных группах [11, с. 73].
- обучить будущих психологов методическим основам преподавания психологии и формирования психологической культуры личности в системе общего и профессионального образования [12, с. 3];
- научиться понимать человека, гармонично, т.е. бесконфликтно, взаимодействовать с ним, что связано с целью гуманистического воспитания — формирование мировоззрения и направленности личности на активную позицию в его жизнедеятельности [15, с. 20–21].

Это многообразие, порой противоречия в целях, задачах, подходах к преподаванию психологии говорят о слабой разработанности методики преподавания психологии как отраслевого знания.

Нам кажется, что без истории становления и развития психологии не как науки, а как учебного предмета, изучение мето-

дики преподавания психологии студентами-психологами будет не до конца полным и целостным, не всегда понятным. Подчеркнем, что в данном курсе речь не идет об истории психологии как науки, а именно об истории учебной дисциплины «психология», о том, как формировалось психологическое знание в российских школах и вузах.

В истории преподавания психологии, естественно, звучит множество имен российских и советских ученых, персоналии и идеи которых уже известны студентам-психологам. Именно в этой поступательной логике видна преемственность научно-методического знания.

Мы же предлагаем рассматривать преподавание психологии в учебных заведениях России на протяжении двух столетий в соответствии с общекультурными закономерностями, в составе которых собственные закономерности психологии как учебного предмета выступают в качестве одной из сторон развития культуры как целостности.

Безусловно, в развитии психологического знания в школах и высших учебных заведениях России отразились все основные особенности русской психологической мысли. Это и углубленный интерес к проблеме человека и вопросам философии истории, который изучался в первую очередь в нравственно-психологическом и социально-политическом аспектах; размытость границ между материализмом и идеализмом, существовавшая вплоть до 20-х годов XX столетия; влияние христианства; принципиальный онтологизм, когда психика человека понимается как особый мир, своеобразная реальность; тесная взаимосвязь разных форм общественного сознания, органичное взаимопроникновение религиозной, философской, художественно-эстетической и научной мысли; влияние других научных дисциплин и ненаучных форм сознания на категориальный строй и проблематику психологии как научной и учебной дисциплины. Все перечисленные выше особенности отчетливо прослеживаются в конкретных учебниках и учебных пособиях (их несколько десятков), которые появились за двести лет преподавания психологии, в методических рекомендациях отдельных психологов-педагогов, приложивших невероятно много усилий для психо-

логического просвещения школьников (например, А.П. Нечаев, Г.И. Челпанов, Б.М. Теплов), в самих исторических периодах введения психологии как учебного предмета в учебных заведениях России.

Объективные законы развития психологии как учебной дисциплины реализуются в творчестве конкретных лиц, изучение творческих биографий которых представляет большой познавательный и мировоззренческий интерес. За именем ученого стоит целый мир мыслей, неповторимых переживаний, нескончаемых споров ученого с другими людьми и с самим собой, интеллектуальных радостей и поражений, незавершенных исканий и несбывшихся надежд. Изучение биографии ученого позволяет приблизиться к этому миру, сопережить его и тем самым осознать гуманистическое (персональное, человеческое) начало науки.

Еще в 1926 г. крупнейший физик-материалист современности П. Ланжевэн подверг резкой критике французские программы преподавания точных наук за догматизм и подчинение утилитарным целям, эти слова соотносятся и с заявленной нами проблемой. «Научные факты, — говорил он, — преподносятся чисто догматически; учащиеся заучивают законы, формулы, выражающие эти законы, и их приложения... Такая тенденция к “догматическому искажению” наблюдается всегда, когда преподавание подчинено чисто утилитарным целям... Ничто так не способствует общему развитию и формированию... сознания, как знакомство с историей человеческих усилий в области науки, отраженной в жизнеописаниях великих ученых прошлого и в постепенной эволюции идей... Только таким путем мы можем подготовить им достойных преемников и внушить подрастающему поколению представление о непрерывном развитии и гуманитарной ценности науки. Если это имеет большую важность для тех, кто собирается посвятить всю свою деятельность научной работе, то еще большее значение имеют эти соображения для будущих преподавателей...».

Все вышесказанное говорит о необходимости более внимательного отношения к методике преподавания психологии как со стороны педагогов-психологов, ведущих психологию в школе, так и со стороны студентов, получающих профессиональное

психологическое образование, так и со стороны тех, кто составляет учебные планы в вузе.

Литература

1. *Бадмаев Б.Ц.* Методика преподавания психологии: Учеб.-метод. пособие для преподавателей и аспирантов вузов. М.: ВЛАДОС, 1999.
2. *Белановская О.В.* Методика преподавания психологии: Программа курса // http://spt.bspu.unibel.by/resume/sots_ped_pr_ps/5_kurs/9.htm
3. *Боярчук В.К.* Методика преподавания психологии в вузе: Учеб.-метод. пособие. Ростов н/Д, 1982.
4. *Гасанов К.З.* Методика преподавания психологии в школе: Учеб.-метод. пособие. Махачкала, 2005.
5. *Герасимова В.С.* Методика преподавания психологии: Курс лекций. М.: Ось-89, 2004.
6. *Гинецинский В.И.* Введение в методику преподавания психологии: Курс лекций. Л.: ЛГУ, 1983.
7. *Карандашев В.Н.* Методика преподавания психологии: Учеб. пособие. СПб.: Питер, 2005.
8. *Краснова О.В.* Программа курса «Методика преподавания психологии» // Психология в вузе. 2003. № 3. С. 81–97.
9. *Леденева Ю.Е., Шиянова Т.И.* Методика преподавания психологии: Учеб. пособие для студентов вузов. Ставрополь: СКСИ, 2005.
10. *Ляудис В.Я.* Методика преподавания психологии: Учеб. пособие. М.: УМК «Психология», 2003.
11. Методика преподавания психологии: Конспект лекций / О.Ю. Тарская, В.И. Валовик, Е.В. Бушуева и др. М.: Высшее образование, 2007.
12. Методика преподавания психологии: Учеб.-метод. комплекс для студентов дневной, вечерней и заочной форм обучения / Сост. Я.Л. Коломинский, Т.С. Беспалова. Минск: БГПУ им. М. Танка, 2001.
13. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.

14. Преподавание психологии в школе: Учеб.-метод. пособие. III—XI классы / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003.
15. *Хроменко О.В.* Методика преподавания психологии: Конспект лекций. Ростов н/Д: Феникс, 2004.

ТЕМА 2. Специфика содержания, целей и методов обучения психологии как гуманитарной дисциплины

Цели обучения психологии как учебного предмета и его содержание всегда взаимосвязаны. Цели обучения психологии опосредованы особенностями ее содержания как гуманитарной дисциплины, с одной стороны, и как науки социально-исторической, что не исключает в ее арсенале естественно-научных методов исследования, с другой.

Гуманитарное познание — особый тип научного познания, предполагающий иное отношение познающего субъекта к объекту исследования, чем то, которое свойственно естественно-научным дисциплинам, потому что в центре гуманитарного познания — личность, отношения субъект-субъект. По мнению М.М. Бахтина, суть отношений познающего субъекта и познаваемого — в диалоге, который предполагает раскрытие не только конкретных значений, но и смыслов, бесконечно многообразных, поэтому диалог неисчерпаем, ибо полное понимание исторично и персонифицировано.

Еще одно свойство гуманитарного познания, важное в понимании особенностей изучения психологии, — это то, что психологическое познание предполагает научно-теоретическое, понятийно-знаковое, логическое мышление, мышление образное, художественное, наглядно-действенное, наконец, созерцание, основанное на символическом сознании, символизации, интерпретации символов, с помощью которой психолог проникает в область бессознательного. Все это приводит к необходимости расширения предмета изучения психологии за рамки собственно научной дисциплины в область междисциплинарных связей как главного условия гуманизации преподавания психологии.

Обучение психологии направлено не только на овладение способами понимания и преобразования условий, определяющих образ мыслей и образ действий других людей, но и на преобразование условий собственной жизнедеятельности и сознания.

Сложность достижения цели освоения психологических знаний как раз и заключается в особом совмещении способов по-

знания и преобразования, познавательного отношения и лично-преобразующего отношения.

Содержание изучаемых дисциплин осваивается в том случае, если оно структурировано в системе учебных задач, заданий, определено методами обучения, типичными для данной дисциплины.

Следует сразу оговориться: методика преподавания психологии в средней школе и высшей школе все-таки различны ввиду различия целей.

Цели преподавания психологии в вузе. Изучение студентами любой науки подчинено одной цели — научиться подходить к жизненным явлениям, к практическим задачам с научных позиций, т.е. со знанием дела, изученного всесторонне. Применительно к психологии это означает, что студенту ее нужно изучать с целью получения научной ориентировки в психологии человека, чтобы понимать и объяснять особенности ее проявлений в действиях, поступках, поведении реальных людей и на этой основе научиться правильно взаимодействовать с ними в повседневной практике.

Изучая психологию, каждый студент независимо от его будущей профессии должен научиться мыслить психологически при анализе и оценке человеческих действий и поступков, при выявлении особенностей характера и способностей, темперамента и других свойств личности, социально-психологических явлений в обществе, коллективе, личном общении с другими людьми и т.д.

Таким образом, цель изучения студентом психологии и цель преподавания сходятся в конце обучения студента в результате: в формировании у студента умения практически руководствоваться научными психологическими знаниями при реальном взаимодействии с другими людьми, что, в свою очередь, как раз и предполагает формирование умения мыслить психологически.

Ставя перед собой цель преподавания тех или иных тем и разделов, необходимо учитывать особенности различных отраслей науки.

Таким образом, общей целью изучения психологии учащимися (студентами) является формирование у них умения психологически мыслить, применяя свои психологические знания для научного объяснения фактов и явлений психики, а также для преобразования психики человека в интересах развития его личности (обуче-

ния и воспитания, формирования коллектива, психологической коррекции отклоняющегося поведения или психотерапевтического лечения нервно-психических расстройств и т.п.).

Данная общая цель должна подразделяться на ряд конкретных целей. Одним из принципов выделения конкретных целей изучения психологии является принцип профессиональной ориентации студентов как будущих специалистов. С этой точки зрения всех студентов можно разделить на две большие группы: 1) большинство — это студенты непсихологических специальностей, которые получают специальное психологическое образование, и 2) меньшая группа — это студенты-психологи, получающие профессиональное психологическое образование. Для той и другой группы общая цель изучения психологии одна и та же, а что касается конкретных целей, то они разные.

Начнем рассмотрение цели изучения психологии большинством студентов, не готовящихся стать специалистами-психологами.

Если общая цель — формирование умения психологически мыслить, применяя теоретические знания к решению практических задач, то возникает вопрос: в каких действиях, входящих в профессиональную деятельность специалиста-непсихолога, потребуются эти знания и умение их применять? Психологические знания нужны специалисту любой профессии для психологической грамотности, поскольку ему приходится доводить идеи, замыслы, настроения до сознания других (искать взаимопонимание, обучать, руководить). Не менее важно хорошее регулирование собственного внутреннего мира и самосовершенствование на научной основе. Поскольку последнее можно отнести не только к непсихологам, но в той же мере и к специалистам-психологам, то целью изучения психологии студентами-непсихологами остается признать «психологическую грамотность для взаимопонимания, обучения, руководства», т.е. то, что необходимо любому специалисту. По мнению Е.А. Климова, психологическая подготовленность — это, прежде всего, ясные представления о специфической реальности, сопровождаемые положительным аффективным тоном, связанные с не насыщаемым интересом к ней и с готовностью напрямую контактировать с ней в межличностном общении [4].

Теперь рассмотрим конкретные цели изучения психологии студентами психологической специальности. Общая цель — научиться психологически мыслить, естественно, относится к ним в еще большей степени, чем к студентам-непсихологам. Без умения психологически мыслить психолог не состоится как специалист, тогда как для программиста или геолога такой недостаток не будет столь ущербным, если они отличные специалисты в своей области, хотя психологические знания и умение мыслить психологически, несомненно, прибавили бы им достоинств.

Однако наряду с общей целью изучения психологии у будущих психологов-специалистов разного направления (теоретического, прикладного, практического) тоже есть свои конкретные цели.

Студент-психолог, готовящийся к фундаментальным исследованиям, должен не только вооружиться академическим знанием психологии, но практически быть готовым вести научные исследования по теоретическим проблемам психологии, тем самым расширяя горизонты самой науки. Его задача — развивать науку дальше, владеть методологией и методикой научных исследований, уверенно ориентироваться в современном состоянии отечественной и зарубежной теоретической психологии, знать проблемы, исследования которых требуют интересы дальнейшего развития науки. Конкретная цель его будет совпадать с общей целью изучения психологии как науки — научиться практически применять научные знания, уметь психологически мыслить, научиться применять психологическую теорию не для преобразования, а для объяснения психических явлений, ранее не объясненных.

Конкретная цель подготовки психолога, специализирующегося на прикладной психологии — педагогической, возрастной, юридической, инженерной, медицинской и т.д., выглядит по-другому. Важная и ответственная роль прикладной психологии диктует следующую цель — формирование у студентов психологического склада мышления для анализа, оценки и объяснения психических явлений в избранной отрасли психологии, освоения ими психотехнических приемов и способов применения научных положений данной отрасли психологии к позитивному изменению психического в человеке.

Итак, действенность методики преподавания зависит в первую очередь от ясной осознанности цели преподавания и подчинения ей всей совокупности методических приемов.

Цели преподавания психологии в школе. С преподаванием психологии в средней школе дело обстоит еще более неоднозначно, чем в высшей. В качестве примеров приведем несколько цитат из различных учебников психологии для школы, иллюстрирующих различные целевые подходы обучения психологии:

- развитие эмоционального интеллекта учащихся [3, с. 19];
- обретение психологической направленности ума. А именно: замечать то, что раньше не замечали, размышлять о том, о чем пока мало думали или не имели возможности думать из-за недостатка специальных средств (слов, терминов). Все можно спокойно забыть, но важно развить и сохранить на всю жизнь психологическую пытливость, наблюдательность и человечность [5, с. 7];
- приобщение подрастающего поколения к культуре, пробуждение в нем тяги к добру и потребности в самосовершенствовании, в овладении средствами для формирования собственной личности; вывести учащихся на дорогу размышлений о человеке, его месте в мире [6, с. 7–8];
- формирование гуманистического мировоззрения и психологической культуры учащихся; способствовать раскрытию и развитию способностей, овладению навыков самоанализа, пониманию чувств и мотивов поведения других людей, конструктивному повседневному и деловому общению, обучению приемам саморегуляции в стрессовых ситуациях; умению творчески преодолевать конфликты; подвести учащихся к осознанию неоднозначности теорий, объясняющих многие сложные явления, возможности существования противоречивых, на первый взгляд взаимоисключающих, точек зрения на различные аспекты многомерной реальности [7, с. 3];
- помочь ребенку стать более творческим, более социально адаптированным, более защищенным и, как следствие,

целенаправленно формировать базу его внутренних ресурсов и стабильности в рамках сберегающих здоровье технологий; построить в сознании ребенка более или менее целостное видение мира и видение человека, который в этом мире живет [8, с. 66–68];

- дать учащимся первичные, общие знания о психологии как науке, раскрыть содержание ряда психологических понятий (прежде всего обозначающих основные психические процессы); помочь ребенку в постепенном открытии им собственного внутреннего мира, показать уникальность и безусловную ценность этого мира; пробудить интерес ребенка к самому себе и к другим людям [9];
- обеспечить формирование психологического здоровья детей, а также выполнение возрастных задач развития [11, с. 7];
- научить учеников ставить задачи саморазвития и искать средства их решения [10, с. 12].

Как видно из своеобразного полилога приведенных выше цитат, цели обучения психологии в школе ставятся самые различные. Поэтому дискуссионным остается вопрос об особенностях преподавания предмета в школе. Так как же преподавать психологию?

Есть несколько способов. Например, психологию можно преподавать, как естественно-научные дисциплины, изучая свойства нервной системы, экспериментируя с порогами ощущения, типами запоминания, скоростью реакции, объемом внимания и пр. Тогда учитель чувствует себя при этом экспертом, ведущим разговор знающего с незнающим и вопрос «Зачем это нужно ученикам?» некорректен. Психологию можно построить как гуманитарный предмет, заполнив преподавание героями (интровертами и экстравертами, манипуляторами и актуализаторами, интуитивистами и рационалистами), действующими по законам жанров мышления, эмоций, деятельности, коммуникации. Правда, вопрос «Зачем это нужно ученикам?» по-прежнему останется без ответа. В подобной ситуации учитель вступает в общение с учениками не только как знаток своего предмета, но и как

профессиональный педагог, имеющий детально разработанную программу передачи своего знания ученикам. Он уже наметил, с чего начинать, какова последовательность изучаемых тем, на каком материале удобнее вводить то или иное понятие, как контролировать объем усвоения знаний и уровень понимания. Во всех этих педагогических вопросах учитель все решает сам, мнение учеников здесь не учитывается.

Но с преподаванием психологии ситуация несколько иная. Г.А. Цукерман предполагает, что будущий предмет психологического познания дан ученику весь целиком, во всех деталях, и знание это эмоционально насыщено, лично значимо, хотя нерефлексивно, несистемно, не представлено в сознании в терминах языка. А нужно ли ребенку 10–12 лет рефлексивное, системное знание? Да, безусловно нужно, но только тогда, когда оно необходимо самому говорящему для решения его собственных проблем. Следовательно, психологией можно заниматься только с теми, у кого к началу занятий уже сформировался собственный запрос на такое знание [10]. Это должны быть только факультативы, где темы занятий задают сами школьники.

Схожей точки зрения придерживается и И.В. Вачков: «...курс психологии должен обеспечивать знакомство с системой понятий и лишь в той мере, в какой это действительно необходимо школьникам. И содержание курса психологии должно отвечать запросам реальной жизни ребят, а форма — быть приемлемой для эффективной практической работы... Психологическая информация на занятиях должна быть не абстрактно научной, а житейски важной, оставаясь научно обоснованной» [1, с. 23–24].

Но есть другое мнение: «Безусловно, психология должна преподаваться в школе. Знания о человеке, которые получают дети, должны быть научной информацией. Нужна научная, систематическая психология. Без этого он не будет подготовлен к жизни» [2, с. 3]. То, что этот взгляд на школьную психологию имеет широкое распространение, свидетельствует факт существования множества учебников и учебных программ с фиксированным количеством часов и четким планом изучения материала.

Что же объединяет самые различные подходы к преподаванию психологии в школе? Исходным положением, определяю-

щим педагогический подход школьной психологии, является взгляд на развитие ребенка в аспекте изучения им предмета «психология» не только как результат, но и как процесс самосознания, самопознания и самосовершенствования. Существенным моментом здесь становится не только отражение мира, но и отражение себя в мире, своего состояния, своего отношения к миру, своего поведения теперь и в будущем. Изучать психологию в школе нельзя, не учитывая интересы подростка, его возрастные особенности. В основе такого подхода лежит отношение к учению как к совместно создаваемому и переживаемому опыту.

Основными принципами отбора содержания могут и должны стать: принцип целостности в подходе к изучению психических явлений; принцип соответствия потребностям возраста с учетом зон актуального и ближайшего развития подростка. Предлагаемые преподавателем темы изучаются на теоретических и практических занятиях через систему методов обучения психологии. При разработке методов обучения следует учитывать тот факт, что ученик или студент, который служит объектом воздействия учителя, является одновременно и субъектом, т.е. личностью, от интересов и воли которой зависит ее деятельность в соответствии с воздействием преподавателя. Если последний не сформирует у учащихся цели, адекватной его цели, то акт обучения состояться не сможет и метод воздействия не достигнет ожидаемого результата. При этом цель учащегося не должна совпадать с целью преподавателя, она должна только соответствовать ей. Результат служит критерием соответствия метода и цели.

Литература

1. *Вачков И.В.* Сказкотерапия: Развития самосознания через психологическую сказку. М.: Ось-89, 2001.
2. *Дубровина И.В., Андреева А.Д., Данилова Е.Е.* Психология как учебный предмет общеобразовательной школы // Начальная школа плюс До и После. 2005. № 6. С. 1–6.
3. *Жизненные навыки. Уроки психологии в первом классе / Под ред. С.В. Кривцовой.* М.: Генезис, 2002.

4. *Климов Е.А.* Какую психологию и как преподавать будущим педагогам // Вопросы психологии. 1998. № 2. С. 57—60.
5. *Климов Е.А.* Психология: Учебник для средней школы. М.: ЮНИТИ, 1997.
6. *Мещеряков Б.Г., Мещерякова И.А.* Введение в человековедение. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1994.
7. *Пономарева Л.П., Белоусова Р.В.* Основы психологии для старшеклассников: Пособие для педагога: В 2 ч. М.: ВЛАДОС, 2001.
8. *Попова М.В.* Психология как учебный предмет в школе: Учеб.-метод. пособие. М.: ВЛАДОС, 2000.
9. Психология: Учеб. пособие для начальной школы / Под ред. проф. И.В. Дубровиной. М.: Гардарики, 1998.
10. *Цукерман Г.А., Мастеров Б.М.* Психология саморазвития. М.: Интерпракс, 1995.

ТЕМА 3. Роль и место психологии как учебного предмета в обучении и воспитании школьников, студентов, педагогов

Прежде чем говорить о роли и месте психологии в учебном процессе, нужно уделить внимание роли и месту психологии в современном обществе.

Практикующим психологам известно множество клиентов, обошедших большое число консультативных центров и поликлиник в поисках психолога-гипнотизера. «Сделайте что-нибудь со мной», «загипнотизируйте меня» — вот основная установочная позиция, с которой стремится войти такой человек в ситуацию психотерапии. Известна другая крайность — стремление использовать, «употребить» контакт с психологом для получения советов или усвоения неких незыблемых принципов.

Масса людей обратили взоры к TV. На домашнем экране, наряду с колдунами, астрологами, девицами, общающимися с дьяволом, и другими одиозными фигурами, пришедшими будто из средних веков, появились благообразные врачеватели душ. Опираясь на научнообразные версии о биополях, используя психологические термины («установка», «бессознательное») в практически житейских разговорах, они формируют в сознании обывателя странный образ некоего знания, которое почему-то называют психологией. Все это порождает в умах людей путаницу понятий.

Под маской психологии «прячутся», проникают астрология, экстрасенсорика, дианетика и прочая эзотерика. Современные психологи обращают внимание на глубокую мифологизированность массового сознания относительно профессиональных возможностей психолога, что приводит подчас к глобальному несовпадению реальных результатов его деятельности с ожиданиями, к отсутствию устоявшейся системы востребования профессиональных знаний, к необходимости заниматься очень разнонаправленными проектами и к ощущению себя первопроходцами.

В нынешнее время психологи отмечают растущее влияние обширной псевдопсихологической литературы, получившей название «поп-психологии» — «интересной для “человека с улицы” версии психологического знания» [6, с. 9]. Следует отличать поп-психологию от издававшейся раньше популярной психологической литературы, которая популяризировала в первую очередь научные знания. Основными характеристиками поп-психологических текстов являются следующие:

- использование обыденного языка и потому понятного обывателю;
- адресат «поп-психологии» — человек с улицы, не имеющий специальных психологических познаний;
- область возможного не ограничена — можно все!
- точки опоры — в личном опыте автора поп-текстов;
- отсутствие верификации утверждений;
- установка на скорый результат — «зачем ждать?»
- наличие прагматической установки — на решение психологических проблем, возникающих у потребителя поп-текстов, совершенствование их психологических навыков, развитие их психологической культуры;
- однозначные интерпретации обсуждаемых проблем и однозначные рецепты их решения;
- отсутствие границ между знанием и не-знанием — мифами, заблуждениями и т.д.;
- отсутствие критической позиции к каким-либо взглядам;
- свободная форма изложения;
- выраженная личностная составляющая текстов [6].

Учитывая, что подобная литература буквально обрушилась на массовое сознание, а также то, что ее устный вариант слышен в различных телевизионных ток-шоу, сопровождаемых и комментариями психологов или тех, кто так представляется, ученые утверждают, что это явление вовсе не безобидно как для науки психологии, так и для общества. Поп-психология опасна

для общества, в котором живет и развивается психологическая наука, потому что оказывает оглуляющее и иррационализирующее влияние на индивидуальных потребителей ее продукции и на общество в целом; она дискредитирует саму науку психологию, чью маску, примерив, не хочет снимать; отнимает клиентов, вредя им, у практических психологов [5]. Но наука должна и может препятствовать поп-психологии: «действенная установка научной психологии на активное противостояние тем, кто насаждает всеверие и иррационализацию общественной жизни, является сегодня нравственным долгом нашей науки перед обществом» [5, с. 108].

А.Б. Орлов, известный ученый-психолог, побывавший в Америке в конце XX в., удивленно заметил: «Менталитет российского человека гораздо в меньшей степени психологизирован, чем западного человека или американца. Мои впечатления о том, что значит психология для американца, очень сильные. Я был поражен в свое время, когда мы были на стажировке в Калифорнии и общались там с разными людьми, не только с психологами, так как оказывалось, что любой наш собеседник мог поддержать разговор на психологическую тему и имел запас знаний в этой области, был начитан, а какие-то вещи знал даже лучше, чем мы» [2, с. 66].

Действительно, уровень психологической грамотности и культуры населения страны надо оценить как довольно-таки заброшенный участок общественной жизни [6]. Даже наше высшее психологическое образование во многих случаях является начальным (ср. с химиками и физиками). «Большинство студентов, оказавшихся на соответствующих факультетах или отделениях вузов, оказываются в странном положении: с одной стороны, преподаватели добросовестно стремятся обрушить на них лавину высоконаучной информации, познакомить с разного рода непростыми точками зрения на психику, с другой, эти студенты не проходили базовой подготовки для старта именно на вузовском уровне. Чем они располагают? Личными впечатлениями от наблюдений и самонаблюдений за явлениями психики, а также некоторыми обобщениями, “отстегнутыми” из области фольклора, житейского общения, гуманитарных школьных

предметов; сведениями, почерпнутыми из “вольного потока”, создаваемого средствами массовой информации. Весь этот интеллектуальный “компот” и оказывается в роли информационной базы, на которой начинает строиться “высшее” психологическое образование, именуемое так просто потому, что оно осуществляется в высшем учебном заведении» [3, с. 5].

Самостоятельно школьник не может упорядочить поток общекультурных впечатлений в форме некоторого аналога систематического курса школьной психологии, предшествующего вузовскому психологическому образованию. Требуются усилия со стороны взрослых, направленные на то, чтобы упорядочить житейские впечатления, сопровождающие развитие подростка.

Образ же психологии у учеников, впервые с нею сталкивающихся, весьма причудлив и для преподавателя-психолога прискорбен. Наиболее часто называемые учениками синонимы и ассоциации к слову «психология» примерно таковы: «псих», «психоаналитик», «психика», «психоз», «психотехника», «психушка», «человек», «душа», «психиатрическая больница», «изучение человеческой психики».

Какова же должна быть роль учебной дисциплины психологии для школьника или студента? А для взрослого человека?

Рассматривая психологию как науку о человеке, изучая его в целостном единстве биологического, социального, духовного, можно определить центральное место психологического образования в образовании вообще.

Психологическое образование задает условно целевые направления:

- развитие базисной психологической культуры;
- поддержка и развитие психологического и духовно-нравственного здоровья;
- помощь в самоопределении [4, с. 118].

Понятие «психологическая культура» предполагает наличие следующих компонентов:

- когнитивного — знания о фактах и закономерностях, характеризующих субъективный мир человека, знания пра-

вил и норм в сфере общения, знание и понимание себя и окружающих;

- операционально-деятельностного — от владения элементами психологического познания и элементарных умений саморегуляции и взаимодействия с другими людьми до творческого создания личных психологических техник посредством перестройки субъективного жизненного опыта;
- мотивационно-ценностного — интерес к субъективному миру, «душеведческая направленность мышления», стремление к самопознанию и саморазвитию, ценностное отношение к человеку, житнетворчество [там же].

Данные компоненты не существуют изолированно друг от друга, они разделены лишь условно. Взаимосвязи могут проявиться между всеми компонентами: организация личностной рефлексии, которая входит в мотивационно-ценностную составляющую, позволяет повышать психологическую грамотность (когнитивная составляющая), влияя на психологическую компетентность (операционально-деятельностная составляющая).

Обобщая множество точек зрения, И.В. Дубровина [1] отмечает, что необходимость психологического образования именно со школьных лет вытекает непосредственно из потребностей современной общественной жизни, отвечает интересам как всего современного общества, так и каждого из его граждан. Все провозглашаемые обществом нравственные ценности (гуманизм, демократизм, сотрудничество, толерантность, диалогичность и пр.) основаны на психологических законах общения и взаимодействия людей, на психологических особенностях их личности и индивидуальности. Но отсутствие психологической культуры в нашем обществе тормозит полноценную реализацию этих принципов в жизни. Школьное психологическое образование должно предусматривать не только психологическую грамотность выпускников, но и развитие их психологической, внутренней культуры, которой сегодня так недостает нашему обществу.

Школьные годы являются сензитивным периодом для общения человека к культуре вообще и к психологической культуре

туре в особенности. Поэтому проблему воспитания детей и школьников целесообразно рассматривать в контексте развития их психологической культуры как важной составляющей общей культуры человека.

Психологическая культура — это психологические знания, оплодотворенные общечеловеческими, гуманистическими ценностями. Реализация таких знаний в обществе осуществляется с позиций и в контексте уважения, любви, совести, ответственности, бережного отношения к чувству личного достоинства как своего, так и другого человека [1].

Психология — это единственный учебный предмет, органически сочетающий научность с гуманистической личностной направленностью. Реализовать потенциал психологии сложно, но необходимо.

Литература

1. *Дубровина И.В.* О преподавании психологии в школе // Вопросы психологии. 2005. № 6. С. 46–54.
2. Интервью М. Котэ с А.Б. Орловым // Журнал практического психолога. № 3. 1997. С. 66.
3. *Климов Е.А.* О соотношении некоторых отраслей психологии и возможных «пограничных спорах» // Вестник МГУ. Сер. 14. 1999. № 3. С. 3–15.
4. *Лызь Н.А.* Теоретические основы психологического образования // Психология в вузе. 2004. № 1. С. 113–122.
5. *Мироненко И.А.* Поп-психология, или о пользе наук // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 103–108.
6. *Юревич А.В.* Поп-психология // Вопросы психологии. 2007. № 1. С. 3–14.

ТЕМА 4. Из истории преподавания психологии в гимназиях и средних школах России

Необходимость преподавания психологии в школах России обсуждается с различной степенью интенсивности в течение XIX—XX веков. Нужно ли введение психологических знаний как отдельная дисциплина в планы общеобразовательных школ? Этот вопрос осознавался и всячески поддерживался педагогами, философами, просвещенной общественностью. Психологию как учебный предмет то включали в учебные планы, то выводили, неизбежно отмечая в этом случае неудовлетворительное качество преподавания, которое всегда объяснялось следующими причинами: отсутствием специальной подготовки преподавателей и сложностью предлагаемого учащимся материала.

Тем не менее можно проследить преемственные связи в развитии научного и теоретического психологического знания, включения его в школьное преподавание в разных исторических периодах. Есть все основания рассматривать историческую динамику преподавания психологии в школах в контексте предшествующего и последующего этапов развития психологической мысли.

Конкретной реализацией принципа преемственности преподавания и развития психологического познания выступает историческая периодизация, означающая выделение качественно определенных, «узловых» моментов и этапов становления преподавания психологии в школе. Предлагаемая нами периодизация — итог исторического анализа динамики методики преподавания психологии в российской школе в течение столетий с учетом социально-культурных и исторических условий [14; 17].

Мы придерживались следующих конструктивных методолого-теоретических принципов, выделяемых в качестве оснований периодизации как одного из методов познания исторического процесса:

- принцип объективности оснований, означающий признание реальности и безусловности законов развития истории науки;

- принцип множественности критериев, заключающийся в рассмотрении научного знания как системно и многоуровнево детерминированного и соответственно предполагающий при разработке периодизации выделение совокупности критериев, отражающих разные аспекты детерминации исследуемого процесса;
- принцип противоречивости познания, утверждающий, что кроме прогрессивной направленности в развитии научного знания могут существовать регрессивные тенденции, представленные на отдельных этапах и учитываемые при создании периодизации;
- принцип оптимальной полноты критериев, предполагающий отражение всех важных моментов в динамике научного познания при абстрагировании от процессов, не имеющих сущностного значения [11].

Если рассматривать преподавание психологии в школе как особую психологическую практику, то возникает вопрос: на каких этапах развития науки она «выходит» в общество (мы имеем в виду школу), делает ли она это по требованию общества? или по собственной инициативе? по государственному заказу?

Можно выделить на основе нашей периодизации несколько этапов преподавания психологии в российских школах:

1804—1819 гг.

Включение психологии, наряду с другими философскими дисциплинами, в программу средней школы было предусмотрено уставом учебных заведений от 5 ноября 1804 г. Этот устав является едва ли не самым крупным событием в жизни гимназий, ибо с этого момента они начинают существовать как самостоятельные средние учебные заведения, ставящие двоякую цель: «1) подготовка к университетским наукам юношества, которое по склонности к оным, или по знанию своему, требующему дальнейших познаний, пожелает усовершенствовать себя в университетах; 2) преподавание наук, хотя начальных, но полных в рассуждении предметов учения, тем, кои не имея намерения продолжать оные в университетах, пожелают приобрести сведения, необходимые для благовоспитанного человека» [16, с. 302].

Устав вводил в программу гимназий обязательное преподавание психологии, логики, философии, права, эстетики и нравственной философии. При этом на все эти предметы уделялось 20 часов в неделю в четырех классах, из которых состояла тогдашняя гимназия. Старший учитель философии, изящных наук и политической экономии при четырехгодичном курсе в гимназиях того времени преподавал весьма многообразный комплекс предметов: так, в I классе он преподавал логику и всеобщую грамматику, во II классе — психологию и нравоведение, в III классе — эстетику и риторику, в IV классе — естественное и народное право, политическую экономию.

Копируя программу зарубежной средней школы, составители устава 1804 г. не учли реальных отечественных возможностей, до чрезвычайности ограниченных. На самом деле в начале XIX столетия на русской почве не созрели предпосылки для возможности преподавания психологии: не сложилась еще сама наука, не было подготовленных педагогов, учебников и т.д., а главное — не было соответствующей подготовленности у учащихся и не сложились потребности в предусматриваемом программой образовании. Изучение психологии давалось гимназистам трудно, так как носило отвлеченный характер, не было связано с реальной жизнью. Основная деятельность учащихся сводилась к заучиванию [7].

Так же остро, как и кадровая проблема, стояла и проблема нехватки подходящих учебников. В течение 1804—1817 гг. были одобрены для употребления в гимназиях и затем изданы Главным правлением училищ как руководства для изучения внесенных в программу философских наук: «Опыт логики» Эбелинга (1807); «Частное естественное право» Цейлера (1806); «Психология» Эрнести (1811).

Для преподавания логики, психологии как частей философии было рекомендовано пособие Баумейстера, которое, между прочим, предназначалось для университетов. Позже, в 1812 г. Министерством был заказан учебник профессору Харьковского университета, коллежскому советнику и кавалеру Людвигу Генриху Якобу. «Курс философских наук, заключающей в себе

всеобщую грамматику и логику, психологию и мораль, эстетику и риторику, естественное и народное право, с приобщением политической экономии» сначала был отпечатан на немецком языке, а впоследствии переведен на русский язык.

Само преподавание носило чисто схоластический характер, основная работа сводилась к запоминанию. Плохо понимая содержание материала, учащиеся заучивали его по учебникам, которые имелись в недостаточном количестве, вследствие чего приходилось прибегать к диктовке подлежащего усвоению материала. Наконец, плохо обстояло дело и с учащимися: их было мало, и они не были достаточно подготовлены к учебе.

Попытка ввести новую учебную дисциплину психологию в учебные планы российских гимназий не увенчалась успехом. Сама наука психология и учебный предмет были тождественны; содержание учебного предмета сводилось к содержанию учебника. Психология как учебный предмет воспроизводила все существенные характеристики дисциплинарного знания, выполняя систематизирующую и структурирующую функции. Учителя не были заинтересованы в новом учебном предмете. В 1817 г. учрежденное Александром I Министерство Духовных Дел и Народного Просвещения реформировало школьные программы, и учебного предмета психологии не стало. Психологические представления просачивались в курс средней школы лишь через преподавание словесности, литературы, логики.

1906—1917 гг.

Психология в России к началу XX в., к моменту ее самоопределения как научной дисциплины, развивалась по трем главным направлениям, характеризующим различные взгляды на понимание сущности психического и методов его исследования:

- естественно-научное, или опытное, где конкретизация подходов и идей была реализована в деятельности целого ряда первых экспериментальных лабораторий, возникших в России в конце XIX — начале XX в. (их создавали В.М. Бехтерев, С.С. Корсаков, А.А. Токарский, И.А. Сикорский, П.П. Ковалевский, Э. Крепелин, В.Ф. Чиж, Н.Н. Ланге, К. Твардовский и др.), одной из которых

была психолого-педагогическая лаборатория А.П. Нечаева в Санкт-Петербурге, открытая им в 1901 г.;

- эмпирическое, или интроспективное, представленное М.И. Владиславлевым, М.М. Троицким, И.Я. Гротом, Г.И. Челпановым, А.П. Нечаевым и др.;
- идеалистическое, или описательное, объединившее те работы, которые основывались на идеях и положениях русской богословской и религиозно-философской мысли, учитывая ключевую роль понятия «душа». Традиции религиозно-психологического учения в конце XIX — начале XX в. были представлены такими именами: Никанор, архиепископ Херсонский, митрополит Антоний (Храповицкий), С.С. Гогоцкий, А.К. Гиляревский, В.С. Серебренников, Н.О. Лосский, В.И. Несмелов, В.А. Снегирев, П.Д. Юркевич, В.В. Розанов, С.Ф. Франк, Л.М. Лопатин, С. и Е. Трубецкие и др. [15].

Таким образом, психология в России к началу XX в. представляла собой интенсивно развивающуюся область научного знания, о чем свидетельствовало завершение ее оформления в самостоятельную научную дисциплину, организационное укрепление, формирование развернутой научной структуры психологического знания, представленной разными направлениями и уровнями его развития, возрастание авторитета психологии в научном сообществе и усиление ее влияния на все аспекты культурной жизни русского общества.

Уровень интереса к психологии, признания ее научной и практической ценности отражались во все более частом и настойчивом включении в рассмотрение психологических проблем представителей научного сообщества и художественной интеллигенции. Возрастал авторитет психологии. Она становилась предметом внимания специалистов смежных наук и практических сфер: врачей, педагогов, физиологов, языковедов, юристов и др. Ее использовали и при анализе социальных явлений, социально-психологических процессов, происходящих в обществе.

Психология в гимназиях появилась как ответ на запрос общества, инициатива шла «снизу» — от педагогов, психологов,

общественных деятелей, государство лишь официально закрепило эту инициативу в документах.

В объяснительной записке Министерства просвещения подчеркивался тот факт, что преподавание философской пропедевтики, куда и была включена психология, будет способствовать общему развитию учащихся. В частности, знакомство учащихся с психологией приведет к расширению кругозора учащихся, что должно повести к более вдумчивому отношению к окружающим явлениям, равно как и к самим себе, что должно положить основу для создания в будущем более глубокого и правильного мирозерцания.

Целью преподавания психологии должно быть достижение ясного понимания учениками своеобразного характера душевных явлений, их связи с душевной жизнью в целом, а также понимание особенностей в ознакомлении с фактами душевной жизни [18, с. 39]. Ближайшей же практической задачей изучения психологии должна быть выработка у учеников навыка вглядываться в душевные явления и давать себе отчет в их составе и влиянии друг на друга, а также выработка привычки к сознательному чтению. Рекомендовалось излагать психологию как науку, основанную на данных опыта. Что же касается метафизического истолкования этих данных, то преподавателю предоставлялось право коснуться главнейших философских вопросов в решении вопроса о душе, причем добавлялось: если он найдет это необходимым. Требовалось брать лишь твердо установленные положения, относящиеся к опыту. Что же касается гипотез, то о них следует лишь упомянуть, не разбирая их детально.

Что касается объема и содержания курса психологии, то здесь преподавателю предоставлялась большая свобода. Предлагаемую программу следовало рассматривать как примерную, где указан лишь минимум того материала, который при некотором навыке преподавателя психологии может быть пройден в один год при двух уроках в неделю. Преподаватель имел право углубляться в описание и анализ отдельных фактов, но все-таки «в среднюю школу следует вводить как можно меньше предположений и гипотез и останавливаться, по преимуществу, на твердо установленных наукою фактах» [там же]. Преподава-

тель мог делать больший или меньший акцент на некоторых из них, опустив другие разделы.

Одним из мотивов такого либерального отношения к программе являлось отсутствие учебников по психологии. Министерство рекомендовало пользоваться работами Ледда, Дж. Селли, Ж. Фонсегрива, А. Бэна, Г. Геффдинга, У. Джемса, а из русских авторов «мы имеем очень бедную оригинальную литературу по психологии: большую часть книг по психологии составляют переводы (часто мало удовлетворительные). Из общих курсов (оригинальных) мы имеем Владиславлева, Ушинского и Каптерева, которые устарели; Троицкого, доступного лишь тщательно ознакомившимся с психологией, и Снегирева, покойного профессора Казанской духовной семинарии. Есть, правда, семинарские руководства; но они отличаются односторонностью в известном направлении» [1, с. 175].

В ответ на упрек педагогов и психологов в адрес профессор-философов, «которые не заботятся о том, чтобы одарить родную литературу хотя бы печатными курсами лекций» [там же], пишущие педагоги откликнулись новыми учебниками. Список учебной литературы, вышедшей в те годы, насчитывает более 15 названий, поражающий разнообразием авторов, географической широтой представленности; многие учебники неоднократно переиздавались. Учебники Г.И. Челпанова и А.П. Нечаева отмечались как самые популярные, востребованные, их часто рассматривали как взаимодополняющие друг друга.

Учебник, выйдя из типографии, попадал в руки придирчивых и многоопытных читателей, в первую очередь из числа коллег-педагогов, ученых-психологов. Сам факт появления в периодической печати рецензий на новые гимназические учебники по психологии, авторами которых в числе прочих были П.Ф. Каптерев, Г.Г. Шпет, А.П. Нечаев, говорит о многом. Критический разбор с последующей оценкой учебного пособия отражает внимание научного и педагогического общества к такой, казалось бы, частной проблеме как появление в школьной программе еще одной дисциплины. Обществу было небезразлично, какое содержание ляжет в основу понимания учащимися о психологии, отразит ли это содержание все новые факты науки, каким мето-

дом будет изложен материал, так как учебник должен отвечать целям и задачам обучения, воспитания и развития определенных возрастных и социальных групп.

Министерство народного просвещения, решив вопрос с учебниками, не смогло решить кадровый вопрос: ни педагогические вузы, ни университеты не готовили преподавателей психологии. Как и раньше, пришлось обращаться за помощью к духовному ведомству — рекомендовалось допустить к преподаванию психологии лиц, окончивших курс православных духовных академий.

Следует отметить, что этот исторический период нашел наиболее полное освещение в периодической печати: множество публикаций посвящено введению в школьные планы нового предмета. Вроде бы есть соответствующее министерство, в чью компетенцию входит решение всех организационных и методических вопросов, но ученые, педагоги, общественные деятели также не стоят в стороне. Например, задачи новой дисциплины, иерархически упорядоченные А.П. Нечаевым в преподавании психологии в школе, до сих пор звучат необыкновенно современно: «Самая скромная цель, которую может преследовать средняя школа, заключается в том, чтобы помочь ученику осмысленно пользоваться ходячими выражениями обыденной речи... Выяснить значение этих распространенных психологических терминов и будет самой скромной целью преподавания психологии в гимназиях... А это возможно только при строго фактическом, демонстрационно обставленном преподавании психологии. Более глубокой задачей средней школы является проложение первых путей к созданию цельного мировоззрения учащихся. Ученики должны приучиться уважать знание, понимать ценность науки, любить осмысленный умственный труд» [9, с. 7].

Ф.Ф. Ольденбург, педагог, земский деятель, более двух десятков лет преподававший в Тверской женской учительской школе, последователь идей Ушинского, в своей статье о преподавании психологии в средней школе, призывая педагогов не упускать из виду ту связь между школьным обучением и жизнью, к которой оно должно готовить, предлагает ввести содер-

жательным компонентом в учебный предмет психологии психогнозис — «искусство и теорию искусства узнавать (то, что прежде называли “угадывать”) как душевные явления, переживаемые человеком, так и его отличительные свойства», физиономику, мимику, графологию, характерогнозию, т.е. « всю ту массу не сгруппированных систематически и в значительной мере даже бессознательных приемов, которыми люди пользуются в жизни при разрешении вопросов психогнозии, с которыми ежеминутно приходится сталкиваться» [12, с. 151], так как «практическое разрешение этих вопросов необходимо каждому в личной жизни, так и в профессиональной, и в общественной деятельности, а такая специальность, как педагогика, имеет здесь одну из главных основ своих... “Познай самого себя” — и здесь является незаменимым руководящим маяком» [там же].

Но в 1912 г. совещание при III Государственной думе предложило проект, где было объявлено, что психология и логика не являются обязательными предметами, их преподавание должно носить факультативный характер и оставляется на усмотрение местных органов школьного управления.

Причины, к которым апеллировали противники психологии в школе и которые видели сами инициаторы введения этой дисциплины, были таковы: слабый, неподготовленный преподавательский состав, без специальных знаний; методическая непроработанность курса, которая выражалась в недостатке учебников, учебных пособий, наглядных пособий, нехватки учебного времени; сам предмет определялся в учебных планах как второстепенный, экспериментальный.

П.П. Блонский, подводя итоги нескольких лет преподавания психологии в школах, с горечью констатировал: «Психология в среднюю школу только “допущена”, в ней она только терпится. Подготовленных учителей-специалистов мало, отведенного на прохождение курса времени мало, средств на приобретение пособий нет. Мерами воздействия на учеников преподаватель психологии не располагает. Его предмет где-то на задворках, какой-то неполноправный, которого “можно не учить”. Да и сам преподаватель психологии в гимназии также пришлый человек “по вольному найму”. Положение науки о душе человека в

средней школе слишком ненормально. Но загнанная чуть ли не на самое последнее место официальным планом преподавания, психология, словно по волшебству, овладела вниманием и интересом учащихся. Ее уважают, ею увлекаются, обычное “гимназическое” отношение к учебным предметам сменяется серьезным и сознательным. У некоторых появляется желание изучать психологию подробнее, пишутся рефераты, делаются попытки к устройению философско-психологических кружков. Психология крайне возбуждает самодеятельность учащихся. Психология в педагогическом отношении предмет незаменимый» [3, с. 254].

После Октябрьской революции в связи с реорганизацией средней школы, упразднением гимназий психология совсем исчезла из школьных программ. Преподавание психологии не входило в цели новой советской школы.

1947—1958 гг.

Психология как учебный предмет в средних школах Советского Союза была вновь введена в 1947 г., чему предшествовало широкое обсуждение этого вопроса в психолого-педагогической научной среде, анализ опыта преподавания психологии в дореволюционной школе.

В 1943 г. появилась статья профессора К.Н. Корнилова, которая носила методический, программный характер для вновь вводимой дисциплины. Он отметил положительное влияние школьной психологии на преподавание психологии в высшей школе: «В настоящее время студенты университетов и педвузов приходят в вуз без каких бы то ни было знаний по психологии; поэтому в силу необходимости курс психологии приходится давать в самом элементарном виде. Теперь, когда студенты будут приходиться в вуз после прослушивания и сдачи экзамена по психологии, курсу психологии можно будет придать более фундаментальный характер и предъявить к студентам более повышенные требования» [8, с. 17].

К.Н. Корнилов видел в преподавании психологии в школе еще один аспект — психология в школе должна была сблизить психолога со школой: «Психолог перестанет быть чуждым и немного подозрительным человеком для школы. До сих пор психолога пускали в школу с опасением: не педолог ли он? что и

как он будет исследовать? — тем более, если он собирался экспериментировать. Вот почему в значительной мере тормозилось создание марксистской науки о детях. Можно думать, что с введением психологии в среднюю школу будут созданы более здоровые и правильные предпосылки для изучения детской психологии» [там же].

Автор очерчивает круг тех вопросов, ответы на которые искали педагоги, методисты, психологи дореволюционного этапа введения психологии в школы, и эти вопросы вновь возникли, но уже в идеологической окраске:

- проблемы учителя: кто будет преподавать психологию? где взять и как подготовить этих преподавателей?
- проблемы ученика: в каком классе рационально преподавать психологию? какова должна быть длительность курса?
- методическая проблема: какова должна быть программа курса? каков метод преподавания? что должен представлять собой учебник психологии средней школы?

Подготовка необходимых педагогических кадров шла путем привлечения на краткосрочные курсы более опытных учителей, в основном преподавателей литературы, истории и биологии, также использовалась система семинаров для учителей психологии, где подробно разбиралась каждая тема курса.

В методическом письме, подготовленном Научно-исследовательским институтом психологии Академии педагогических наук РСФСР, декларировались следующие задачи курса психологии: дать понимание психики как свойства особым образом организованной материи, как отражения объективной реальности; дать картину развития психики и сознания на основе марксистско-ленинского учения; раскрыть общественно-историческую обусловленность сознания; показать значение научного объяснения психики в борьбе с религиозными представлениями, суевериями, различного рода предрассудками и другими пережитками капитализма в сознании людей; развивать у старшеклассников чувство национальной гордости за великие достижения русской науки в области познания сущности психических

процессов и свойств личности; показать учащимся высокий духовный облик советского человека, его цельность и внутреннее превосходство над людьми, проникнутыми буржуазной идеологией, обрисовать важнейшие качества советского человека; показать формирование этих качеств в условиях социалистического строя, подчеркнуть бурный рост талантов и способностей в стране победившего социализма; помочь учащимся в познании психической жизни людей, в оценке поступков и мотивов поведения человека с позиций коммунистической морали; побудить учащихся к познанию самих себя, указать пути сознательного формирования своих интересов, способностей, воли, характера, сознательного самовоспитания, воспитать в себе лучшие качества советского человека [13].

Этот период школьной психологии, инициированный «свыше», отмечался, по сравнению с предыдущим, небольшим количеством учебников, авторами которых были К.Н. Корнилов, Б.М. Теплов, Г.А. Фортунатов и А.В. Петровский, в методической литературе для уроков психологии особый акцент делался на постановке классных опытов. Учебник Б.М. Теплова (признанный лучшим, он выдержал восемь изданий за период 1946—1954 гг.) был написан в соответствии с программой и рекомендован для обучения психологии в школе, в нем ясно и доступно излагались основные разделы психологии.

Новый предмет преподавался в течение 12 лет, с интересом воспринимался учениками и оказывал положительное влияние на формирование личности школьников. В 1958 г. вышел Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», в котором период обязательного образования был расширен с 7 до 8 лет, а 9-й класс был добавлен к старшим классам. Школам было дано распоряжение установить тесные связи с предприятиями и готовить выпускников к практической деятельности. Ввиду экстенсивно развивающейся экономики стране нужны были рабочие специальности. Школьные учебные планы были пересмотрены, для того чтобы соответствовать требованиям современной науки и технологии. Психология как обязательный предмет была вновь исключена из учебных планов школ.

1983 — конец 1980-х гг.

Отношения в диаде «общество — школьная психология» вступили на новую ступень своего развития лишь с началом 80-х гг. Это произошло через введение в школьную программу учебного предмета «Этика и психология семейной жизни». В области методологии и теории отечественной психологии на протяжении 20—25 лет, предшествующих перестройке, сохранялась стабильная ситуация. Исходной методологической основой для психологических исследований оставалась та «модель» психики, где исследовался целостный человек как сознательный субъект практической и теоретической деятельности. Это позволило создать систему теоретико-методологических оснований, продуктивность которых подтверждалась полученными советскими психологами в 1960—1990-е гг. теоретическими, эмпирическими и научно-практическими результатами. Многие из них вошли в золотой фонд не только отечественной, но и мировой психологической мысли.

Что повлияло на введение нового предмета в школьную программу?

Как отмечалось в социологических справках того времени, в стране в конце 80-х — начале 90-х годов каждый третий брак распадался, увеличивался процент неполных семей, катастрофически упала рождаемость, более 50% семей — однодетные, каждая вторая беременность завершалась абортom, а среди рожениц и женщин, делавших аборты, немало тех, кому нет еще 16 лет, высокая детская смертность. Как отмечалось, «такое положение создалось в значительной степени из-за того, что до недавнего времени на семью обращалось слишком мало внимания. За этой общей причиной кроется немало конкретных. Одна из них — неподготовленность молодежи к браку и семейной жизни» [5, с. 4].

Из анкетного опроса, проведенного в те годы, известно, что старшеклассники хотели бы получить: навыки общения в среде сверстников; информацию о половых отношениях; юридическую и медицинскую консультацию по широкому кругу вопросов о семье и браке; психологические рекомендации по адаптации молодых в семье; основные представления о культуре брачно-

семейных отношений. «Решению этой задачи в значительной мере способствует изучение в старших классах средней общеобразовательной школы с 1 января 1985 г. обязательного учебного курса «Этика и психология семейной жизни»... Основная цель курса — вооружение юношей и девушек основами знаний о брачно-семейных отношениях, формирование у них идеала социалистической семьи, потребности в ее создании, готовности к будущему вступлению в брак, умения правильно строить внутрисемейные отношения и растить будущих детей; выработка непримиримого отношения к буржуазным взглядам на семью» [10, с. 28].

Методологической основой курса стало марксистско-ленинское учение о сущности формирования личности, о коммунистической морали, о браке, семье. Разработчики курса предполагали, что он станет «завершающим этапом многогранной пропедевтической работы, осуществляемой родителями и школой по подготовке молодежи к семейной жизни» [там же].

Отметим то позитивное, что внесла в школьное обучение эта дисциплина и что в скором времени, буквально через несколько лет, присвоила себе, переработав, пропустив через новый предмет преподавания, другая учебная дисциплина — психология.

В содержание «Этики и психологии...» вошли такие нешкольные, «взрослые» понятия из реальной жизни, как «семья», «любовь», «дружба», «влюбленные», «брак» (сейчас мы не говорим о том содержании материала, через которое предполагалось раскрытие этих понятий). В центре обсуждения оказывается основное понятие — «личность». Расширились методы преподавания и формы уроков. Курс «Этика и психология...» явно не нашел определенной научной платформы, тяготея то ли к социологии, то ли к психологии, но все же он разительно отличался от «Психологии» предыдущего, послевоенного этапа, имевшей четкую естественно-научную базу. Поэтому методы преподавания «Этики и психологии...» были как традиционными, так и новыми: ориентационно-ролевые игры, подготовка рефератов, докладов, выступлений, анкетирование, тестирование, анализ случаев, письма друг к другу, проведение интервью, выявление экспертного мнения и др.

Именно здесь впервые заговорили об «особости» учителя курса «Этики и психологии семейной жизни», тем самым подчеркивая и «особость» самой дисциплины. Некоторые страницы методических изданий того периода сейчас вызывают удивление (социально-психологический портрет учителя, например), но сама попытка создания модели поведения учителя отдельной учебной дисциплины, наверное, самой человечной, «душевной», в тот период времени (где рекомендуется положительный настрой учителя; объединение сторон учителя и учеников, интенсивное сотрудничество, эмоциональная окраска урока, выражение симпатии к ученикам, улыбка, юмор) — большая заслуга разработчиков курса, определяемая нами как это профессиональная рефлексия.

Дальнейшая судьба школьного курса «Этика и психология семейной жизни» повторила судьбу школьной психологии на предыдущих временных этапах. После выхода нового закона «Об образовании» в 1992 г. преподавание курса «Этика и психология семейной жизни» не включили в учебные планы, хотя он не был отменен. Многие учителя продолжали вести эти занятия.

«Когда-то обязательная для всеобщего преподавания в школах, “Этика и психология...” оставила память о своей беспомощности в решении многих вопросов семейного воспитания, о многочисленных натяжках и неправде, связанной прежде всего с идеологическими установками “доперестроечного времени”» [4, с. 138].

Начало 1990-х гг. — настоящее время.

Демократизация всего общества, начавшаяся в конце 1980-х гг., отразилась и на образовании в целом, и в частности на преподавании психологии в школе. Стали много и горячо говорить о гуманизации образования, личностно-ориентированном обучении, о том, что в идеале образование должно выдерживать баланс трех полюсов: Человека, Культуры, Общества.

Надо сразу отметить тот факт, что государство в лице министерства не регулирует и не навязывает обязательное ведение уроков психологии в школе. Предполагается, что гуманизация образования вообще невозможна без знаний о природе и сущности человека: они обладают свойством ослаблять религиозные, философские, идеологические и иные психогенные перегородки

между людьми. А психология как учебная дисциплина здесь играет первостепенную роль. Но в учебных планах до сих пор нет этого предмета как обязательного, на страницах периодической печати ведутся споры, нужна ли психология в школе как урок или факультатив, педагогам-психологам, желающим вести этот предмет, порой часы выделяются в зависимости от желания администрации школы или района.

Последние пятнадцать лет были очень беспокойными для системы среднего образования. Ценности и идеалы общества претерпевали изменения, и, начиная с середины 1990-х годов гуманистические идеи и принципы реформирования образования «накренились» в сторону «государственной полезности» в целях технократической направленности в средствах обучения, что сузило личностно-развивающую педагогику до сугубо утилитарных задач подготовки в вуз.

В русле всеобщего плюрализма появилось такое множество целей в обучении психологии в школе, что мы обозначим их как некоторые условные группы: информационный (знаниевый) подход; развивающий (личностно-ориентированный) подход; общекультурный подход; фасилитирующий (создающий условия для самоопределения, самоосуществления) подход; здоровьесберегающий подход.

С одной стороны, такая многовариантность хороша, так как выбор всегда лучше, чем безличностное, директивное и догматическое целеобразование, с другой стороны, может быть, это происходит из-за отсутствия четких научных парадигм в отечественной психологии.

Содержательная сторона школьной психологии неотрывна от метода обучения. Устойчивой положительной тенденцией современного этапа стал явный акцент в методах обучения, перенесенный с запоминания информации на переживание и изучение действительности, на применение присваиваемой культуры к решению личных проблем растущего человека и текущих задач окружающей его и личной жизни. Это стало возможным только благодаря множеству активных методов обучения, которые стали так популярны среди педагогов-психологов, ведущих уроки по психологии. Но применять тренинги и тренинговые

упражнения, ролевые игры и их элементы, умение вести дискуссионные беседы невозможно, если только прочитать о них в методической литературе или прослушать чье-то сообщение. Надо самому психологу пройти через них и ощутить на себе пользу, болезненность или благотворное воздействие, чтобы оградить школьников от той боли, которую может принести непрофессиональное вмешательство во внутренний мир.

Взгляд на возраст обучающихся психологии также претерпел изменения. Безусловно, большее количество программ традиционно предназначено для старшеклассников, так как считается, что именно эта возрастная группа особенно нуждается в психологических знаниях в силу специфики, «кризисности» этого периода. Кроме того, отмечается сложность усвоения психологического материала младшими школьниками, а значит, возникают серьезные трудности в разработке методов преподавания знаний и формирования умений и навыков. Но целый ряд авторов уверенно говорит о том, что правильнее вводить школьный предмет «Психологию» с раннего возраста — дошкольного или в начальной школе: «начинать предупредительную профилактическую работу по социальной адаптации следует не в 14 и даже не в 11 лет, а тогда, когда серьезных проблем у большинства учащихся еще нет» [например, 2; 7].

Уроки — уже не единственная форма обучения психологии в школе. Факультативные курсы заняли полноправную позицию, они имеют четкое теоретическое и методическое обоснование [19].

Учебников, учебных пособий по психологии для школьников, учителей с начала 1990-х годов появилось множество, как ни в одном выше рассмотренном нами периоде. Практически каждый педагог-психолог, решивший начать освоение преподавательской деятельности, может подобрать и программу курса, и учебник, соответствующий тем целям обучения психологии, которые он видит.

Возможность развития преподавания психологии в школе в нашей стране есть. Нам кажется, если стимулировать плюралистические тенденции, терпимо относиться к созданию полноценного рынка методических идей и технологий, к полноценным и

взаимообогащающим контактам психологии с практикой, то движение в данном направлении, отказ от любых проявлений монополизма и унификации в преподавании психологии в школе позволят со временем восстановить в отечественной психологии во всех правах и во всем объеме психологию как учебную дисциплину.

Итак, можно выделить следующие общие тенденции в истории преподавания психологии в школах России:

- борьба материализма и идеализма в трактовке природы психического, что выражалось в различных вариантах понимания содержания, целей, средств преподавания психологии;
- нарастающая специализация функций психологического образования;
- расширение фонда используемых методов, средств, форм организации психологического образования;
- выделение «особости» учителя психологии, расширение его функций в учебном процессе, образовательном пространстве учебного заведения;
- усиление диалогового компонента, выделение общения как самостоятельной и специфической формы взаимодействия учителя со своими учениками как одного из индикаторов бытия человека в системе отношений «субъект — субъекты».

Проблема психологии в школе как учебной дисциплины требует глубокого исторического осмысления, так как история обучения, «донесения», преподавания психологического знания неотделима от истории самой науки, «вырастает» из него, что и определяет необходимость его систематического изучения и позитивного, целостного взгляда на прошлое психологической мысли. Чем дальше мы отходим от традиций, забывая или просто не зная их, тем более накапливается в методике преподавания психологии ощущение драматизма: теперь продвижение, динамика в наборе дидактических единиц во многом сводится к эклектике, к «ретро-», а порой и «квази-». Восстановление, реставрация традиций могут

быть не менее плодотворными, чем революции. И они совсем не обязательно означают ретроспективу, они могут означать и перспективу. Прошлое — это ведь еще и нереализованные варианты истории, и упущенные возможности...

Литература

1. *А.К.* К вопросу о преподавании психологии (По поводу появления в печати учебников психологии г.г. Адамова и Скворцова) // Русская школа. 1906. № 4. С. 173—180.
2. *Аржакаева Т.А., Вачков И.В., Попова А.Х.* Психологическая азбука. Начальная школа (Первый год обучения) / Под ред. И.В. Вачкова. М.: Ось-89, 2003.
3. *Блонский П.П.* Результаты анкеты по вопросу о постановке преподавания психологии в средней школе // Вопросы философии и психологии. 1910. Сентябрь — октябрь. С. 227—255.
4. *Воловикова М.И.* О новой редакции программы курса «Этика и психология семейной жизни» // Психологический журнал. 1998. № 5. С. 138—141.
5. *Гребенников И.В.* Основы семейной жизни: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1991.
6. *Жизненные навыки. Уроки психологии в первом классе* / Под ред. С.В. Кривцовой. М.: Генезис, 2002.
7. *Каптерев П.Ф.* История русской педагогики. СПб.: Алетей, 2004.
8. *Корнилов К.Н.* О преподавании психологии в средней школе // Советская педагогика. 1943. № 8—9. С. 17—19.
9. *Нечаев А.П.* Как преподавать психологию? Метод. указания для учителей средних учебных заведений. СПб., 1911.
10. Об изучении в старших классах общеобразовательной школы курса «Этика и психология семейной жизни» (методическое письмо) // Этика и психология семейной жизни. Типовая программа для учащихся старших классов средней школы. М.: Просвещение, 1988.
11. *Олейник Ю.Н.* История становления и развития отечественной психологии индивидуальных различий: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1993.
12. *Ольденбург Ф.Ф.* Мысли о постановке преподавания психологии в средней школе // Русская школа. 1906. № 10. С. 140—160.

13. О преподавании психологии в средней школе: Методическое письмо МП РСФСР. М.: Учпедгиз, 1949.
14. Преподавание психологии в школе: Россия, XX век, 2004: Хрестоматия / Автор-составитель Н.Ю. Стоюхина. Нижний Новгород: НИЭР, 2004.
15. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. М.: Институт психологии РАН, 1997.
16. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 1. Царствование императора Александра I. 1802—1825 гг. СПб., 1864.
17. *Стоюхина Н.Ю.* Преподавание психологии в системе отечественного образования: история и современность. Нижний Новгород: НИЭР, 2005.
18. Циркуляр № 11657 от 16 июня — 4 июля 1905 г. «О программах преподавания в мужских гимназиях законовведения и философской пропедевтики» // Журнал Министерства народного просвещения. 1905. Сентябрь. С. 39—40.
19. *Цукерман Г.А., Мастеров Б.М.* Психология саморазвития. М.: Интерпракс, 1995.

ТЕМА 5. Из истории высшего психологического образования в России

В нашей стране существует только одна форма базовой подготовки психологов — вузовская система обучения, что характерно и для большинства других стран. Традиционно сложились очная и заочная формы обучения психологов, но в последние годы к ним прибавилась дистанционная форма обучения.

Все же нельзя не отметить, что полноценное формирование профессионала-психолога предполагает очное обучение. Именно здесь, осваивая специальные (профессиональные!) знания каждый день по разработанной системе (учебному плану) под руководством опытных преподавателей, будущий профессионал, вставший на путь овладения профессией «психолог», сможет создать некую систему, «решетку», психологического знания, сам определяя ширину и глубину «ячеек», относясь при этом к себе требовательно и критично. Впрочем, это не означает невозможности освоить психологические знания в иных формах, но выпускник-психолог должен отчетливо осознавать необходимость по ходу обучения и по окончании института искать недостающее знание, доучиваться, как самостоятельно, так и под руководством уже сложившихся профессионалов. Иначе — недоучка, непрофессионал...

Высшее профессиональное образование формируется тогда, когда у общества возникает запрос, требование на определенную профессию. Профессия «психолог» — сравнительно молодая, а психологические отделения и факультеты в России возникли давно. Откуда пошло профессиональное психологическое образование?

Начало XX в. в России отмечено необычайным всплеском интереса к психологии со стороны общества, еще недавно зачитывавшегося политико-экономической литературой: «Мысль, закупоренная со всех сторон всевозможными “разъяснениями”, “положениями” и “распоряжениями”, направилась на область, независимую пока от попечения свыше — на душевную жизнь человека. Стали интересоваться душой, наследственностью; начали изучать историческое прошлое, грехи наших отцов, за ко-

торые Иегова мстит до седьмого колена... Словом, психология все больше и больше подвигается к центру умственных интересов общества» [9, с. 562].

Кризис, затронувший все стороны общественной жизни, нашел свое отражение на страницах научного журнала «Вопросы философии и психологии». Так, философ П. Новгородцев писал, что в результате драматических переживаний личностью смены исторических эпох, она (личность) заслуживает теперь большего внимания, призывал обратить взгляды больше на личность, чем на общество: «Из бурь и тревог XIX в. личность вышла с новым взглядом на свое призвание и свое существо. XVIII в. дал ей декларацию неотчуждаемых прав, а XIX нечто большее, — сознание незаменимой, неповторяющейся, своеобразной индивидуальности... Личность, душевная жизнь личности шире и глубже политики и общественности, и потому спасение и удовлетворение человек должен искать не только в обществе, но прежде всего в себе, в своих собственных силах и средствах» [5, с. 321].

В социальных науках ученые также отмечали явное влияние психологии, называя одной из причин научного кризиса, переживаемого социальными науками, «господство психологизма в социальных науках... Не только самое социальное знание, как и всякое знание, психологично, но и объект его — человек имеется здесь в виду прежде всего, как психическое существо. Поэтому возникло предположение, что весь материал социальных наук заключается в психических процессах или должен быть сведен к ним», — свидетельствовал социолог Б. Кистяковский [3, с. 130].

Известный ученый, психолог Г.И. Челпанов предсказывал текущему столетию название «век психологии». Он верил, что огромные практические задачи, которые должна будет разрешить психология и которые по своей жизненной важности значительно превосходят технические задачи, разрешаемые естествознанием, несомненно сделают психологию центром научной работы [12, с. 211].

Сразу же на ситуацию стихийной «психологизации» общества откликнулись издательства, печатающие популярную литературу по психологии, подогревающую интерес к мистицизму. Просвещенная часть общества стала ждать достойного ответа от науки, ведь традиционно наука выполняла функцию просвеще-

ния для читающей публики, разъясняя процессы, происходящие в общественном сознании. Психология в России в начале XX в., на момент ее самоопределения как научной дисциплины, представляла собой активно развивающееся знание, о чем свидетельствует сам факт существования трех главных направлений в науке, характеризующих различные взгляды на понимание сущности психического и методов его исследования: естественно-научное (опытное), идеалистическое (описательное), эмпирическое (интроспективное) [8].

Но все же психологов было мало, жизнь требовала большего их количества. Это заставило ученых-психологов обратить взгляд на подготовку будущих психологов, призванных стоять на страже науки и удовлетворять ее практические интересы. Содержание подготовки психологов не отвечало состоянию научного знания, но уже можно проследить в образовательном пространстве высшей школы наметившуюся дифференциацию психологического знания: общенаучное (университетское) и практическое (педагогическое и медицинское).

Традиционно научная психология в российских высших учебных заведениях существовала в духовных академиях, в университетах, в военно-медицинских академиях. Педагог и психолог В. Росинский отмечает, что при всей разности мест нахождения научной психологии, было нечто сходное — несамостоятельность психологии в стенах учебных заведений: «в Духовной Академии ее подавляло богословие, в университетах (историко-филологический факультет) — философия, а в Военно-Медицинской Академии и на медицинских факультетах она изучалась в виде психопатологии и психиатрии» [9, с. 563]. Психологи, при всех разногласиях, все же были единомышленны в следующих пунктах:

- «1) Психология, как и всякая другая наука, есть самостоятельная отрасль знания, независимая ни от метафизики, ни от физиологии.
- 2) Так как душевные процессы неизбежно связаны тем или другим образом с телесными, то для психолога необходимо знание и некоторых естественных наук, помимо знакомства с философией, другой ближайшей соседкой психологии.

- 3) Психология должна быть построена, как и остальные науки, на опыте, т.е. должна разрабатываться с помощью экспериментов» [там же].

Но разногласия в содержании подготовки психологов были существенные. Например, психология в университетах читалась на историко-филологическом факультете при кафедре философии, как философская пропедевтика, наравне с логикой. В. Росинский отмечал губительную для психологии служебную роль, отрицательно отражающуюся на ее судьбе, «так как нигде нет большей разногласия, как в философии... То или другое направление, господствующее в данную минуту в факультетской философии, диктует психологии все — и методы, и взгляды, и конечные выводы. Естественные науки на историко-филологическом факультете не читаются — психология оказывается, следовательно, подчиненной философии, но еще и совершенно изолированной от естествознания дисциплиной. Экспериментальная разработка проблем, постановка в университетах невозможны, так как нет ничего похожего на богато обставленные кабинеты и психологические лаборатории западно-европейских заведений. Единственным аппаратом, которым предоставляется оперировать нашим психологам, служит собственный указательный палец, глубокомысленно приставленный ко лбу...» [9, с. 564]. Г.И. Челпанов называет фатальным положение с отсутствием лабораторий во многих русских университетах, тогда как в средних школах их до 50 [12, с. 213]. Это же замечали и сами студенты: «...имеющиеся в России три-четыре университетские психологические лаборатории дали нам мало; редкие работы, вышедшие из этих лабораторий, принадлежат почти исключительно руководителям-профессорам, а не студентам. Причина такого неутешительного явления, прежде всего, конечно, невозможность для студентов специализироваться по психологии» [3, с. 383].

Учебная нагрузка будущего психолога была огромна: на первых двух (общих) курсах историко-филологического факультета читалось около 50—55 часов в неделю обязательных лекций. Из них: 3 часа — история философии, 2 часа — логика и 2 часа — психология. Остальное отводилось на исторические науки, на классиков и на филологию. «Курс историко-филологического

факультета считается одним из трудных; по крайней мере, из 150—200 первокурсников государственные экзамены выдерживают человек 20—25. Таким образом, для дополнения психологических познаний времени после обязательных предметов остается очень мало. Искать дополнительных знаний приходится вне факультета и почти без руководства — поэтому и труда затрачивается много и результаты невелики. На двух последних (специальных) курсах дело обстоит еще хуже: философского отделения не имеется, а философия прикомандирована либо к историческому, словесному отделению (психологии уже нет, кроме случайных лекций приват-доцентов философии). Поэтому студент-психолог должен сделаться еще специалистом либо по истории, либо по словесности — т.е. работать в двух семинариях по весьма далекому от его психологии предмету и сдать несколько рефератов. Обязательное кандидатское сочинение по-зволяется писать по философии, т.е. студент-психолог должен сделаться еще специалистом по философии и умудриться при этом найти время для занятий по своему предмету, чтобы сделаться, наконец, специалистом и по психологии. Для среднего студента выдержать подобную триаду специальностей почти невозможно без риска остаться дилетантом во всех областях. Во всяком случае, после университета приходится переучиваться заново уже по естествознанию» [9, с. 564].

Совершенно не случайно в марте 1907 г. состоялось собрание студентов Санкт-Петербургского университета (при участии профессоров И.А. Бодуэна-де-Кургенэ, А.И. Введенского, академика А.С. Лаппо-Данилевского, приват-доцентов Н.О. Лосского, П.Я. Розенбаха, А.П. Нечаева, А.И. Вознесенского), где был заслушан доклад одного из студентов «О расширении преподавания психологии в университете» [3]. Время написания этого обращения — 1907 г., когда уже второй год официально психология как учебный предмет существовала в гимназиях. Один из острых вопросов, требующих незамедлительного решения от научного общества, был кадровый вопрос. Учителей психологии для нужд гимназий до того не готовили, поэтому Министерство народного просвещения предлагало обходиться священнослужителями (выпускниками духовных академий), учителями словесности и истории (выпускниками историко-филологических

факультетов университетов). Поэтому введение психологии в учебные программы гимназий давало дополнительную возможность выбора рабочих мест для выпускников историко-филологических факультетов.

Результатом собрания студентов было постановление: «Признавая современную постановку изучения психологии в русских университетах вообще, а в С.-Петербургском в частности, неудовлетворительной, мы высказываемся: 1) за желательность расширения преподавания психологии в университете; 2) за необходимость дать возможность студентам, желающим сосредоточить свои силы на изучении психологии, свободно выбрать желаемый цикл наук (образованием при историко-филологическом или естественном факультете психологической группы, как единственным выходом при действующем университетском уставе); 3) за то, чтобы этот вопрос был поднят в профессорской корпорации и был по возможности скорее разрешен в указанном смысле.

Собрание надеется, что все г.г. профессора, сочувствующие этому делу, будут содействовать проведению его в жизнь.

Собрание поручает группе студентов, от имени которой был прочитан доклад, представить эту резолюцию в совет профессоров вместе с мотивированной объяснительной к ней запиской» [3, с. 381].

В объяснительной записке говорится о возросшем интересе студенчества к психологии и стремлении к более глубокому изучению ее.

Студенты отмечали, что педагогика (а большинство выпускников идет в учителя) «всцело основана на психологии» и для знания медицины, криминалистики, истории, философии психология необходима. И вообще, «в развитии психологии нуждается не только наука, но и практические потребности государства» [3, с. 382], а преподавание психологии в русских университетах крайне неудовлетворительно.

Таким образом, психология в своем быстром развитии переросла те рамки, которые были поставлены ей в университетах официальными планами. По мнению студентов, инициаторов обращения, есть серьезные препятствия, лежащие на пути развития психологии в университетах:

- студент не может изучать специальные предметы, так как вынужден изучать те предметы, которые никакого непосредственного отношения к психологии не имеют;
- не изучаются вообще или ничтожно мало учебные дисциплины, необходимые для изучения будущему психологу: общая психология с историей психологии, экспериментальная психология, физиология с анатомией и гистологией, физика, химия, биология, сравнительная психология животных, психопатология, общие основы математического метода, логика, сравнительная психология, психология масс и психология детского возраста, педагогика и история педагогик, сравнительное языкознание, история искусств, общая теория права, история философии. Все эти науки, по мнению студентов, должны составить психологическую группу или отделение.

Студенты не видят проблем с дальнейшим трудоустройством: «Если в России будет введено, наконец, всеобщее народное образование, то по приблизительному подсчету понадобится, сверх имеющихся уже ныне, еще около 250000 учителей. Чтобы подготовить такие громадные кадры учителей, придется, бесспорно, образовать многочисленные курсы, а заведывание ими поручить специалистам. Понятно, что такими являются, прежде всего, психологи» [там же].

Против подготовки психологов для нужд народного образования только в стенах классических университетов решительно возражал ученый-психолог А.П. Нечаев. Он задавался вопросом: «Прежде всего: почему подготовка преподавателей философских предметов должна происходить исключительно на филологических факультетах? Потому, что на них имеются кафедры философии? Только поэтому?» [5, с. 134]. Но ведь ясно, продолжает он, «что при таком знакомстве из вторых (и притом филологических) рук с физиологией, математикой, физикой и астрономией может породить у будущего преподавателя большую склонность к верхоглядству... Кроме того, проф. Челпанов забывает, что в наших университетах далеко не все профессора философии имеют достаточную естественно-научную подготовку...» [там же]. А.П. Нечаев утверждает, что серьезная подготовка философски и психологически образован-

ных людей не ограничивается только открытием «философских отделений» и притом «без всяких материальных затрат». «Дело требует более коренных реформ. Немыслимо серьезно изучать теорию познания или психологию, будучи скованным казенной программой историко-филологического, или какого бы то ни было другого, факультета. Работа мысли требует права свободного выбора занятий, как, например, в немецких университетах...» [там же]. А довольно крупные «материальные затраты» потребуются на то, чтобы иметь в каждом университете специалиста по экспериментальной психологии, значение которой для будущих психологов так настойчиво указывает Г.И. Челпанов. Следует командировать за границу молодых ученых для специальных занятий в психологических лабораториях, организовать психологические лаборатории при всех наших университетах. «А так как специальные занятия психологией при современном состоянии этой науки требуют громадной затраты сил, то необходимо учреждение при наших университетах особой кафедры психологии, которая должна предоставляться лицам с достаточно философской и естественно-научной подготовкой», — заключает А.П. Нечаев [там же].

Следует отметить, что Г.И. Челпанов, несмотря на разные точки зрения с А.П. Нечаевым на целый ряд вопросов, все же был согласен с оппонентом в том, что для развития психологии как самостоятельной науки необходима кафедра: «Из всех философских дисциплин психология развита у нас наименее» и поясняет причину этого: «Прежде всего, Устав 1863 г. привел к тому, что наш современный университет представляет собою неудачное соединение *ученых* задач с *учебными*, с настолько сильным преобладанием учебного характера, что ученые задачи оказались совершенно отодвинутыми на задний план. Вследствие преобладающего учебного характера наших университетов, психология никогда не занимала самостоятельного положения и в настоящее время занимает место в университете только лишь как учебный предмет на историко-филологическом факультете, который изучают будущие педагоги, между тем как психология должна была бы иметь самостоятельное значение научной дисциплины, для которой должна была бы существовать отдельная кафедра» [12, с. 222].

После 1905 г. наметились изменения в преподавании психологии высших учебных заведений России сначала в Московском университете, а позднее и в других. Увеличивается и количество курсов по психологии, и число отводимых на эти курсы часов; увеличивается число преподавателей по психологии, а также и число слушателей. Помимо лекционного преподавания, организуются семинары и просеминары, практические занятия по экспериментальной психологии. Лекции по психологии начинают сопровождаться демонстрацией приборов, постановкой иллюстративных опытов, что в практике преподавания психологии было большим нововведением.

В Московском университете эти изменения связаны с именем Г.И. Челпанова. В его многочисленных курсах, семинарах и практикумах опытная психология нашла яркое отражение.

Семинар же был организован следующим образом. В состав его принимали только студентов, которые собирались специализироваться в области психологии и поэтому проявляли активный интерес к научным занятиям по этой дисциплине. На первом году пребывания в университете студент слушал пропедевтический курс психологии, а из других философских дисциплин — введение в философию и логики. В конце года он обязан был сдать зачет по этим предметам и только после этого мог быть принят в члены просеминара по экспериментальной психологии. На втором году студент практически проходил курс экспериментальной психологии. В то же время он продолжал слушать основной курс психологии и другие философские дисциплины. На третьем году студента принимали в члены психологического семинара, он участвовал в семинарах по общей и экспериментальной психологии и, кроме того, в качестве испытуемого, — в самостоятельных исследованиях, которые вели старшие члены семинара. Такое участие давало практическое представление о проведении этих исследований. Лишь на четвертом году студенту давали тему для самостоятельной разработки. По окончании практикума студенту рекомендовалось взять какое-либо исследование и повторить его во всех деталях [10].

Такие занятия давали хороший результат. Студент, последовательно пройдя все ступени учебы, обладал неплохой подготовкой к самостоятельной работе в области экспериментальной психоло-

гии. Некоторые из них впоследствии стали видными работниками в области психологии. Сама форма обучения, предложенная Челпановым, впоследствии была перенесена и в другие вузы, в особенности те, где преподавателями были многочисленные ученики Челпанова. Нельзя не отметить, что вся широкая деятельность Челпанова была направлена на создание целостной философско-психологической концепции, развиваемой в дальнейшем в стенах Психологического института, созданного энергией Г.И. Челпанова при Московском университете.

Курсы по психологии, читаемые и в других университетах, также были насыщены экспериментальной психологией, потому что университетские курсы этого времени в большинстве случаев читались теми, кто прошел большую выучку, сам поработал в лучших европейских лабораториях (например, Н.Н. Ланге и Г.И. Челпанов работали у Вундта, Белкин и А.П. Нечаев — у Мюллера).

Насыщенность психологическими курсами была показательна отнюдь лишь для историко-филологических факультетов, их философских отделений. Начиная с 1907 г., историко-филологический факультет Московского университета, заметно выросший в количественном и в качественном отношении, разбился на 12 отделений, в числе которых было и философское отделение. Хотя до выделения специалистов по психологии в самостоятельную психологическую группу дело не дошло, но все же входившие в философскую группу фактически различались между собой по уклону их интересов на философов и психологов. Студенты философской группы, помимо психологических и философских предметов, слушали ряд гуманитарных (история, литература, языки) и естественноведческих дисциплин (физиология, физика, химия и математика). Такая нагрузка оказалась непосильной для студентов, и поэтому от обильного количества естественноведческих предметов пришлось отказаться: остались общая физиология, физиология нервной системы, а также курс психопатологии.

Основоположником отечественной психолого-педагогической науки по праву считается К.Д. Ушинский, автор «Педагогической антропологии». Ему принадлежит заслуга целенаправленного и систематического приложения научных знаний психологии и педагогики к осмыслению практики обучения и образования

подрастающих поколений. Разносторонней и обширной представлялась К.Д. Ушинскому подготовка педагогов: «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [11, с. 15]. Он полагал, что в университетах должны быть открыты особые педагогические или антропологические факультеты, которые своей основной целью имели бы «изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания» [там же, с. 15].

Особое место в структуре дисциплин педагогической антропологии К.Д. Ушинский отводил психологии. Он писал: «Нужно ли говорить о значении психологии для педагога? Должно быть, нужно, если у нас столь немногие из педагогов обращаются к изучению психологии. Конечно, никто не сомневается в том, что главная деятельность воспитания совершается в области психических и психофизических явлений; но обыкновенно рассчитывают в этом случае на тот психологический такт, которым в большей или меньшей степени обладает каждый, и думают, что уже этого одного такта достаточно, чтобы оценить истину тех или других педагогических мер, правил и наставлений» [там же, с. 30–31].

Для того чтобы воспитание стало делом рациональным и сознательным, требуется «изучение психических явлений научным путем» [там же, с. 35]. Поэтому «психология, в отношении своей приложимости к педагогике и своей необходимости для педагога, занимает первое место между науками» [там же, с. 35].

«Педагогическая антропология» К.Д. Ушинского имела огромное значение в психологическом просвещении учителей. Касаясь состояния психологической грамотности педагогов, К.Д. Ушинский писал: «У нас же воспитатель, сколько-нибудь знакомый с психологией, составляет весьма редкое исключение; а психологическая литература, даже переводная, равняется нулю» [там же, с. 19].

В 1892 г. был издан университетский курс психологии Г.И. Челпанова, а позднее, в 1905 г., его «Учебник психологии». Учебник состоит из четырех частей: вводной части, «Психологии познания», «Психологии чувств», «Психологии воли».

Такой план построения учебной литературы по психологии является характерным для дореволюционных изданий (и зачастую

сохраняется и в наши дни). Этой логике отвечает, например, разработанная А.И. Введенским программа по психологии, положенная в основу многих учебных пособий по психологии для педагогов в советский период [2]. Типичным становится изложение раздела, посвященного познавательным функциям, сразу же после вводной части учебного пособия или учебника. (Такая же логика изложения психологических знаний была реализована С.Л. Рубинштейном при написании «Основ общей психологии».) В 1909—1914 гг. издавался «Ежегодник экспериментальной педагогики», были опубликованы работы психолога А.П. Нечаева «Очерк психологии для воспитателей и учителей», «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения», «Курс педагогической психологии для народных учителей».

По словам В. Росинского, А.П. Нечаев «пробил первую брешь в университетской рутине» [9, с. 564], на базе Педагогического музея (С.-Петербург) в 1901 г. организовав первую в России лабораторию экспериментальной педагогической психологии, где изучались проблемы педагогической психологии и развития личности. «В связи с реформой средней школы поднялись завещанные еще гуманистами вопросы о воспитании, об изучении психики учащихся, о рациональном обучении детей» [там же].

Педагогический музей военно-учебных заведений в Соляном городке являлся образцовым для своего времени научно-методическим центром отечественной психолого-педагогической науки. Этот музей, открытый в 1864 г., был не только первым в России, но и в мире. При его открытии в качестве основных задач определялись: изучение, обобщение и распространение передового опыта преподавательской деятельности, накопленного в отечественной и мировой педагогической практике, помощь школам в разработке новых учебных пособий, поиске и использовании новых методов обучения. Создание Нечаевым на базе Музея экспериментальной психологической лаборатории способствовало активизации его деятельности: в музее организовывались педагогические выставки, издавался каталог наглядных и учебных пособий для начальных и средних школ, были организованы курсы для учителей и воспитателей, систематически проводились публичные лекции для учителей и родителей. В связи с этим музей превратился в своеобразный центр научно-практической пси-

холого-педагогической деятельности, объединивший вокруг себя широкий круг ученых и практических работников в области образования. Большие аудитории собирались на организуемые в стенах музея публичные лекции, на которых в качестве докладчиков выступали видные ученые и известные педагоги того времени: А.Н. Острогорский, П.Ф. Лесгафт, С.М. Соловьев, А.Я. Герд, Н.Х. Вессель, П.Ф. Каптерев, А.П. Нечаев и др.

Лаборатория была оснащена многочисленными психологическими приборами на самом высоком уровне своего времени. Фирмой «Э. Циммерман» в Лейпциге по чертежам А.П. Нечаева были изготовлены тахистоскоп, механический хроноскоп, аппарат для изучения памяти, которые приобрели широкую известность, ими пользовались многие исследователи.

В 1904 г. при Педагогическом музее военно-учебного ведомства были открыты Педагогические курсы (директор — Н.Е. Румянцев) для повышения знаний по психологии учителей. Программа их была такова: 1) физиология в связи с гигиеной, 2) психология в связи с историей философии и педагогикой, 3) психофизиология органов чувств, 4) гигиена детского возраста, 5) нервная и душевная патология детского возраста, 6) основа статистического метода, 7) учение о характерах, 8) воспитание как предмет научного изучения, 9) воспитание ненормальных детей, 10) психология детства, 11) физиология кровообращения, пищеварения и дыхания.

Кроме того, были организованы практические занятия в лабораториях над исследованиями 1) личности, 2) памяти и внимания, 3) мускульной утомляемости и т.д.

Как видно из программы, психология была поставлена здесь уже как самостоятельная наука, «основывающаяся на опыте, разрабатываемая и изучаемая не только лишь с помощью “глубокомыслия”, но и в психологических лабораториях, обставленных вполне удовлетворительно точными приборами» [9, с. 565]. Задача обучения на курсах была исключительно практического характера и направлена на помощь общественному делу — воспитанию детей на вполне научных основах, так как здесь получали психологическую подготовку учителя, уже работающие в различных учебных заведениях.

На медицинских факультетах, как и в Военно-медицинской академии, «нормальная психология не проходит, а разраба-

тывается лишь в отделах, примыкающих к психопатологии и к учению о нервных болезнях» [там же]. «Тем не менее, эта часть психологии находится здесь в несравненно лучших условиях, чем в университетах, уже хотя бы потому, что разрабатывается учеными, привыкшими к методам естествознания.

Однако тесная зависимость от физиологии кладет свой отпечаток на успех психологических работ — психология превращается в конце концов в психофизиологию и не имеет самостоятельного места, что приводит к несколько странному положению: студентам-медикам читают психопатологию, т.е. науку о ненормальных психических явлениях, в то время, как норма, общая психология, совершенно не известна слушателям», — писал В. Росинский [там же].

Правда, здесь также были введены курсы психологии, но только для студентов, пожелавших специализироваться по ней. Серьезным недостатком при обучении на медицинских факультетах было полное отсутствие гуманитарных наук и философии, необходимых для самостоятельных исследований в этой обширной научной области, связывающих философию и гуманитарные науки с естествознанием. Все это указывало на необходимость создания особого цикла наук, с психологией в центре, где изучался бы человек со всех сторон и во всех своих проявлениях.

В. Росинский сетовал на то, что науки в России не уделяют внимания человеку: «Человек, и особенно человек в России, долго ждал чести сделаться предметом особого изучения и внимания. А между тем это так важно, так необходимо понять, изучить человеческую душу. И в особенности для нас, для русских... Мы смело могли бы к нашему орлу приписать: "Земля наша велика и обильна, но порядку в ней нет". Это вполне применимо и к нашему прошлому и к настоящему времени. Применимо это и к русской психологии» [9, с. 566]. Указывая на национальные черты — всероссийская обломовщина, распустиха, Росинский заявляет, что «нам, больше, чем другим народам, важно изучить человеческую психику, понять, где скрываются слабые стороны ее, в чем состоит сила, а затем применить эти познания к воспитанию новых поколений, и созданию молодого, мощного народа, которому не стыд-

но было бы находиться в семье европейских наций. Ведь если естествознание творит чудеса в технике, то почему же этого не может сделать психология в области воспитания — силы природы всюду одни и те же; надо лишь понять законы, управляющие ими; тогда ничего не будет стоить и подчинить их и господствовать над ними» [там же].

3 февраля 1908 г. открылся Психоневрологический институт, высшее учебное и научное учреждение, целью которого и является всестороннее изучение человека и построение прикладных дисциплин для целей педагогики, медицины и криминологии.

Предметы, входящие в программу института, разделялись на основные и специальные. Основные предметы читали на первых двух годичных курсах и в них входили:

I курс: 1) анатомия, 2) физиология, 3) химия, 4) физика, 5) общая биология с учением о наследственности, 6) общая психология, 7) сравнительная психология, 8) введение в философию, 9) логика, 10) новейшая история, 11) история литературы, 12) общая социология и 13) математика;

II курс: 1) анатомия нервной системы, 2) физиология нервной системы, 3) гистология нервной системы, 4) психофизиология органов чувств, 5) антропология, 6) экспериментальная психология, 7) история культуры, 8) история искусств, 9) политическая экономия, 10) общая теория права, 11) общая теория государства.

Специальные предметы читали на I курсе в течение одного года, они распределялись на четыре секции: 1) психологическую, 2) педагогическую, 3) криминальную и 4) медицинскую.

В психологическую секцию входили: 1) индивидуальная психология, 2) общественная психология, 3) психология народов, 4) общее языкознание, 5) сравнительное языкознание, 6) методология наук, 7) генеалогия, 8) этика, 9) эстетика, 10) история философии, 11) физиология и патология речи, 12) умственная гигиена, 13) уголовная антропология с психологией преступника.

В педагогическую секцию входили: 1) анатомические и физиологические особенности развивающегося организма, 2) психология детского возраста, 3) педагогическая психология, 4) история

педагогических учений и современная педагогика, 5) история школы, 6) гносеология, 7) этика, 8) эстетика, 9) история философии, 10) физиология и патология речи, 11) врачебная педагогика умственно отсталых и нервно-больных детей, 12) умственная гигиена, 13) школьная гигиена.

В криминальную секцию входили: 1) история преступности, 2) уголовная социология, 3) учение о мерах борьбы с преступностью, 4) уголовное право, 5) учение о доказательствах в уголовном суде, 6) история юридико-политических учений, 7) сравнительная история права, 8) история экономических учений, 9) судебная медицина, 10) психология преступника, 11) судебная психопатология.

Наконец, к медицинской секции относился ряд наук, дающих возможность получить специальные познания по психиатрии всем окончившим медицинский факультет. Особенно обращалось внимание на изучение гипноза и на лечение им.

Президентом института был известный ученый, академик В.М. Бехтерев. В число слушателей принимались лица обоего пола со средним образованием.

Советский писатель-фантаст А.Р. Палей, перед революцией окончивший психоневрологический институт, вспоминал: «Это было весьма оригинальное учебное заведение, и название отнюдь не дает полного представления о его подлинном характере. То был настоящий университет с различными факультетами — как естественноведческими, так и гуманитарными. Только университет не государственный, а основанный общественными организациями. Программа и порядок обучения в нем были направлены на то, чтобы воспитывать не узких, а всесторонне образованных специалистов. Поэтому курс обучения продолжался на год более, чем в государственных университетах. Чтобы закончить медицинский факультет, требовалось не пять, а шесть лет. Первый курс был общеобразовательным — будущие врачи проходили гуманитарные предметы. Программа юридического факультета укладывалась не в четыре, а в три года — за счет интенсивности занятий. Но перед этим надо было пройти два годовых курса общеобразовательных предметов. Будущие юристы знакомились также с анатомией, физиологией, только в объеме не медицинских факультетов, а фельдшерских школ. Курс же

русской литературы был обязателен для всех факультетов» [7, с. 268 – 269].

Психоневрологический институт В.М. Бехтерева одним из первых в истории высшей школы воплотил концепцию интеграции науки, образования и практической деятельности. Гармоничное сочетание естественно-научного и гуманитарного знания, теоретического и практического изучения научных проблем составляло специфику образовательной деятельности вуза. В институте успешно занимались научной работой и преподавали В.М. Бехтерев, А.П. Нечаев, М.М. Ковалевский, И.А. Бодуэн де Куртене.

В. Росинский также указывает на создание «совершенно оригинального учреждения, небывалого до сих пор в Европе, — это Психопедологический институт, являющийся частью Психоневрологического института. В последнем изучается психика взрослого человека во всех ее проявлениях. Задачей Психопедологического института является изучение души ребенка со дня рождения; в широких размерах подобного изучения еще не предпринималось, если не считать работ Прейера и некоторых других. Вторую часть задачи является также и рациональное воспитание детей, помещенных в этот институт, — воспитание, основанное на строго научных данных» [9, с. 678]. До недавнего времени только относительно детей школьного возраста делались исследования о постановке их воспитания на научную почву, а на младенцев наука не обращала никакого внимания. Заполнение этого пробела и правильное воспитание с первых шагов человеческой жизни — вот задачи Психопедологического института, который был также основан академиком В.М. Бехтеревым при помощи мецената — известного в Сибири деятеля В.Т. Зимина.

Таково было состояние психологии, излагаемой с университетских кафедр в первые годы десятилетия настоящего столетия, период, предшествовавший революционным потрясениям. На смену метафизической психологии XIX в. приходит и читается с кафедр передовая для того времени эмпирическая психология с ее экспериментальной методикой. Кроме Института психологии при Московском государственном университете преподавание психологии активно развивалось и в других высших учебных заведениях: Новороссийском (Н.Н. Ланге), Харьковск-

ком (П.Э. Лейкфельд), Петербургском (А.И. Введенский) университетах. Большинство из них обладало психологическими лабораториями, имело хорошо подготовленных руководителей. Наряду с курсами общей и экспериментальной психологии читались курсы по педагогической, дифференциальной психологии, организовывались семинары, просеминары по экспериментальной психологии.

После 1917 г. психологические отделения на философских факультетах были закрыты, но вплоть до середины 30-х годов различные образовательные учреждения страны активно готовили психологов, педологов, профконсультантов (а до конца 20-х годов даже психоаналитиков). После Постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936 г.) практическая психология лишилась прав на существование, были закрыты и многочисленные соответствующие институты. Психология продолжалась как теоретическая и экспериментальная дисциплина, не противоречащая — для одних психологов искренне, для других вынужденно — идеологическим стандартам. Ситуация временно изменилась в годы Великой Отечественной войны, когда психологи оказались востребованы именно как практики, но это не восстановило закрытых к тому времени институтов, хотя нельзя не признать, что статус психологии в конце войны и первые послевоенные годы вырос. С.Л. Рубинштейн создал и возглавил кафедру психологии на философском факультете Московского университета (базовая кафедра отделения психологии) и создал сектор психологии в Институте философии АН СССР. Конец 40-х — начало 50-х годов XX столетия вновь связаны с понижением статуса психологии, чему способствовала так называемая Павловская сессия Академии наук СССР и Академии медицинских наук (1950 г.), провозгласившая учение И.П. Павлова в качестве единственно верной основы физиологии и психологии. Использование имени И.П. Павлова (зачастую неоправданно) открывало дорогу не столько к научным, сколько к политическим и идеологическим обвинениям. После 1953 г. отношение к психологии стало постепенно изменяться, «теплеть».

Первые психологические факультеты были открыты в 1966 г. в двух самых крупных университетах СССР — Московском и Ленинградском. Чуть позже такой факультет появился и в Ярославле. Создателем и многолетним деканом факультета психологии

МГУ был А.Н. Леонтьев, инициатором создания факультета психологии ЛГУ был Б.Г. Ананьев, а первым деканом — Б.Ф. Ломов. До 1991 г. в России существовало всего 4 специализированных факультета: наряду с факультетами психологии Московского, Ленинградского и Ярославского университетов в 1985 г. был создан факультет педагогики и психологии Московского государственного педагогического института им. В.И. Ленина (инициатор создания и декан факультета — В.А. Слостенин), кроме того, были отделения психологии в Ростовском и Саратовском университетах.

Академическое университетское образование, которое по большей части получали студенты-психологи до конца 80-х годов, не могло удовлетворять запросам практики, нуждавшейся в специалистах, знающих психологическую теорию и умеющих применять ее для решения конкретных жизненных проблем. Остро не хватало специалистов для индивидуальной и групповой практической психологической работы. Все это привело к качественным и количественным изменениям в психологическом образовании. Сначала была организована система краткосрочных (девятимесячных) курсов по подготовке психологов для школ, в основном на базе уже имеющегося высшего педагогического образования. Затем были открыты факультеты психологии и педагогики в педагогических институтах и университетах [1]. На сегодняшний день на территории России насчитывается множество факультетов психологии, открытых в государственных и негосударственных вузах. Крупнейшими психологическими факультетами остаются факультеты Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургского государственного университета, Ярославского государственного университета им. Н.П. Демидова, факультет педагогики и психологии Московского государственного педагогического университета.

Литература

1. *Вачков И.В., Гришпун И.Б., Пряжников Н.С.* Введение в профессию «психолог»: Учеб. пособие. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002.

2. *Введенский А.И.* Программа по психологии. Пг., 1916.
3. Заявление, внесенное группой студентов в Совет С.-Петербургского университета // Вопросы философии и психологии. 1907. Кн. III. С. 381 – 390.
4. *Кистяковский Б.* Проблема и задача социально-научного познания // Вопросы философии и психологии. 1912. Кн. II. С. 106 – 134.
5. *Нечаев А.П.* К вопросу о преподавании психологии в средней школе (По поводу доклада Г.И. Челпанова) // Книжки педагогической психологии / Под ред. А.П. Нечаева. СПб. Кн. 2. 1905. С. 132 – 136.
6. *Новгородцев П.* Общественный идеал в свете современных исканий // Вопросы философии и психологии. 1910. Кн. III. С. 311 – 339.
7. *Прашкевич Г.* Красный сфинкс. История русской фантастики от В.Д. Одоевского до Бориса Штерна. Новосибирск: Свиньин и сыновья, 2007.
8. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. Под ред. А.В. Брушлинского. М.: Институт психологии РАН, 1997.
9. *Росинский В.* Психология в России // Вестник знания. 1908. № 4. С. 562 – 566; № 5. С. 676 – 679.
10. *Рыбников Н.А.* Психология как предмет преподавания (в высшей дореволюционной школе) // Советская педагогика. 1943. № 4. С. 42 – 49.
11. *Ушинский К.Д.* Педагогические сочинения: В 6 т. М.: Педагогика, 1990. Т. 5.
12. *Челпанов Г.И.* О положении психологии в русских университетах // Вопросы философии и психологии. 1912. Кн. IV. С. 211 – 223.

Раздел II

**СПОСОБЫ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ
ПРОДУКТИВНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ
И ЦЕЛОСТНЫХ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ
СИТУАЦИЙ В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

ТЕМА 6. Методы и формы обучения психологии: исторический аспект

Вопрос методов обучения имеет давнюю историю — он возник тогда, когда при передаче знаний люди задумались: как это сделать? К концу XIX в. оформились методики обучения различным учебным дисциплинам, в российской педагогике стали известны имена ученых-методистов — П.П. Блонского, В.П. Вахтерова, М.И. Демкова, П.Ф. Каптерева, И.А. Сикорского и др.

Так, например, И.А. Сикорский подчеркивал: «Умственное развитие ученика в школе существенно зависит от метода и приемов преподавания важнейших предметов» [16, с. 61]. «Один и тот же предмет, — продолжал В.П. Вахтеров, — можно преподавать так, что он будет тренировать только память и внушать отвращение к учению, но можно преподавать и так, что он будет развивать самостоятельность, упражнять мыслительные способности, давать навыки к строгому логическому мышлению, действовать на чувство, развивать любознательность, трудолюбие и проч.» [2, с. 27].

Оптимальный результат, считали ученые, достигается при «уравновешивании» двух факторов, оказывающих решающее влияние на ход обучения, — личности учителя и метода обучения. Если полагаться только на метод, то возникает угроза превратить обучение в рутину, в механическое следование методическим правилам и приемам; если полагаться только на личность учителя, то можно подвергнуть учеников произволу, неоправданным экспериментам учителя. Истина лежит посередине. Поэтому, подчеркивали они, необходимо в первую очередь определить теоретические основы методов обучения и найти специфические приемы, отвечающие особенностям того или иного учебного предмета.

Рассматривая теоретическую сторону методологии, ученые обратили внимание на необходимость различать метод и форму обучения. Метод — внутренняя организация обучения, внутренний логический порядок, а форма — внешняя деятельность учителя при обучении, те приемы, которыми он пользуется для лучшего усвоения учащимися учебного материала.

Исторически сложились две главные формы обучения, акроаматическая (монологическая, излагательная) и эротематическая (диалогическая, вопросительная). Эротематическая форма эффективнее для умственного развития учащихся, чем акроаматическая, но она требует от учителя большего искусства, основательной теоретической подготовки, педагогического такта, знания умственных запросов класса. Не всякому учителю она под силу.

Методы обучения могут быть подразделены также на две основные категории — дидактические и эвристические. Каждый из них имеет свои области применения, свои определенные границы. Дидактический метод — самый распространенный в школе. Его суть в том, что ученики должны понять и запомнить объяснение учителя. От них требуется только внимание к словам учителя. С психологической точки зрения учитель опирается на пассивное восприятие и работу памяти, а не на активную мыслительную деятельность. Поэтому сфера действия дидактического метода ограничена. Для раскрытия творческого потенциала личности важнее эвристический метод. Характерная черта этого метода обучения состоит в том, чтобы «вызвать в уме ученика тот самый мыслительный процесс, какой переживает творец и изобретатель данного открытия или изобретения» [2]. Ученик, решивший после долгого труда сложную задачу, подобен Архимеду: тут и сознание собственной силы и умения, тут и радость творца и изобретателя, тут и умственное приобретение, тут и зачаток бескорыстного стремления к истине.

Сравнивая дидактический и эвристический методы, педагогические психологи видели основной недостаток дидактического метода в том, что он не дает возможности судить о подлинном качестве знаний учащихся, не стимулирует их умственную активность. В дидактическом методе главную роль играет слово, сказанное учителем и воспроизведенное учеником. Применяя этот метод, учитель не имеет гарантии, что ученик усвоил не одни слова, а понятия, образы, идеи. Просто заученное наизусть слово может быть принято за действительные знания. Дидактический метод — основной прием, рассчитанный на пассивное восприятие возможно большего количества сведений, на быстрое запоминание готовых выводов, решений, формул, т.е.,

по существу, на дрессировку учащихся. В этих условиях не требуется напряжения мысли ни со стороны учителя, ни со стороны учащихся. Учитель должен уметь просто и ясно говорить, а учащиеся — воспринимать и запоминать сказанное. Это «не воспитывающее обучение, а выгонка к экзамену, приучающая детей к умственному паразитизму», — считал В.П. Вахтеров [1, с. 189].

Выявление слабых сторон дидактического метода не означало его отрицания, а нацеливало на разумное сочетание эвристики и дидактики в процессе обучения. Дидактический метод необходим там, где речь идет о фактах и материалах, которые ученик не может получить путем наблюдения и опыта. Эти материалы ученик должен получить из уст учителя или из книги. Область эвристики начинается там, где надо сравнивать те или иные материалы, классифицировать и комбинировать их, делать выводы.

Существенную сторону организации учебного процесса педагогические психологи видели в том, чтобы учащиеся усвоили не только знания, но и методы их приобретения. «Надо учить ученика не только тому, что ныне признается истиною, но, главным образом, тому, как открывают истину», — учил В.П. Вахтеров [2, с. 46]. Роль метода обучения в этом процессе очень велика. Эвристический метод на первых порах требует много времени, но благодаря ему ученик научается учиться. «Он учится при этом не только знаниям, а как их приобрести, — утверждал В.П. Вахтеров, — он учится методу» [там же].

Роль методов обучения, оказывающих влияние на формирование методов умственной работы учащихся, педагогические психологи распространяли не только на познавательные цели, но и на формирование личности в целом, вплоть до выработки определенной гражданской позиции. Многое из того, что усваивает ученик, забывается, но остается привычка определенным способом мыслить, работать, относиться к окружающим событиям. Сообщая одинаковые знания, но разными методами можно получить совершенно противоположные результаты. Сообщайте все догматически, отмечал В.П. Вахтеров, требуйте, чтобы ученик принимал все на веру, преклонялся перед авторитетом учителя и книги, давайте все правила и выводы в готовом виде, со-

общайте результаты чужих наблюдений и отучите его от собственных, подавляйте все попытки к критическому отношению — и вы приготовите идеального раба. Ничего своего — девиз школы, основанной на чисто дидактическом методе, умственное рабство — ее результат. Выпускник такой школы очень ценен в стране, где существует рабство, но не имеет цены в стране, где люди свободны. Отсутствие эвристических методов и преобладание приемов, развивающих умственный паразитизм, пассивность, порождают легковерие в обществе, торопливость и небрежность в выводах, суеверия, предрассудки и т.п. Конечно, подчеркивал В.П. Вахтеров [там же], эвристический метод труден и требует от учителя большой подготовки, а главное — любви к детям. Для дидактического метода надо знать только предмет преподавания, а для эвристического метода надо еще знать детей, их силы и способности и уметь руководить самостоятельной работой детей.

В связи с необходимостью методически правильной организации процесса обучения ставился вопрос о соотношении науки и учебного процесса. М.И. Демков настаивал на таком разграничении. Наука, отмечал он, всегда и везде одна, и ею нельзя поступаться, упрощать ее ради каких-либо временных целей. Поэтому в школе наука не может быть представлена в целом виде, а должна быть заменена специально продуманным учебным предметом, охватывающим лишь существенные части науки в той мере, в какой она доступна пониманию учащихся на той или иной ступени развития. Наука не может обойтись без гипотез, а учебный предмет должен включать лишь устоявшиеся научные истины.

В основе любого метода познания лежит логика. Она, по выражению М.И. Демкова, «есть форма самого разума, она применима везде, одинаково объясняет все предметы обучения, одинаково приводит в движение умственные силы учителя и ученика; как для учителя она имеет значение логического искусства, так для ученика она составляет предмет упражнения» [4, с. 155]. Однако строго логическое обучение становится возможным только на высших ступенях обучения. При элементарном обучении нужны особые приемы, учитывающие специфику дет-

ского мышления. В основу курса должен быть положен реальный опыт ребенка, а там, где это невозможно, должно прийти на помощь художественное творчество, модель и т.п.

В начале XX в. при введении психологии как учебного предмета в учебные планы гимназий и средних школ в связи со становлением и дальнейшим развитием методики преподавания психологии встал вопрос о методах обучения учащихся психологическому знанию. Педагоги, психологи понимали, что новое, необычное содержание дисциплины требует и новых методов объяснения. Исторически сложилось так, что в конце XIX — начале XX века, кроме традиционных методов обучения, в преподавании психологии сыграли важную роль собственно методы науки.

Несмотря на то что были и сторонники традиционного метода преподавания — «Мы не считаем целесообразным прибегать в старших классах средней школы к эвристической, или сократовской, форме обучения, во-первых, потому, что она требует слишком много времени — в сравнении с акроаматической, или лекционной; во-вторых, преподавание по такому методу может превратиться в праздные разговоры» [8, с. 232], все же приверженцев новых методов были больше. Так, например, тверской педагог Ф.Ф. Ольденбург отмечал: «При преподавании должно быть обращено особенное внимание учащихся на методы, которыми пользуется психология, и на степень достоверности делаемых выводов... Все преподавание должно быть так построено, чтобы учащийся не столько усваивал памятью строго научные определения, разделения, рассуждения, приводящие к готовым выводам, сколько упражнялся в психологических анализах» [11, с. 159].

Учителя психологии, делясь своим опытом ведения уроков в гимназии, отмечали, что, получая назначение на преподавание предмета, они в большинстве случаев не были знакомы с методикой этого предмета, не имели теоретической преподавательской подготовки. Один из таких практиков, Н. Смирнов, преподаватель философских дисциплин в духовной семинарии, с «сознанием своей недавней беспомощности» [17, с. 110] писал, анализируя наиболее распространенный прием преподавания

психологии (в течение половины урока преподаватель объясняет следующий отдел к будущему уроку, другую половину урока он спрашивает): «При таком характере занятий дело не быстро движается вперед: материал урока никогда не оказывается проработанным за недостатком времени; не только второстепенные мысли, но иногда и существенно важные оставались совершенно не обследованными и для изучения почти пропадали бесследно. В лучшем случае, чтобы урок был “выспрошен”, приходилось довольствоваться выслушиванием простого ответа по учебнику... Понимания — того единственного, что важно в обучении — не оказывалось. Объяснения вперед не достигают и той цели, какая ими преследовалась, и вовсе не стоят той траты энергии, которую приходилось на них расходовать» [там же].

Тогда автор руководствуется таким методическим приемом: он объясняет новый материал лишь изредка, наиболее трудные отделы, понимание которых при самостоятельном чтении учебника будет слишком затруднительным, урок же отдает проработке очередного материала. Учеников он просит не вызубривать урок, а пытаться самостоятельно понять текст учебника. (Н. Смирнов обращает внимание на то, что такой метод широко распространен в американских школах, но может быть рекомендован как общее правило, если текст учебника понятен для учеников. Отметим также учебник, по которому занимались семинаристы начала XX в.: *Гобчанский А. Опытная психология: В 2 т. 1898*). Путем вопросов автор выяснял наиболее слабые стороны в понимании материала, а потом большую часть времени посвящал объяснению этой части. «Здесь я ставил себе две цели: во-первых, полное прояснение мысли учебника, во-вторых, углубление и расширение тех знаний, которые почерпали ученики из книжки» [там же].

Свою задачу он видел в том, чтобы создать у таких учеников определенное настроение, интерес, благоприятствующие изучению психологии. «И мне казалось, что я ничем другим не мог этого достигнуть, кроме того приема: возбуждением интереса к науке путем расширения, углубления, разностороннего освещения того, что ученики воспринимали из учебника... Когда ученики не запоминали того, что им сообщалось, ... я не считал

время потерянным: то умственное возбуждение, которое испытывается учениками в такого рода моменты, то живое напряжение внимания, с каким ученики выслушивают подобные отступления, в педагогическом смысле уже сами по себе не безразличный материал» [17, с. 113].

Н. Смирнов организует опрос мнений, чтобы глубже узнать степень понимания классом данного вопроса и еще больше заинтересовать учеников. Если семинаристы высказывали свое мнение догматически, учитель просил обоснования, при высказывании противоположных мнений он устраивал небольшие дискуссии, стараясь не вмешиваться в них со своей точкой зрения. «Превращение предмета в науку именно путем введения в классные рассуждения мнений, с признанием права за этими мнениями, необычайно поднимает интерес к изучаемому и скучную работу домашней подготовки урока превращает в интересное занятие — изучение науки, — нечто несравненно более ценное» [там же].

Педагог использует классные упражнения в самоанализе, задает на дом письменные сочинения на «жизненные темы», отмечая, что такая работа плодотворна только при условии полной гарантии свободы мнения. Сочувственное отношение к учащимся со стороны учителя выразилось в желании педагога услышать «обратную связь» от семинаристов по поводу проведения своих уроков и использованных приемов: «голос воспитываемых может быть иногда весьма поучительным и стоящим, чтобы его выслушать» [17, с. 126].

А.П. Нечаевым впервые была высказана идея использования методов самой науки в качестве методов обучения, а именно наблюдения и эксперимента, что особенно важно при изучении психологии: «Значение методов наблюдения и эксперимента ясно в каждой эмпирической науке, на них основана современная научная психология, они должны найти место в школьной психологии... Экспериментальный метод имеет огромное дидактическое значение. Он по преимуществу метод самостоятельности, творческой изобретательности и в то же время доказательности, ясности и наглядности. Для психологии все эти качества имеют особенную ценность... Преподаватели также прекрасно

знают, какой интерес возбуждают опыты сами по себе, каким действительным стимулом являются они для пробуждения самой живой любознательности» [9, с. 4]. Далее он развивает эту мысль: «Для того, чтобы преподавание психологии могло способствовать достижению только что указанной цели, необходимо, чтобы оно все было проникнуто так называемым рациональным методом обучения. Ученики должны с самых первых уроков психологии приучаться к определенной постановке вопросов и к разрешению их строго фактическим путем. Они должны учиться думать при помощи фактов, отличать действительный объект наблюдения от его более или менее гипотетического объяснения, оценивать доказанное значение отдельных фактических данных, понимать основные требования научных методов исследования. А это возможно только тогда, если уроки по психологии являются непрерывным упражнением в психологическом анализе, лучшим средством для которого является хорошо поставленный классный психологический эксперимент» [там же].

У А.П. Нечаева было много последователей в этом вопросе, но реплики в поддержку эксперимента на уроках психологии носили осторожный характер: «Психология как учебный предмет, являясь отражением психологии научной, не может обойтись без эксперимента» [5, с. 163]; «Преподавание психологии, в общем, может носить теоретический характер, но для лучшего освещения некоторых вопросов было бы желательно экспериментирование, применение аппаратов и приборов» [8, с. 230]; «Так как основное требование преподавания психологии заключается в том, чтобы выбор материала ограничился самым существенным, то не следует учеников знакомить с психологическими экспериментами, которые имеют только методологическое значение... Всякий эксперимент, который показывается в классе, должен непременно служить иллюстрацией для какого-нибудь принципа. В таком смысле введение экспериментальных данных в психологию является весьма желательным» [19, с. 62]. Поэтому учителя использовали эксперимент по своему усмотрению, т.е. те из них, кто считал, что преподавание психологии в гимназии носит догматический характер, прибегали к опытам, применяли аппараты и приборы.

Учитель психологии женского епархиального училища Т. Петров привел в качестве примера собственную методическую разработку использования эксперимента и анкеты на уроках психологии. На эксперимент он смотрел как на «орудие раскрытия, освещения, разъяснения и закрепления в уме и памяти учащихся психологических данных»: «Эксперимент должен делать более наглядным различные положения психологии — таково несомненное значение психологического эксперимента. Для преподавателя он, кроме того, имеет и проверочное значение, дает возможность ближе узнать класс. Определить те или другие способности, сравнить их, сделать выводы и т.д., но преподаватель должен помнить, что подобного рода экспертиза уже выходит за пределы дидактического значения психологического эксперимента, и потому очень усердное «психологическое исследование личности» ученика или ученицы с целью определить его способности, жизненную профессию и т.д. было бы педагогической ошибкой, тратой времени на то, к чему не призван преподаватель средней школы и что едва ли он может выполнить вполне научно и правильно» [13, с. 126].

Учебный процесс сопровождался демонстрациями экспериментов таких психологических явлений, как влияние эмоций на скорость течения представлений; ассоциации представлений; воспроизведение представлений по поводу рассматривания картин; внимание; память; вопрос о воображении и фантазии. Педагог также использовал на уроках психологии анкету как прием психологического исследования. Здесь преследовалась двоякая цель: учитель хотел познакомить класс с этим приемом исследования личности и с его помощью хотелось поближе познакомиться с классом. Анкета «как бы раскрывала глаза учениц на самих себя, оказывалась силой, способствующей развитию их самопознания» [13, с. 144].

По поводу различных приемов Т. Петров делает следующие выводы: «Эксперимент возбуждал самостоятельность учениц, привлекая к самостоятельному добыванию психологического материала, превращая их из пассивных слушательниц в деятельных сотрудниц преподавателя. Класс на время становился как бы психологической лабораторией, в которой вырабатыва-

лись факты и явления душевной жизни, делающие близкими и наглядными отвлеченные, нередко сухие положения учебника» [там же]. И как итог автор пишет: «Классное разъяснение урока вообще оказывается полезным, но для этого оно должно быть толковым, немногословным, должно ярко запечатлеваться в сознании. Непрерывная “лекция” со стороны преподавателя — очевидная педагогическая ошибка. ...Указанные дополнительные приемы школьного прохождения курса психологии повышают интерес к этой науке, оживляют ее изучение, содействуют тому, что от нее в их душе остаются более яркие и прочные следы» [13, с. 144].

На следующем историческом этапе введения психологии в школы — с 1946 г. по 1958 г. — вновь встал вопрос о методах преподавания психологии. К.Н. Корнилов особо отмечает, что метод преподавания психологии в средней школе должен быть методом живого общения учителя и учеников, так как от непосредственного общения зависит успех уроков психологии: «Было бы большой ошибкой сбиться на лекционное чтение курса психологии, на изложение, хотя бы и вполне доступным языком, отдельных фактов и закономерностей психологии. Нигде как именно здесь у учащихся не является такой массы вопросов, требующих разъяснения. Это должен быть своеобразный метод диалогического общения, лекция-беседа, тонко улавливающая еще не высказанные, но уже назревшие вопросы учащихся» [7, с. 19]. М.В. Соколов и Г.А. Фортунатов соглашаются с ним: «Несомненно, что живое слово учителя должно занимать в классной работе по психологии большое место. Повышая воздействующую силу урока, оно является важнейшим источником сознательного и эмоционального отношения учащихся к изучаемому предмету» [18, с. 72].

М.Г. Ярошевский особенность преподавания курса психологии видел в том, что он требует овладения специальными методическими навыками (проведение эксперимента или анализ художественного образа) [20].

Отмечалось преимущество психологии в преподавании перед другими учебными дисциплинами: она дает богатые возможности в смысле привлечения самого разнообразного иллюстратив-

ного материала. Например, художественная литература предстает как неисчерпаемый источник ярких примеров к курсу психологии. Особое значение придавалось использованию советской художественной литературы и ее главного героя — советского человека с его убеждениями, чувствами, его практическими делами. Еще один литературный источник — мемуарная литература: «В биографиях крупных писателей, художников, ученых немало и курьезных, и серьезных случаев, которые могут не только оживить преподавание психологии, но и помочь учащимся лучше усвоить себе те или иные психологические понятия» [18, с. 74]. «Владея психологическим анализом, учащиеся гораздо лучше и глубже оценивают содержание художественных произведений, приобретающих поэтому не только эстетическое, но и моральное, воспитательное значение» [6, с. 26].

Также преподаватель мог привлекать материал из области различных искусств — сцены из кинофильмов, снимки театральных постановок, подлинники или удачные репродукции картин и скульптурных произведений, музыкальный и вокальный материал. Особенно такой материал актуален при изучении тем «Чувства», «Внимание», «Воля», «Психология личности».

Непосредственный жизненный опыт преподавателя и учеников с последующим анализом приучает учеников разбираться в повседневном поведении людей, раскрывать в этом поведении его субъективную сторону. Преподаватель тем самым упражняет психологическую наблюдательность учащихся, прививает им вкус к психологическому анализу. Практическое применение учениками своих знаний психологии для объяснения примеров из художественной литературы и фактов из жизни не только повышает сознательность восприятия материала, но и делает психологию в глазах учеников еще более нужным и интересным предметом. Не менее ценным видом самостоятельной работы старшеклассников является решение ими психологических задач, где ученик идет уже не от общего к частному, а, наоборот, от частного к общему.

Нельзя не сказать особо о психологических опытах, производимых в классе при участии самих учащихся. Так как вопрос об использовании эксперимента на уроке психологии все еще не

был решен однозначно (вспомним дискуссии по этому поводу полувековой давности), этот метод заслуживает особого упоминания: «Психологический эксперимент придает предмету жизненность и облегчает умение анализировать психический процесс, выявляет условия его протекания, раскрывает закономерности, которым он подчинен. Однако необходимо предостеречь от чрезмерного увлечения демонстрационной частью преподавания психологии, ибо излишнее насыщение преподавания экспериментами ведет к игнорированию воспитательных целей» [20, с. 11]. «Экспериментальное воссоздание при помощи несложных приспособлений тех состояний и процессов, которые по ходу объяснения учителя должны быть усвоены учащимися, служат в руках преподавателя дополнительным средством для конкретизации психологических закономерностей и сближения их с личным опытом учеников... Должно быть правильно понято и самое назначение классных психологических опытов. Их главная цель заключается не в придании внешней занимательности урокам психологии, а в наилучшем решении познавательных задач, стоящих перед учащимися. Преподаватель экспериментально создает некоторые определенные процессы для того, чтобы сделать их предметом самонаблюдения учеников, которые должны подметить в этих процессах их характерные особенности. Поэтому ограничиться ознакомлением учащихся лишь с внешней процедурой опыта, не прибегая к психологическому анализу его результатов, было бы совершенно недостаточно. Классный эксперимент вполне уместен в системе школьного преподавания психологии, но требует осторожного пользования им на основе тщательного продумывания его методики» [18, с. 76].

Так как демонстрация опытов — сложный и трудоемкий способ и использование его сопряжено со значительной тратой дорогого классного времени, рекомендовалось некоторые опыты проводить не в классе, а на кружковых занятиях по психологии.

В помощь преподавателю психологии в средней школе ученые-психологи того времени К.А. Рамуль, Ю.А. Самарин, П.А. Шеварев написали специально методические пособия с описанием целого ряда классных опытов, которые не требовали серьезной материальной подготовки, могли бы демонстрироваться с при-

влечением подручных средств. Необходимо было соблюдать следующие требования: опыт не должен требовать дорогих аппаратов и сложных технических приспособлений; его проведение не должно занимать много времени; он не должен предъявлять слишком высоких требований в отношении способности учащихся к точному самонаблюдению; его результаты должны быть вполне убедительны для учащихся; в нем должны одновременно принимать участие все ученики класса либо в качестве испытуемых, либо в качестве наблюдателей; каждый опыт должен касаться вопроса, достаточно важного с точки зрения начального курса психологии. Большое внимание уделялось дисциплине на уроке: «При постановке опытов необходимо, чтобы даваемые учителем инструкции точно исполнялись всеми учениками, а самые опыты протекали в атмосфере строгой деловитости. Учитель должен следить, чтобы учащиеся не помогали друг другу, не подсказывали, не давали каких-либо указаний, а при письменных групповых опытах все соблюдали бы необходимую тишину, не переговаривались, не заглядывали друг другу в тетради и т.д.» [14, с. 81]; «При проведении эксперимента необходимо добиться серьезного отношения к нему со стороны всех учащихся. Во время опыта совершенно недопустимы не только шум, но и разговор шепотом между учащимися, вопросы к учителю, покашливания и т.д. При недостаточном соблюдении указанных правил опыт следует прекратить и возобновить не ранее того, как учащиеся осознают недопустимость нарушения правил. Опыт, проведенный в ненормальных условиях, обычно не дает нужного результата» [15, с. 86]. Такое требование дисциплины говорило о серьезности происходящего на уроке, ведь учащиеся знакомят с научным методом исследования.

Как уже говорилось, после 1958 г. психология в школах не включалась в учебные планы, и этот перерыв длился до 1980-х годов, когда был введен курс «Этика и психология семейной жизни».

Новый предмет требовал новой методики преподавания. В содержании дисциплины были «сложные для толкования вопросы», и многие из них можно снять при правильной организации урока. Выделялись такие типы урока: урок-лекция; урок-

беседа; урок-диспут; ролевые игры; урок-консультация; урок-встреча; урок-анализ. Специфика таких форм обучения состоит в том, что «здесь отсутствуют традиционные методы обучения: тренировка, повторение, закрепление, доведение знаний до навыка. Слово “обучение” применительно к предмету этики психологии семейной жизни почти не подходит. Правильнее было бы говорить о расширении кругозора, образованности, получении специальных знаний» [10, с. 22].

Широкая практика показала, что в преподавании курса целесообразно использовать следующие методы: рассказ, объяснение, лекцию, беседу, ориентационно-ролевые игры, иллюстрации и демонстрации, работу над книгой, подготовку рефератов, докладов, выступлений. Эффективность занятий повышалось использование элементов исследовательских методов: анкетирования, тестирования, анализа случаев, писем друг к другу, проведения интервью, выявления экспертного мнения и др.

Но уже было ясно, по своим задачам данный курс требует специальной методики преподавания. Методы, используемые в нем, должны воздействовать прежде всего на общение, т.е. быть социально-психологическими по своей природе. Например, метод групповых оценок («обратная связь» от одноклассников) играет большую роль в процессе личностного становления, а при соблюдении определенных условий и специальной организации работы психолога может выполнять и психокоррекционную задачу; игровые ситуации, где можно использовать некоторые элементы социально-психологического тренинга общения, сюжеты из художественной литературы, собственную интуицию и опыт. Также стали говорить о применении в преподавании «Этики и психологии семейной жизни» такого нового в то время метода обучения, как ролевая игра для развития навыка «ставить себя на место другого, входить в его роль», использование которого наиболее эффективно тогда, когда в курсе начинаются темы собственно семейных отношений. «В преподавании курса “Этика и психология семейной жизни” нужно использовать методы, которые ориентированы на то, чтобы помочь школьнику осознать сложившийся собственный стиль общения и то, каким его видят другие в процессе этого общения. Один

из путей решения данной задачи — создавать на уроке такие условия, в которых ученик может получить адекватную обратную связь от одноклассников и проанализировать ее с максимальной пользой для себя. Для этих целей мы использовали различные игровые ситуации, где средством обратной связи выступали групповые оценки и суждения других об индивидуе» [3, с. 100].

Самая главная заслуга этого курса, на наш взгляд, была в том, что характер общения между учителем и учениками виделся как диалоговый: «Урок этики и психологии семейной жизни представляет собой диалог в форме вопросов и ответов. Причем спрашивающие и отвечающие все время меняются местами. Задают вопросы и учитель ученикам, и ученики учителю, и ученики друг другу. Все вопросы желательно собирать и накапливать. Самое главное, чтобы возникший вопрос не остался без ответа. Вопросов бывает так много и они подчас настолько неожиданные, что учитель не всегда бывает в состоянии сразу ответить. В этом случае нельзя выкручиваться, изобретать наиболее нравственно достойный и педагогически обоснованный ответ, но отвечать необходимо» [12, с. 26].

Через «Этику и психологию семейных отношений» психология входила новым знанием к школьникам. Автор одного из пособий Л.М. Панкова писала: «Уроки в 10-м классе о семейной жизни — это только фон, фундамент, основание и начало представления о личности, обществе и семье... Поднятые учителем на занятиях по этике проблемы, проанализированные жизненные ситуации и факты будут встречаться выпускникам школ во всей дальнейшей жизни... Не строя иллюзорного мира грез, быть готовым к трудностям жизни и уметь их преодолевать призывает предмет о семье...» [12, с. 138].

С начала 90-х годов XX столетия методика преподавания психологии в средней школе меняется: методов обучения собственно психологии становится больше, они поражают разнообразием. Так, стали активно включать элементы тренинга, тренинги, психодраматические упражнения, психодраму, ролевые игры и т.п., называя их «активными методами обучения».

Литература

1. *Вахтеров В.П.* Наши методы преподавания и умственный паразитизм // Русская школа. 1901. № 1. С. 186—201; № 2. С. 174—190.
2. *Вахтеров В.П.* Основы общей педагогики. М., 1916.
3. *Гребенников И.В.* Основы семейной жизни: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1991.
4. *Демков М.И.* Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий. М., 1917. Ч. 1; М., 1918. Ч. 2.
5. *Зачиняев П.И.* Об учебниках психологии для средней школы // Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии в СПб. в 1909 г. СПб., 1910. С. 147—163.
6. *Колбановский В.* Об изучении психологии и логики // Народное образование. 1947. № 3. С. 21—30.
7. *Корнилов К.Н.* О преподавании психологии в средней школе // Советская педагогика. 1943. № 8—9. С. 17—19.
8. *К.Т.* К вопросу о преподавании философской пропедевтики // Русская школа. 1907. № 7—8. С. 226—235.
9. *Нечаев А.П.* Как преподавать психологию? Методические указания для учителей средних учебных заведений. СПб., 1911.
10. Об изучении в старших классах общеобразовательной школы курса «Этика и психология семейной жизни» (методическое письмо) // Этика и психология семейной жизни. Типовая программа для учащихся старших классов средней школы. М.: Просвещение, 1988. С. 26—29.
11. *Ольденбург Ф.Ф.* Мысли о постановке преподавания психологии в средней школе // Русская школа. 1906. № 10. С. 140—160.
12. *Панкова Л.М.* У порога семейной жизни: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1991.
13. *Петров Т.* К вопросу об изучении психологии в средней школе // Вестник воспитания. 1914. № 8. С. 124—144.
14. *Рамуль К.А.* Классные опыты по психологии в средней школе: В помощь преподавателю психологии в средней школе: Сборник методических материалов. / Под ред. чл.-корресп. АПН проф. Б.Г. Ананьева. Л., 1948. С. 11—20.
15. *Самарин Ю.А.* Очерки по методике преподавания психологии в средней школе. М.: АПН РСФСР, 1950.

16. *Сикорский И.А.* Психологические основы воспитания и обучения. 3-е изд., доп. Киев, 1909.
17. *Смирнов Н.* О преподавании психологии // Вестник воспитания. 1912. № 8. С. 109—126.
18. *Соколов М.В., Фортунатов Г.А.* О преподавании психологии в средней школе // Советская педагогика. 1947. № 8. С. 66—78.
19. *Челпанов Г.И.* Место ли психологии в средней школе? // Г.И. Челпанов. Психология и школа (сборник статей). М., 1912. С. 127—139.
20. *Ярошевский М.Г.* Психология и логика в средней школе // Народное образование. 1949. № 5. С. 8—14.

ТЕМА 7. Методы обучения психологии: современный взгляд

Известно, что вопрос метода есть главный вопрос теории любой науки. «Метод» в переводе с греческого означает путь, способ познавательной и практической деятельности. Каждому виду деятельности присущи свои методы. Обучение относится к числу наиболее сложных видов деятельности и поэтому располагает целой системой разнообразных методов, которые определяются целями и задачами обучения и обуславливаются содержанием обучения, спецификой учебного предмета и характером учебного материала, и теснейшим образом связаны с методами самой науки и зависимы от них. Любая наука, основы которой изучаются в школе, обладает своими специфическими методами, посредством которых она развивается и складывается. Предмет и методы науки неразрывны. Это находит свое отражение в обучении. Нередко методы науки одинаково относятся как к содержанию учебного предмета, так и к методам его изучения (например, в математике: обучение учащихся решению задач, доказательство теорем, методика и техника эксперимента).

Однако методы обучения нельзя отождествлять с методами самой науки или практики. Методы обучения отличаются от методов исследования прежде всего тем, что они отражают логику изложения добытых знаний, с одной стороны, и логику их усвоения учащимися — с другой. Это не значит, что методы обучения исключают методы исследования. Наоборот, включение учеников в доступные формы научного исследования является одной из важнейших задач школы.

При разработке методов обучения следует учитывать тот факт, что ученик, который служит объектом воздействия учителя, является одновременно и субъектом, т.е. личностью, от интересов и воли которой зависит ее деятельность в соответствии с воздействием учителя. Если учитель не сформирует у учащихся цели, адекватной его цели, то акт обучения состояться не сможет и метод воздействия не достигнет искомого результата. При этом цель ученика не должна совпадать с целью учителя,

она должна только соответствовать ей. Результат служит критерием соответствия метода и цели.

Методы изучения психологии, используемые в настоящее время в школе и вузе, сильно отличаются своим разнообразием. В вузе традиционно используются словесные методы, их описанию и научному обоснованию в методической литературе отводится явно больше места, чем активным методам. Авторы методических рекомендаций для учителей психологии в школах больше внимания уделяют как раз активным методам.

Так, Л.П. Пономаренко, Р.В. Белоусова [16], отдавая должное интересным современным разработкам различных тренинговых программ для школьников, ввели в структуру курса лишь некоторые элементы психотренинга, ролевые игры и дискуссии, делая акцент на проблемно-диалогическом методе обучения. О.В. Хухлаева [23] предполагает широкое использование игр: ролевые игры предполагают принятие ребенком ролей, различных по содержанию и статусу; психогимнастические игры направлены на формирование у детей принятия своего имени, своих качеств характера, своего прошлого, настоящего, будущего, своих прав и обязанностей, своего пола; дискуссионные игры. Также автор рекомендует включать в работу эмоционально-символические методы: групповое обсуждение чувств, направленное рисование; релаксационные методы: упражнения, основанные на методе активной нервно-мышечной релаксации, дыхательные техники, визуально-кинестетические техники; когнитивные методы, направленные на избавление от абсолютного, категоричного мышления, которое является выражением жесткой модальности как свойства мировоззрения и передается использованием слова «должен».

Л.С. Колмогорова с соавт. [9] предлагают наряду с традиционными методами преподавания адаптированные психологические методы, а именно: групповая дискуссия, анализ конкретных жизненных ситуаций, конкретных текстов, решение задач, создание проблемных ситуаций и их последующий анализ, элементы наблюдения, самонаблюдения, эксперимента, игры: деловые и имитационные, драматизация, тестирование и другие диагностические процедуры, элементы социально-психологического тренинга.

Рекомендуемые М.Р. Битяновой [4] занятия по своей сути являются уроками, хотя и предполагают игры, подвижные упражнения, обсуждения в кругу.

С.В. Кривцова [6] подчеркивает необычность ее уроков (как и всей программы в целом) — это уроки в культуре психологического тренинга, чему есть следующие причины: возможность охватить большее количество детей; через систематическое обучение жизненным навыкам как бы транслируются и гуманистические ценности — уважение к другому, уважение к себе, человечность. Профессионализм тренера — важнейшее условие. Тренинг по месту, времени действия, методическим приемам, большому количеству упражнений и даже по названию напоминают уроки. Но по глубине изучаемых вопросов и атмосфере занятия иногда напоминают работу в детской психотерапевтической группе.

Учитывая «сказочность» курса психологии для младших школьников, авторы его [1] разнообразны в выборе методов: рассказ учителя, игра, психотехнические и психогимнастические упражнения, беседа, разбор иллюстраций и наглядных пособий, лепка из пластилина, изобразительная деятельность, написание сочинений, чтение специально подобранных текстов и «психологических» сказок и т.д.

При всей обширности предлагаемых методов обучения психологии их научное обоснование относится к числу наименее разработанных и, в то же время, наиболее значимых задач современной методики преподавания психологии. В.Я Ляудис отмечает тот большой разрыв, который существует на сегодняшний день между степенью обоснованности и использованием активных методов в преподавании самой психологии и этими ее положениями, которые в полной мере реализуются скорее в научных исследованиях психологов, чем в преподавании [10, с. 10].

Психологами был изучен представленный в педагогической практике опыт классификации методов, в первую очередь, классификацию, разработанную Ю.К. Бабанским [2], где все методы делятся на три вида, каждый из которых имеет сложную характеристику:

1. *Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности.* Сюда входят:
 - словесные (лекции, объяснения, рассказы, беседы);
 - наглядные (опыты, демонстрации, иллюстрации);
 - практические (упражнения, решения задач и т.п.).
2. *Методы стимулирования и мотивации учения.* К ним относятся:
 - познавательные игры;
 - учебные дискуссии;
 - создание различных учебных ситуаций (эмоционально-нравственного переживания, новизны, занимательности и т.п.).
3. *Методы контроля и самоконтроля в обучении.* Имеются в виду: индивидуальный и фронтальный опрос, зачеты и экзамены, программированный опрос и т.д. [табл. 1].

Распространена классификация методов обучения (автор — Л.Д. Столяренко), построенная таким образом, что в каждом следующем методе возрастает степень активности и самостоятельности обучаемых [11; 22]:

1. *Объяснительно-иллюстративный метод* заключается в том, что учащиеся получают знания на лекции, из учебной, методической литературы в «готовом» виде. В вузе данный метод предполагает передачу учащемуся большого количества информации.
2. *К репродуктивному методу* относят применение изученного на основе образца или правила. Обучаемые в процессе обучения действуют по инструкциям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях.
3. *Метод проблемного изложения* состоит в использовании педагогом самых разных источников и средств. Прежде чем излагать материал, педагог ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения.

Студенты при этом становятся участниками научного поиска. Данный подход широко используется в вузовской практике.

4. *Частично-поисковый, или эвристический*, метод используется в процессе открытия нового. Его суть состоит в организации педагогом активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач. Поиск решения может проходить либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Такой метод способствует активизации мышления, возбуждению интереса к познанию на семинарах.
5. *Исследовательский метод* состоит в том, что после анализа материала, постановки проблем и задач, краткого инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и выполняют другие действия поискового характера. Этот метод способствует развитию у учащихся инициативы, самостоятельности, творческого поиска в исследовательской деятельности [табл. 2].

Т.О., методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования.

В.Н. Карандашев [8] предлагает для рассмотрения классификацию методов обучения по источнику получения знаний и умений, где выделяются: словесные методы, наглядные методы и практические методы [табл. 3].

Авторы современных учебных пособий по психологии, включив в этот перечень методы самой науки, выделяют: проблемную лекцию, эвристическую беседу, методы программированного обучения, проблемного обучения, интерактивного (коммуникативного) обучения [3, 5, 10]. По мнению В.Я. Ляудис, каждый из них возникал как попытка преодоления ограниченности традиционных методов обучения [10, с. 13].

Представим наиболее полную классификацию методов обучения психологии М.В. Поповой [17], в основе которой лежит внимательное отношение к ученику, принятие его личности, от интересов и воли которой зависит его деятельность в соответ-

ствии с воздействием учителя. Несмотря на то что М.В. Попова предлагает методы обучения психологии в курсе психологии в школе, нам представляется, что эти методы можно использовать и в работе со студентами. Для лучшего понимания мы предлагаем в качестве иллюстрации некоторые примеры использования коллегами этих методов, найденные нами в разнообразной методической литературе.

Большую группу представляют *известные методы в традиционной парадигме обучения*.

1. Методы словесного обучения передачи знаний, куда относятся: рассказ (используется для подготовки учащихся к восприятию учебного материала), беседа (применяется при закреплении и осмыслении уже имеющихся у учащихся представлений и знаний), объяснение (сообщение новых знаний, истолкование отдельных понятий и терминов). Преподаватель в этом случае формирует понятие психической культуры в трех планах: теоретические знания; «знания в пространстве»; анализ уровня этого знания в субъективной культуре; транслирует знания в умения и навыки посредством творческих упражнений; демонстрирует умения: выступление, эксперимент, трактат.

В вузе наиболее часто используется лекционный метод обучения, который достаточно хорошо описан в методической литературе. Напомним лишь типы лекций.

Информационная (информационно-разъяснительная) лекция (опора на монолог, репродуктивное мышление). Участвуя в данной форме обучения, студент не учится сомнению, у него не возникает неудовлетворенности имеющимся уровнем знаний, не создается предпосылок для творческой интуиции. Вопросы, которые задает студент на подобной лекции, являются скорее исключением из правила. Основная психологическая установка во время информационной лекции состоит в стремлении успеть все записать так, чтобы потом можно было разобрать, что написано.

Проблемная лекция (осуществляется активизация поисковой, исследовательской деятельности, опора на творческое мышле-

ние). Важна подготовленность слушателей. Для успешности проблемной лекции предполагается три компонента: противоречия в программе изучения; наличие определенной базы знаний; решимость разобраться в проблемной задаче.

Лекция-визуализация (предполагает перекодировку вербальной информации в определенный зрительный ряд с помощью схем, рисунков и чертежей). Подобный тип лекции развивает у студентов умение работать с информацией: выделять основные моменты лекции, устанавливать между ними связи и оформлять их в графической форме. Схемы, рисунки, для выполнения которых преподаватель специально отводит время, позволяют студенту активно «проработать» материал, тем самым присвоив, или интериоризировав, его. Для лектора подобные «графические паузы» являются своеобразной обратной связью, диагностикой степени понимания материала учащимися. Если студент нарисовал схему, где присутствует избыточное количество незначимых элементов, связи отображены необоснованно, то преподаватель может сделать вывод о необходимости проработать указанный блок еще раз: попросить студента задать вопросы, связать материал лекции с материалом других курсов или его (студента) жизненной практикой.

Лекция-пресс-конференция. В процессе осуществления данного типа лекции лектор задает тему обсуждения. Слушатели передают свои письменные вопросы лектору, а тот связно раскрывает тему, включая ответы на поставленные вопросы. Эта форма позволяет развивать умение задавать вопросы, определять направление работы с информацией, вести диалог. Лекция-пресс-конференция может быть удачно совмещена с проблемной лекцией, а также эффективно используется в сочетании с установочной лекцией (перед началом производственной практики, например). Здесь очень важно задать контекст и познакомить студентов с приемами и техникой задавания вопросов.

Лекция вдвоем. Очень редко используемый тип лекции. Читая ее одновременно два преподавателя, которые подают тему в виде дискуссии двух научных школ, теоретика и практика, сторонника и противника какого-либо технического решения. Поскольку наука и развивается посредством споров сторонников и противников каких-то теорий, то вполне разумно было бы

и подавать материал в стиле подобной дискуссии. В процессе работы на такой лекции студенты учатся рассматривать альтернативные точки зрения, обосновывать свою точку зрения, задавать вопросы, критически относиться к непроверенным положениям и концепциям.

Интегративная лекция. Данный тип лекции подразумевает содержательный и процессуальный синтез учебного материала различных предметов, при этом занятия могут проводить как один преподаватель, так и преподаватели разных предметов. Интегративная лекция, разумеется, способствует развитию умения студентов устанавливать междисциплинарные взаимосвязи, определять практическую ценность разнообразных подходов, но требует большой подготовки. Увеличивающаяся дифференциация современной науки оставляет мало шансов для преподавателя, желающего объединить в своей лекции язык и методы разнообразных наук.

Лекция с заранее запланированными ошибками. Этот тип лекции относится к разряду провокационных. Его могут использовать уверенные в себе преподаватели, которых не волнует мнение студентов о них и вероятность потерять авторитет. Также не пугает его распространение о нем негативной славы как о «лекторе, не знающем своего предмета». Тем не менее при определенной модификации этого типа лекции она, как никакая другая, может развить умение студентов мыслить критически. После краткого вступления, в котором говорилось бы о «слабых местах», присутствующих в различных научных подходах, лектор мог бы предложить слушателям сосредоточиться и попытаться отследить недостатки и ограничения, присутствующие в последующем теоретическом обзоре. Такой подход способствует развитию у студентов умения не принимать на веру непроверенные факты и концепции, умения находить несоответствия в аргументации противоположной стороны и умения активно воспринимать информацию.

Установочные, обзорные, консультативные лекции. Обычно такие лекции представляют собой варианты информативных лекций, хотя они содержат в себе большой потенциал для развития умения определять направление своей деятельности, умения пла-

нирывать исследование, разрабатывать проекты и задавать вопросы. Данный тип лекции может адекватно и плодотворно использовать элементы вышеописанных форм лекционного преподавания.

Лекция-диалог. Самый большой процент сохранения в памяти изученного материала достигается в том случае, когда 60% всего времени, потраченного на освоение полученной информации, человек активно припоминал эту информацию по мере ее поступления. Поэтому важен предварительный просмотр основного содержания лекции. Этот «просмотр» наиболее уместно осуществлять в форме диалога. Для того чтобы преподаватель мог наиболее плодотворно использовать данный тип лекции, ему необходимо владеть техникой задавания вопросов, умением создавать в лекции «зоны неопределенности», чередовать теоретический и иллюстративный, описательный материал, а также быть разносторонне развитой творческой личностью. В такой лекции студенты развивают умение грамотно формулировать и обосновывать свою точку зрения, развивают навык использования научной терминологии, умение задавать вопросы и вести научную дискуссию.

2. Метод проблемного обучения заключается в таком способе обучения студента и школьника самостоятельному решению учебных задач, методы решения которых ему еще не известны.

Структура всякого относительно законченного учебного и научного текста включает следующие составные части: раскрываемая мысль, ее раскрытие, скрытый (невыраженный) вопрос, связывающий их. С одной стороны, эта проблемная ситуация — явление объективное, внешнее по отношению к субъекту, задача, которая предстает перед всеми, кто читает данный текст. С другой стороны, проблемная ситуация в тексте — явление субъективное: при столкновении с ней у одного человека возникает психическое состояние «озадаченности», неясности, потребности ее разрешения, а у другого — нет. Проблемные текстовые ситуации студенту, школьнику — слушателю или читателю — нужно обнаружить скрытые в тексте вопросы, поставить перед собой и разрешить. Он должен найти на них ответы в самом тексте речи, или с помощью другого источника, или самостоятельно. В этом заключается суть понимания текста, речи.

В связи с этим перед преподавателем возникает задача научить учащихся выполнять такую работу, сформировав у них умение анализировать смысловую структуру текста, дать им четкое представление о различных видах проблемных текстовых ситуаций, познакомить с приемами понимания. Также преподавателю важно строить свое изложение так, чтобы помочь слушателям обнаруживать скрытые вопросы и самостоятельно разрешать проблемные ситуации, осмысливая текст. В этой связи надо иметь в виду, что в тексте содержится множество скрытых вопросов, но не все из них имеют познавательное значение, являются проблемными. Особенности проблемных вопросов является то, что у учащегося на них нет готового ответа, но он располагает знаниями и навыками, для того чтобы попытаться самому с помощью другого источника найти его; они содержат побудительную силу, возбуждают потребность, интерес к нахождению на них ответов; не будучи сформулированы в прямой форме, все же подсказываются самим характером изложения. Создание условий для обнаружения и разрешения скрытых вопросов — главное, что характеризует проблемное изложение знаний.

Существует несколько видов проблемных ситуаций, обусловленных содержанием изложения: 1) новые научные факты в ходе исторического познания приходят в противоречие с выработанными ранее взглядами (теориями) и требуют изменения этих взглядов; 2) существование противоречивых фактов и положений, когда их совместимость или общность не очевидны и требуют объяснения, доказательства; 3) скрытое сходство между существенно отличными друг от друга предметами или явлениями; 4) скрытое различие, существующее между явно сходными предметами или явлениями; 5) противоречие между новой идеей и старыми способами ее реализаций.

Вовлечение в проблемную ситуацию является одним из мощнейших стимуляторов интереса к изучаемой теме. Во время проблемной лекции студенты учатся умению анализировать сложившуюся ситуацию, действовать в ситуации неопределенности, решать проблему в группе, формулировать и обосновывать гипотезы, а также рассматривать альтернативные решения. Причина, по которой преподаватели-лекторы нечасто использу-

ют данный тип лекции, заключается в том, что они не владеют стратегией проведения проблемных лекций. Само наличие проблемной ситуации не может обеспечить продуктивную работу студентов.

Б.Ц. Бадмаев [3] обращает внимание на соблюдение условий для создания проблемной ситуации, которая может вызвать интеллектуальную активность и самостоятельную мыслительность у студентов и школьников:

1. Практическое или теоретическое задание, которое преподаватель дает учащимся, должно основываться на имеющихся у обучаемых знаниях. Выполнение задания должно вызывать у них потребность в получении недостающего знания, для чего знание, подлежащее усвоению, должно составлять пока неизвестную общую закономерность, без нахождения которой выполнение задания окажется невозможным.
2. Предлагаемое учащимся проблемное задание должно соответствовать их интеллектуальным возможностям.
3. Преподаватель должен учитывать реальный уровень знаний обучаемых: чтобы восполнить имеющийся пробел в знаниях, необходимо дать разъяснения пропедевтического характера.
4. В качестве проблемных заданий могут выступать учебные задачи, вопросы, практические задания, которые должны ставить учащихся в проблемные ситуации. Вопрос в полученном задании будет для учащегося проблемным только тогда, если он совпадает с вопросом, возникшим у него самого при чтении (слушании) условий задания.
5. В случае если учащиеся не сумели теоретически объяснить факты или не осознали потребность в новом знании или способе действий, не смогли выйти из проблемной ситуации, преподаватель должен сформулировать возникшую проблемную ситуацию и тем самым как бы зафиксировать ее, указать причины невыполнения задания и приступить к объяснению учебного материала, необходимого для его решения.

Одним из основных приемов в проблемном обучении является *эвристическая беседа* [10] — система вопросов, планируемая учителем таким образом, чтобы каждый последующий вопрос вытекал из предыдущих, чтобы все вопросы и ответы на них учащихся в совокупности в конечном счете решали какую-то проблему, а главное, чтобы часть вопросов, притом большая (если не все), составляла маленькие подзадачи на пути к решению основной. Диалогизация проблемной ситуации в эвристической беседе — это своеобразный прием, рассчитанный на перестройку внутреннего плана действия, образа мышления и личностной позиции субъекта мышления. Можно сказать, что эвристическая беседа — это прием конструирования определенного образа мыслей путем преобразования точек зрения индивида в условиях совместного исследования проблемы.

Эвристическая беседа требует от преподавателя импровизационных умений, которые основываются на свободном владении различными аспектами и уровнями решения проблемы, с одной стороны, и способами построения диалога, формами взаимодействия с аудиторией на всех этапах решения проблемы — с другой, а также четкости построения, строгой логичности, ясной обоснованности порядка вопросов, возможности внезапной перестройки беседы в зависимости от поступивших ответов. Эффективность эвристических бесед такова, что повышение их удельного веса в обучении необходимо.

3. Метод погружения (метод семантического погружения)

используется при работе с такими психологическими понятиями, которые чрезвычайно трудно излагать теоретически (мотивация, рефлексия и т.п.). Сразу их не объяснишь, должно пройти время, нужно вжиться в контекст. Эти понятия должны как бы наращиваться по мере продвижения в учебном материале. При работе с понятием в контексте оно называется, но ему не дается дефиниция. Понятие, приобретая контекстное звучание, оказывается встроенным в определенную систему знаний, и только потом, когда оно усвоено настолько, что при объяснении феномена подросток вынужден им пользоваться и у него

появилась потребность его сформулировать, понятие можно раскрывать и определять.

Авторский прием использования метода семантического погружения изложен Г.А. Цукерман [25] при описании одного из способов ненасильственного введения ребенка в культуру через обучение, при котором остается место и детской самости, и образовательным программам взрослого. Этот способ связывают с именами Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова.

В «лекцию» о предмете психологии у школьников Г.А. Цукерман специально вводит «как можно больше психологических терминов, не давая им никаких дефиниций, полагая, что слова ВОЛЯ, СПОСОБНОСТИ, МЫШЛЕНИЕ, ЧУВСТВА и пр. существуют у отроков в качестве житейских понятий» [25, с. 71–72]. Она считает, что «преобразование житейских понятий в научные — одна из обязательных задач психологического образования, поэтому стоило бы уже на первом шаге обучения зафиксировать те значения основных психологических терминов, которые существуют в представлениях учеников, с тем чтобы впоследствии отслеживать вместе с ними изменения этих значений» [там же].

Это можно сделать следующим образом. Предъявив на одном из занятий заготовку «Словаря психологических терминов», состоящую из перечня слов, учитель просит учеников индивидуально прочесть этот перечень и отметить слова, значения которых им известны. После этого дается по 10 минут на каждом следующем занятии для работы над словарными статьями. Эту работу лучше проводить в малых группах из 3–5 человек, которые получают карточку со словом и сообща вырабатывают дефиницию, стараясь ответить по крайней мере на следующие вопросы: «Что это такое?», «Зачем это нужно человеку?», «Всем ли людям это свойственно?», «Как люди различаются по этому параметру?». Группы могут работать как над разными, так и над одинаковыми словарными статьями. Затем итоги работы малой группы выносятся на обсуждение большой группы. Это можно сделать в форме общегрупповой дискуссии, записываемой на магнитофон, в форме письменного рецензирования, когда малые группы обмениваются словарными статьями и высказывают свое согласие или несогласие письменно.

Все результаты работы групп заносятся в своеобразную «летопись». «Каждый раз, когда в занятиях удается углубить исходные представления учеников о том или ином психологическом понятии, стоит обратиться к соответствующей записи и дополнить ее. Такие моменты чрезвычайно полезны для укрепления познавательного интереса и самоуважения учащихся. Кроме того, появляется возможность для сравнения своих прошлых и настоящих воззрений, для отслеживания собственного прогресса как необходимого условия саморазвития» [там же].

Г.А. Цукерман приводит объемный список, рассчитанный на 4–5-летний курс обучения, список психологических терминов, с которыми можно начинать работу. Сократив его, можно работать с понятиями, отмечая, «что я не знаю, что я знаю смутно, что я знаю и могу объяснить и что мне любопытно узнать — весьма и весьма полезно для развития рефлексии учащихся и для того, чтобы они наглядно видели, как смещается граница их психологических знаний» [там же].

4. Метод проектов. Благодаря освоению этого метода учащиеся приобретают навыки исследовательской работы. Суть метода: учитель выстраивает программу личностного развития ученика совместно с ним и на основе выявления его личностно-значимого интереса. Чтобы обнаружить такой интерес, рекомендуется следующий прием: на одном из первых занятий учащиеся просят написать сочинение на тему «Самое-самое», при обсуждении результатов которого и проявляется актуально значимая для каждого на данный момент времени проблема. Этот метод детально разработан К. Роджерсом.

Один из вариантов проектного метода как формы квалифицированного психологического построения и сопровождения учебного процесса в школе на примере преподавания психологии, детально описан В.Б. Хозиевым [20; 21].

Автор пишет, что проектная форма — это форма учебно-научного сотворчества учителя и учащихся, где у психолога — роль «ученого», который для реализации конкретной задачи (проблемы, проекта, гранта) создает исследовательскую группу, а у учащихся — роль сотрудников. Учащиеся реализуют все

проектные задачи, для чего класс разбивается на ряд микрогрупп по 3—10 человек. «Отношения психолога и учащихся в ходе выполнения Проекта стремятся к лучшим традициям научного сотрудничества, когда “мэтр” владеет преподаваемым ремеслом, но поставленная проектная задача так же, как и для учеников, является *новой* для него» [21, с. 14]. Задачей психолога является общее движение Проекта и контроль за его исполнением, а детали максимально передаются школьникам — участникам Проекта.

С точки зрения В.Б. Хозиева, Проект — некое проблемное поле, где есть все основные атрибуты и аспекты предметности: история проблемы, основные взгляды и концепции, методы исследования, практические возможности приложения и др. Самостоятельное исследование является содержательной единицей Проекта. Главная цель руководителя Проекта — целенаправленная выработка у учащихся новых форм деятельности и планомерная организация их развития. «Исследовательская задача становится лично значимой для каждого учащегося, *его* задачей, хотя в то же время продолжает оставаться *общей* для всей группы. И учитель — коллега, консультант, которому можно задавать любые вопросы, не опасаясь оказаться неправым. Самостоятельность учеников при постановке задач и поиске путей их решения является самым ценным психологическим фоном при проведении Проекта» [там же].

5. Метод наблюдения, являясь одновременно методом познания и психологического исследования, дает возможность целенаправленного восприятия психических явлений и более широкого сбора информации в естественных условиях. Наблюдения за поведением, проявлением психических состояний человека и психологических свойств личности, развитием психики в онтогенезе — это источник спонтанного формирования психологической культуры личности. В феноменологических исследованиях, где стоит цель выявить все многообразие признаков, присущих изучаемому феномену, очень часто единственным может стать метод наблюдения. Данный метод позволяет изучать закономерности психической жизни человека в естественных для него условиях, где в поток жизнедея-

тельности естественным образом включены самые разные психические особенности в их единстве, и для этого необходимо всегда четко осознавать цель наблюдения. Цель помогает из естественного жизненного пространства и времени выбрать то, что необходимо увидеть.

В психологических наблюдениях наиболее типичны следующие цели: изучение содержательных характеристик тех или иных психических явлений (определение свойств, признаков, присущих явлению); изучение людей как носителей тех или иных известных психических особенностей и сопоставление результатов наблюдения данных конкретных лиц с известными признаками; изучение причин, лежащих в основе тех или иных проблем у разных групп людей, в разных условиях деятельности и общения; изучение особенностей поведения, деятельности и общения людей, имеющих различные психические характеристики.

Программа наблюдения составляется с учетом *требований*, которые необходимо выполнить для проведения наблюдения и при обработке его результатов, а именно:

- а) сформулировать и записать цель наблюдения и предмет наблюдения (исследования);
- б) определить объекты, которые будут фиксироваться при наблюдении, и все их выписать, убедившись, что через них есть возможность познать наблюдаемый психологический феномен;
- в) определить и описать ситуации, в которых будет проводиться наблюдение;
- г) установить временные рамки наблюдения и составить его график;
- д) определить форму регистрации наблюдаемых объектов (или вид записи) и оценить возможность сопоставления наблюдаемых фактов, полученных в разное время или в разных ситуациях, возможно, разными наблюдателями;
- е) разработать или заготовить (если уже есть готовые формы) бланки регистрации наблюдаемого явления, если имеется такая необходимость.

Составленная в соответствии с этими требованиями программа важна прежде всего самому наблюдателю, поскольку в ней в письменном виде регистрируется все то, что составляет основу конкретной методики наблюдения.

В истории метода наблюдения уже сложились некоторые представления об условиях объективности полученных данных, одно из них — проведение многократных длительных наблюдений. Для выполнения этого требования наличие программы оказывается просто необходимым, так как программа организует наблюдение иногда на протяжении длительного периода, обеспечивая сохранение единообразия процедуры. Другой способ повышения достоверности данных, получаемых в наблюдении, — проведение независимого наблюдения несколькими наблюдателями. В этом случае также необходима программа как руководство к наблюдению для разных людей.

6. Методы экспериментальной и дифференциальной психологии можно использовать в качестве ключа к самопознанию, так как это преимущественно метод самостоятельности, творческой изобретательности. Впервые А.П. Нечаевым была высказана идея использования методов самой науки в качестве методов обучения, а именно наблюдения и эксперимента, что особенно важно при изучении психологии: «Значение методов наблюдения и эксперимента ясно в каждой эмпирической науке, на них основана современная научная психология, они должны найти место в школьной психологии. ... Экспериментальный метод имеет огромное дидактическое значение. Он по преимуществу метод самостоятельности, творческой изобретательности и в то же время доказательности, ясности и наглядности. Для психологии все эти качества имеют особую ценность. ... Преподаватели также прекрасно знают, какой интерес возбуждают опыты сами по себе, каким действительным стимулом являются они для пробуждения самой живой любознательности» [12, с. 4].

Этот метод был весьма популярен в преподавании психологии еще в середине XX в. в виде постановки классных опытов, а потом по различным причинам перестал быть востребован-

ным. Считалось, что постановка простых опытов на уроках психологии в средней школе в достаточной мере оправдывается как общим научным характером самой психологии, так и вескими дидактическими соображениями. Хорошо поставленный классный опыт должен возбуждать в учащихся значительный интерес к предмету и способствовать лучшему его усвоению. Ввиду этого классные опыты следует рассматривать как органическую часть курса психологии в средней школе. По отношению к отдельным классным опытам можно выставить следующие важнейшие требования: 1) опыт не должен требовать дорогих аппаратов и сложных технических приспособлений; 2) его проведение не должно занимать много времени; 3) он не должен предъявлять слишком высоких требований в отношении способности учащихся к точному самонаблюдению; 4) его результаты должны быть вполне убедительны для учащихся; 5) в нем должны одновременно принимать участие все ученики класса либо в качестве испытуемых лиц (при групповом опыте), либо в качестве наблюдателей (при опыте с одним лицом); 6) каждый опыт должен касаться вопроса, достаточно важного с точки зрения начального курса психологии. Например, можно применять методики по исследованию индивидуальных вариаций чувствительности, особенностей внимания, типов памяти, видов мыслительных операций и др. Эти методики логично войдут в содержание программы учебного курса.

Примеры опытов, экспериментов, которые можно проводить на уроках в школе, на семинаре в вузе, можно было найти в учебно-методической литературе 40—50-х годов XX в. Обратите внимание, насколько они просты и элегантны.

«Явление Пуркинье»

Цветное зрение при слабом освещении

Цветные бумаги или цветные кружки.

Помещение сильно затемняется, и цветные бумаги прикрепляются кнопками к доске в случайном порядке. Ученики называют отдельные цвета и сравнивают их друг с другом в отношении их светлоты (красный и синий). Затем помещение освеща-

ется, и ученики снова сравнивают отдельные цвета. Опыт удастся только при достаточно слабом освещении.

Слуховые ощущения

Испытание остроты слуха

Карманные часы, веревочка, метр.

Учащийся сидит на стуле, закрыв глаза, лицом к классу. Преподаватель, стоя за ним и держа часы недалеко от его уха, медленно удаляет их вправо или влево от учащегося — до тех пор, пока он не перестанет слышать тиканье часов. Затем при помощи веревочки и метра измеряется наибольшее расстояние от часов до уха учащегося, при котором последний еще слышит тиканье часов. Это расстояние и служит мерой остроты слуховых восприятий для правого и для левого уха» [19, с. 87].

Следующую большую группу методов обучения психологии представляют *методы обучения, основанные на практико-ориентированных технологиях личностного роста, работающие непосредственно на задачи развития личности* [17].

1. Метод экспрессии позволяет осуществить в какой-то мере целостный подход к человеческой психике как единству, в котором все функции взаимосвязаны, упражнения психотренинга вплетены в физические движения, образуя единое целое. Составляющими метода являются средства искусства — движение, рисунок, музыка, благодаря чему личность обогащается, одновременно творя себя и воспринимая себя нового. Искусство в этом методе выступает как еще один путь для выражения внутреннего мира человека, способного творить, самовыражаясь.

Иногда невербальные средства оказываются единственным инструментом, вскрывающим и применяющим интенсивные чувства, ведь в изобразительном творчестве наиболее интенсивно отображаются конфликтные мысли и переживания. Подсознательные конфликты легче выражаются с помощью зрительных образов. Рисунок, выполненный человеком, вступает в обратную связь с ним.

В этом методе важен сам процесс и те особенности психической жизни творца, которые помогают обнаружить продукт, произведение.

Чтобы реализовать этот метод на занятиях, помещение должно быть достаточно большим, чтобы участники могли свободно перемещаться в пространстве. Необходимо приготовить материалы: наборы цветных карандашей, красок, пастелей, мелков всех цветов, глина для лепки, бумага разных форматов для рисования, газеты, журналы, камни, кусочки ткани, кора, песок, деревяшки и пр.

Метод экспрессии позволяет выражать агрессивные чувства в социально приемлемой манере и за кратчайший срок освобождаться от них. Таким образом, рисование, живопись, движения, лепка, музыка являются безопасными способами разрядки напряжения. Становится возможным сделать осознанными многие мысли и интенсивные чувства, которые тяготят, являются навязчивыми, освободиться от них.

«Прорисовывание» своих переживаний содействует развитию внутреннего контроля и произвольной регуляции благодаря тому, что в рисунке необходимо упорядочивать и организовывать линии, цвета и формы. Спонтанные лепка, рисование, движения помогают разрушению ригидной защиты. Развивая воображение и творчество, учащийся как бы наблюдает за своей фантазией, не пытаясь на нее сознательно воздействовать. Познание эмоциональной жизни (сферы) происходит через усиление внимания к собственным чувствам, особенностям личности, воображения, мышления, отношений.

Метод помогает укрепить взаимоотношения с людьми. Совпадения в художественном творчестве становятся основой для развития эмпатии и положительных чувств друг к другу.

2. Метод чтения занимает исключительно важное, особое место. Текст художественного произведения воспринимается сквозь призму чувственного опыта читателя. Поэтому в понимании нового текста каждым учеником, по сути, отразятся глубина и целостность самой личности. Каждый постигает в искусстве свою глубину, предел которой определяет личный опыт, запас знаний, сложившиеся интересы. Чтобы ученик или студент достиг восприятия текста в целостности, необходимо его прочесть, как говорят, «с толком», т.е. конкретизировать каждое авторское слово или оборот собственным пред-

ставлением, связать возникающие образы в некое единство. Лучше всего, конечно, если это будет чтение вслух, что вполне возможно на уроках психологии в школе. К сожалению, в вузе это сложнее из-за нехватки времени.

Метод чтения многофункционален и может использоваться как один из приемов интроспективного анализа, когда материал произведения используется как конкретный способ обращения к себе; как прием в методе передаче знаний, когда содержание в тексте несет непосредственное знание о психологических явлениях; как прием в проблемном обучении для постановки задачи; как непосредственная иллюстрация феномена; в качестве проективной диагностической процедуры; для коррекционной работы.

Даже простое чтение сказок (особенно специально созданных) дает удивительный эффект и помогает человеку преодолеть различные жизненные трудности.

Когда требуется активизировать работу класса или группы после прочтения какого-либо произведения, можно использовать написание отзыва как результат чтения. Согласно «Толковому словарю русского языка» под редакцией С. Ожегова отзыв — это отклик, отзвук, мнение. Обычно в школе под отзывом понимают особый вид сочинения, в котором ученик рассказывает о своей реакции на то или иное литературное произведение. В отличие от рецензии, в которой важна объективная оценка литературного произведения, основанная на его анализе, в отзыве ценится субъективный взгляд читателя, продиктованный личностным восприятием текста. Учитывая, что одно и то же произведение вызывает у каждого читателя свой ряд эмоций, определяет свой характер внутренней жизни, свои вопросы и ответы, то и отзывы, если в них преодолен стереотип, отличаются неповторимостью и уникальностью. Доминанта отзыва — живое лицо его автора. Рассказывая о своем впечатлении от книги, читатель так или иначе рассказывает о себе. Он дополняет книгу своими воспоминаниями, догадками, представлениями. И как бы косвенно с текстом ни были связаны мысли и переживания читателя, они — единственное свидетельство того, что заложенное писателем живет и дает свои всходы. Связь восприятия с внутренним миром человека делает читательский отзыв незаменимо ценным для пси-

холога. В отзыве виден человек в момент его счастливого сближения с искусством и с собой.

Существуют разные виды отзывов:

- *отзыв-отклик* (характерная особенность — ярко выраженная восторженная эмоциональность);
- *отзыв-исповедь* (откликаясь на прочитанное, подросток нередко рассказывает о себе, о своей жизни, делится тревожащими его сомнениями, пытается решить для себя какие-то важные жизненные вопросы, на которые натолкнула книга);
- *отзыв-вопрос* (автор не столько размышляет, сколько спрашивает: его мыслящая сила ищет ответа);
- *отзыв-рефлексия* (его отличает самораскрытие, стремление автора осознать самого себя в контексте прочитанной книги);
- *отзыв-рекомендация* (рассказ о прочитанном адресуется потенциальному читателю, которого автор пытается заинтересовать книгой);
- *отзыв-деталь* (внимание читателя в книге приковано к определенной мелочи, которая ему представляется существенной и что-то раскрывает ему в жизни, о чем он и пишет в отзыве);
- *отзыв-ассоциация* (отталкиваясь от книги, поразившей воображение, читатель начинает сам творить, дополнять текст своими собственными образами или целыми ситуациями);
- *отзыв-воспоминание* (Когда мне было ... лет...).

О чем бы ни писал читатель в своем читательском отзыве, само написание расширяет и обогащает его как личность. Он вглядывается в самого себя, обнаруживает в себе присутствие новых мыслей и чувств, ощущает свое глубинное Я. Во время написания он формирует, создает прочитанное заново, осмысляет свой опыт. В его сознании происходит таинственное превращение образов и мыслей в слово. Для автора отзыва, как и для

писателя, важен ответ адресата, поэтому необходимо обсудить отзывы, прочитав их вслух. Можно предложить: «Прочитайте отзывы и подумайте над ними. Их писали ваши сверстники. В них много интересных, нестандартных мыслей. Если вы будете читать эти работы вдумчиво (а только так и надо читать), то и друг друга увидите нестандартно, не только так, как привыкли видеть в школе, а может быть, и совсем не так». Такой вариант проведения занятия возможен, когда по каким-то причинам нельзя устроить чтение вслух и устную дискуссию по прочитанному произведению.

3. Метод интроспективного анализа более всего приемлем для подростковой аудитории, так как помогает подростку осмысливать свои проявления в жизни не как производные от внешних обстоятельств, а как состояния собственного Я [17].

Осознание бытия другого человека находится у подростка на более высоком уровне, чем осознание самого себя. Познание другого человека как бы опережает познание самого себя. Интроспективный анализ для подростка — это своеобразная техника «исследования себя». Возникновение интереса к своему внутреннему миру обуславливает развитие рефлексии как процесса получения знания о самом себе, как особого исследовательского акта, при котором подросток не просто исследует свой внутренний мир, но при этом еще исследует себя как исследователя, а также то, как его видят другие люди. Строгий и тщательный самоанализ в виде постоянного осмысленного переживания личностно-уникального бытия, собственных ощущений, чувств, желаний, велений, мыслей приводит к установлению контроля над своей психической жизнью. Умение обращаться к себе, самонаблюдение и оценка своего внутреннего состояния стимулируют анализ и понимание своего поведения, своих человеческих особенностей, отношения к себе, отношений с другими людьми.

В интроспективном анализе исследованию подвергается практически весь спектр жизненных проявлений внутреннего Я: собственная деятельность, поступки, поведение, характер взаимоотношений с людьми, качества личности, собственная речь, собственные мысли, мотивация поступков, переживания. Для

понимания подростком себя и своей способности изменяться, ему очень важно осознать, как он ведет себя от мгновения к мгновению, важен акцент на постоянно возрастающем осознании собственного поведения.

Очевидно, ситуация, создающая условия для развития интроспекции и рефлексии, может сложиться либо при каком-то затруднении, либо при постановке перед человеком вопроса, заставляющего его осуществить по отношению к себе исследовательский акт. Для того чтобы преодолеть возникшие затруднения, подростку следует выйти во внешнюю позицию по отношению к сложившейся ситуации и уже оттуда осуществлять исследовательский акт.

Это хорошо получается при помощи ведения дневника самонаблюдения как особого психологического зеркала. Конечно, дневниковые записи вряд ли возможно обсуждать на уроках, но возможно ведение дневника в качестве домашнего задания.

Очень важно объяснить, что дневник пишется для себя самого, поэтому искренность перед собой — необходимое требование для того, кто будет осуществлять интроспекционный анализ с помощью этого приема. Хорошо об этом написал поэт Ю. Окунев:

Ведите дневники! В них искренности корни,
Души наивной первозданный лик.
Мне все равно, писатель или дворник —
Ведь там, где исповедь, — любой из них велик!
Бесценно только то, что непритворно,
Себя вы не стыдитесь в этот миг.
Ну что такого? Пусть характер вздорный,
Пусть даже малограмотен язык,
Зато в лихом азарте откровенья
Все по-святому грешники равны.

За столетия человечество выработало в культуре формы обращения Я на самого себя, которые позволяют человеку «вернуть глаза зрачками в душу» (Шекспир): живописный или словесный автопортрет, автобиография, дневник, письмо и исповедь. Все это — зеркала, при помощи которых человек становится объектом своего же восприятия и осмысления, развивает «умение многотрудное рефлексии на себя, других и эталонные образцы, добытые человечеством в процессе духовного развития» (В. Мухина).

Обобщая результаты исследований по проблеме использования дневников в психотерапии и воспитании, следует заметить, что дневник может использоваться как средство самовыражения и как прием активной концентрации внимания и воли; приучает человека фиксировать события своей жизни и размышлять над ними; служит для развития самооценки; способен дать представление о динамике развития психологического состояния человека; содействует анализу деятельности и составлению полной программы самовоспитания.

Однако, вчитываясь в этот (далеко не полный) перечень достоинств дневника, поневоле задаешься вопросами: кто может вести дневник и когда целесообразно это делать?

Вести дневник может любой человек, но при одном условии: если он сам чувствует потребность в этом, если хочет познать самого себя и жизненно заинтересован в адекватном самонаблюдении и самооценке.

Как правило, человек особенно остро ощущает нужду в самопонимании и самоизменении в переломные моменты своей жизни. Особенно полезен дневник в двух случаях: 1) когда у юноши или девушки уже есть склонность записывать свои мысли и письменно анализировать их; 2) когда у молодого человека или девушки отсутствуют достаточно развитая самооценка и владение самоанализом. Развить их и помогает работа с дневником.

Метод интроспективного анализа позволяет обратиться к себе, заглянуть внутрь себя, обратиться к своим мыслям, переживаниям, стремлениям; открывает огромные возможности для самодвижения; это один из выходов на самопознание, на конгруэнтность личности и адекватность не только самому себе; позволяет посмотреть на адекватность постановки целей и способов достижения.

Пример работы с дневником для подростка приводит Н. Осухова [15]. А С.В. Кривцова [6] считает, что учитель психологии, работая с дневником, как нельзя лучше подготавливается к глубокой душевной работе с детьми.

4. Рефлексивный тренинг, по мнению М.В. Поповой [17], в строгом смысле слова не является методом обучения, поскольку

он не имеет своей особой методологии, а строится на известных механизмах и закономерностях развития психологического видения мира. Это тот идеальный прием, который дает возможность получать психологические знания средствами самой психологии. Задача для учащегося заключается в том, чтобы представить предмет своего интереса и проанализировать его. Анализ не предполагает глубокого исследования, но обязывает максимально выразить, отразить собственную точку зрения, впечатления и по возможности отследить эмоции, которые в связи с ним возникают.

В качестве примера мы выделяем метод рефлексивного «размышления» эмоциональных состояний, чувств, переживаний, действий, разработанный Ю.М. Орловым (назван автором «методом саногенной рефлексии») и успешно реализуемый в практиках по саморазвитию, инициирующий личностную рефлексю в процессе самопознания, где она выступает основным механизмом продуктивной личностной саморегуляции и выполняет конструктивную функцию. Предметом рефлексии становится личность в различных ее проявлениях, происходит пересмотр ценностно-смысловой сферы личности, осознаются и переосмысляются ранее неосознаваемые смыслы, мотивы, побуждения, эмоциональные переживания. Согласно Ю.М. Орлову, личностный рост, становление индивидуальности происходит именно в процессе осознания смысла, который реализуется в конкретном сегменте жизненного процесса, а сам процесс самопознания, в виде постижения своей Я-концепции, включающей воспроизведение и осмысление того, что мы делаем, как делаем и почему делаем, как относились к другим и как они относились к нам и почему, посредство рефлексии ведет к становлению индивидуальности [14].

Такие занятия помогают познать, исследовать себя (как я говорю; думаю; реагирую; что могу; что не могу): а) оценочный компонент; б) принятие себя: посмотреть на себя со стороны; учат адекватно реагировать на взгляды со стороны (тренинг социальной адекватности), узнать других (какие они — через то, как и что спрашивают); сделать выводы об отношении к себе участников группы (поддержат — не поддержат; кто именно может это сделать); понять то, что все люди разные; понять

«его» как другого; рефлексировать себя (я думаю не так, как он, но как? как думаю я?)

Для преподавателя здесь важен диагностический аспект: категория значимости почти по каждому вопросу будет просматриваться в ответах на вопросы: «Как бы я... если бы был на его месте?».

5. Смысл метода творческого самовыражения заключается в том, чтобы привести каждого подростка в соприкосновение с собственным творчеством, дать ему возможность почувствовать экзистенциальную сопричастность к миру, помочь ему найти точку опоры в своей уникальности. В этом методе целый ряд методик, объединенных общей методологией и технологией построения; все варианты метода описаны его автором — М.Е. Бурно.

Метод строится на идее о том, что убедить человека в своей значимости и найти смысл жизни поможет субъективное творчество и положительное переживание.

Метод творческого самовыражения реализуется через литературное творчество; творческую фотографию; графику, живопись; творческое общение с природой; творческое общение с искусством, литературой, наукой; творческое самовыражение в ведении дневника и записных книжек.

Использование данного метода открывает новые возможности для обучения как в плане самораскрытия личности, так и для осуществления коррекционной работы, так как внутренние причины конфликтов выражаются в визуальных и вербальных формах.

Метод творческого самовыражения практически является для подростка тренингом креативности и самопознания, позволяя ему удовлетворять присущую каждому растущему человеку потребность в творчестве и открывая ему путь к себе.

Кроме того, данный метод решает еще одну существенную задачу, подчеркивая диалектичность пары: «общее» (со всеми) — «особенное» (мое), а также и то, что эта пара связана неразрывно — одинаково плохо, когда «все как один», «все на всех похожи» и когда «каждый сам по себе», «никто ни на кого не похож».

6. Методы психической саморегуляции и тренировки психических функций. Данная группа методов включает различные приемы и технологии управления своим состоянием: аутогенная тренировка, психофизическая гимнастика, приемы эмоциональной разгрузки. Методы психической саморегуляции и тренировки психических функций используются в курсе преподавания психологии потому, что их применение позволяет делать более продуктивной деятельность подростка и мобилизовывать его духовные силы. Овладение методами психической саморегуляции приводит к возникновению у подростка более гибкой модели поведения, открытой для импровизации, позволяющей учитывать индивидуальность и непрерывную изменчивость каждой конкретной ситуации. На занятиях по психорегуляции учащиеся приобретают опыт сознательного воздействия на собственные установки, мотивы поведения, организацию жизненного пространства и ориентацию «на будущее».

Саморегуляция строится на указании самому себе целесообразности развития в себе же положительных свойств характера, выработки волевых качеств, развития внимания и памяти. Диалог с самим собой выступает средством совершенствования личности (можно сначала работать над одной чертой, одним качеством личности). Все методы предполагают активную позицию ученика. Методы психической саморегуляции и тренировки психических функций многообразны, разнообразны и достаточно известны в настоящее время, например, аутогенная тренировка, которую следует осваивать под руководством опытного преподавателя.

Работа учеников 2-го класса со своими страхами описана С.В. Кривцовой [7]. В курсе «Жизненные навыки» для получения опыта совместного эмоционального переживания, для возможности попробовать применять на практике все варианты способа работы со страхом, а самое главное — для обучения анализу сложных эмоциональных ситуаций, она предлагает «путешествие в пугающее место», которым может быть школьный подвал или чердак. Этот поход должен быть тщательно подготовлен [7]. А потом, по возвращении в класс, «попросите

сначала просто поделиться впечатлениями, спросите детей о том, что они чувствовали, что запомнилось особенно ярко.

Затем поговорите о том, чему научил этот опыт, помогли ли им обереги и песенки. Зачем приходил этот страх? О чем он хотел предупредить нас?

Спросите, у кого еще остался маленький страх. Что можно сделать с ним? Может быть, слепить или нарисовать его? Если время позволяет, сделайте это. Закончить урок можно, взявшись за руки. Скажите детям, что вы очень рады, что провели время в такой интересной компании, что вы гордитесь тем, как храбро вели себя ребята в пугающем месте. Напомните им, что в такие места нужно ходить заранее подготовившись и обязательно со взрослым, которому доверяешь» [7, с. 196].

7. Активные групповые методы социального обучения. С удовольствием воспринимают и студенты, и ученики школ активные групповые методы социального обучения: а) дискуссионные методы (обсуждение конфликтов, анализ ситуации морального выбора); б) игровые методы: дидактические (поведенческое научение, интонационно-речевой и видеотренинг) и творческие игры (игровая психотерапия, психодраматическая коррекция, трансактный метод осознания коммуникативного поведения); в) сензитивный тренинг (тренировка самопонимания, межличностной чувствительности и эмпатии). Занятия, проходящие в тренинговых формах, имеют различные варианты в зависимости от задач и функций обучения.

Активные групповые методы социального обучения иногда в литературе называют нетрадиционными методами обучения. Насколько они нетрадиционны? Позволим себе большую цитату из книги О.С. Муравьевой «Как воспитывали русского дворянина».

В некоторых учебных заведениях для дворянских детей устраивались так называемые *soirees avec manoeuvres* (вечера с упражнениями — франц.). Так, в харьковском пансионе мадам Ларенс два-три раза в году проводились своеобразные тренировки, на которых начальница заставляла воспитанниц «проделять различные приемы из светской жизни».

— Ну, милая, — говорила начальница, обращаясь к воспитаннице, — в вашем доме сидит гость — молодой человек. Вы должны выйти к нему, чтобы провести с ним время. Как вы должны это сделать?

И девица, как бы входя в зал из другой комнаты, шла по направлению к начальнице, делала реверанс и садилась на какой-нибудь стул.

— Так! Хорошо! — говорила начальница, поощряя свою понятливую воспитанницу. (...) Затем девицы то будто провожали гостя, то будто давали согласие на мазурку, то садились играть по просьбе кавалера, то встречали и видались с бабушкой или дедушкой. Каждое такое занятие длилось по несколько часов и напоминало репетицию спектакля.

В самом деле, обратившись к мемуарам и к русской классической литературе, нетрудно убедиться, что при воспитании детей в дворянских семьях использовались многочисленные приемы, которые современным профессиональным языком называют «деловые и ролевые игры, психогимнастические упражнения, практикумы, коррекционные и развивающие упражнения, методы психодиагностики, тренинговые занятия». Остановимся на некоторых из них.

Дискуссионные методы социального обучения являются гибким инструментом в развитии социальной адаптации подростка, самопознания, развития креативности, а также решают многие внутриличностные проблемы. *Дискуссией* (лат. *discussio* — исследование, рассмотрение, разбор) называют такой публичный спор, целью которого является выяснение и сопоставление разных точек зрения, поиск, выявление истинного мнения, нахождение правильного решения спорного вопроса. Дискуссия считается эффективным способом убеждения, так как ее участники сами приходят к тому или иному выводу.

В силу своей высокой лабильности и полифоничности дискуссионный метод может считаться универсальным методом в обучении психологии. Кроме того, он обладает возможностями для поиска и закрепления позитивных эталонов в коммуникативном поведении и в отношении к себе. В этом смысле метод может рассматриваться как дидактический прием в процессе целенаправленного формирования психической культуры.

Метод строится на типовых примерах, учит навыкам использования практически общих правил, подобно тому, как при изучении математики это достигается решением задач и примеров. В то же время он позволяет участникам извлекать общие принципы из анализа конкретных ситуаций.

Содержательно дискуссия может разворачиваться по поводу: какого-то предмета, случаев из практики (суть — преодоление субъективного апломба), любого рассказа индивида о своих возможностях взаимоотношений с окружающими (диагностика личностных особенностей); можно выделить типовую модель общения с окружающими, межличностные отношения самих участников группы как учебную реальную модель, метод конструктивных конфликтов.

Групповая дискуссия также зарекомендовала себя как важнейшее средство социально-психологического обучения эффективному слушанию, открытой коммуникации, сотрудничеству и диалогу.

В процедуре дискуссии выделяют фазы: ориентировка, оценка, завершение. С их помощью решаются следующие задачи: определение целей и темы дискуссии; сбор информации (знаний, суждений, новых идей, предложений участников); упорядочение, обоснование и совместная оценка информации. Дискуссионные методы достаточно подробно рассмотрены в литературе, поэтому нет нужды приводить здесь их описание.

В групповой дискуссии каждый член группы получает возможность уточнить собственную позицию, выяснить многообразие подходов, всесторонне рассмотреть предмет обсуждения. Эта форма активизирует творческие возможности человека, его интерес к предмету обсуждения, является прекрасным средством сплочения и развития группы, обеспечивает принятие группой наиболее оптимальных решений. Следует отметить как положительные стороны метода, так и отрицательные.

Плюсы дискуссии: ученик вовлекается в активную познавательную деятельность, учится участвовать в дискуссиях, четко формулировать вопрос, ясно выражать мысли, защищать свое мнение, выслушивать другие точки зрения; в процессе взаимо-

действия происходит взаимообогащение школьников, так как каждый получает возможность обратиться за разъяснением и получить более полную информацию; участники учатся разделять с учителем, преподавателем лидерство в группе и принимать на себя ответственность; думая вместе, оспаривая мнение друг друга, ученики добиваются до истинного содержания обсуждаемых вопросов. Особенно важна дискуссия тогда, когда обсуждаются сложные концепции, противоречащие повседневному восприятию.

Минусы дискуссии: ход дискуссии трудно прогнозировать, поэтому необходима хорошая заблаговременная подготовка участников — информированность по теме; некоторые ученики с трудом включаются в дискуссию и начинают нервничать (для них такие занятия малополезны); несколько учеников могут завладеть инициативой в дискуссии, а остальные в этом случае будут молчать.

Групповая дискуссия как форма группового обсуждения позволяет не только выявить весь спектр мнений членов группы, возможные пути решения, но и найти общее групповое решение проблемы. Таким образом, в групповой устной дискуссии воспитывается культура учебного диалога.

Иногда возможно устроить *письменную дискуссию*. По мнению Г.А. Цукерман [24], предметная определенность, логическая расчлененность, связность, доказательность и адресованность отдельных реплик учебного диалога приближают эту форму речевого мышления к письменной форме речи по степени абстрактности, произвольности и ориентированности на собеседника.

Однако контекстная ситуативность, живая реакция непосредственных собеседников, огромная доля невербальных средств выражения мысли качественно отличают учебный диалог от опосредствованного текстом мысленного общения с авторами научных теорий, составляющих предмет изучения в средней и высшей школе. Письменная речь с характерной для нее ориентацией на абстрактного читателя открывает перед учащимся новые пути общения, перенося мысль, волю и чувства учащегося в гораздо более широкий мир социальной действительности.

Задачи письменной дискуссии:

1. Мотивировать необходимость письменного оформления мысли, которое способствует развитию адресованности речи и децентрации мышления, умения понимать точку зрения других людей, выраженную только языковыми средствами, и формулировать свое мнение так, чтобы быть понятым вне непосредственной ситуации общения. Письменная дискуссия является переходной учебной формой между устной дискуссией и мысленным диалогом с авторами научных и научно-популярных текстов, из которых ученики черпают сведения о разных взглядах на проблемы, существующие в конкретных областях знаний, и строят свое собственное понимание мироустройства.
2. Передать от преподавателя ученикам средство удерживать целостность решения учебной задачи, помочь им в живом потоке устных дискуссий, развертывающихся на уроке, выделять самые важные моменты (противоречия, обнаружение новой проблемы, гипотезы о неизвестном, события их проверки, выводы).
3. Дать возможность высказаться всем желающим. Предоставить такую возможность даже тем ученикам, которые по разным причинам (неуверенность, робость, медленный темп деятельности, пассивность, предпочтение роли заинтересованного слушателя) не участвуют в устных обсуждениях.

Последняя задача требует дополнительных пояснений. Дело в том, что устная дискуссия накладывает суровые ограничения на возможность личного участия в поиске неизвестного: мнение каждого ученика практически никогда не может быть выслушано и обсуждено. Когда какой-либо юный мыслитель в азарте поиска вскакивает с места и выплескивает свою догадку, большинство его более законопослушных одноклассников опускают поднятые руки: необходимость в их мнении отпадает. Если учитель, настроенный чрезмерно гуманистически, старается выслушать более пяти-семи мнений по каждому вопросу, это, как правило, разрушает предметную определенность урока.

Одни переживают эту ситуацию вынужденного бездействия с досадой и обидой, другие с облегчением, но все вынуждены с ней считаться. Сам учитель в особо трудные моменты урока, когда пауза после его вопроса слишком затягивается, тоже невольно бросает взгляд именно на этих детей из «группы прорыва»: они всегда выручают, когда надо действительно прорваться к чему-то новому. Такое самоподдерживающееся общественное разделение труда в классе является прямым порождением устной дискуссии и ограничивает возможности многих детей включиться в совместный поиск новых решений.

Дискуссионные методы в практике обучения психологии позволяют участнику уяснить свою позицию в межличностных отношениях; развивают субъективную активность; формируют коммуникативные качества и умения; дают возможность анализировать социально-психологическую реальность; развивают умение слушать; показывают, что большинство проблем имеет многозначное решение; вырабатывают социальную чувствительность; способствуют изменению установок и отношений; повышают мотивацию включения в решение проблемы; стимулируют глубинные ассоциации, заставляя высказать то, что нельзя сформулировать в других условиях.

Создается атмосфера интеллектуального соперничества, тренируется стратегия поиска идей. Участники получают возможность аргументировать свои идеи; удовлетворяют потребность в самоуважении; развивают умение пользоваться своим интеллектом.

В группе игровых методов выделяют *операциональные* (например, деловые игры) и *ролевые игры* (с элементами драматизации, напр., имитации действительности).

Операциональные игры имеют сценарий, алгоритм решения, что позволяет участникам игры видеть результат этого решения и исследовать процесс принятия решения с учетом индивидуальных особенностей учащихся. В играх делается акцент на активные действия, а исследуемая ситуация драматизируется.

Под деловыми играми (этически деловыми) понимается форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной (общественной, управленческой и т.д.) деятельности, моделирование систем и опыта отношений, характерных

для того или иного рода практики человека. Деловая игра — это игровая имитационная модель, которая воссоздает условия, содержание, отношения, динамику той или иной деятельности. Деловые игры возникли как один из наиболее эффективных методов активного обучения. В данное время в мире используется более 2 тыс. деловых игр. Учебная деловая игра задает в обучении предметный и социальный контексты будущей деятельности, позволяет проиграть возможные варианты поведения, принятия решений, предполагаемые конфликты.

Деловая игра применяется как средство имитации принятых решений, поведения в искусственно организованных ситуациях разного плана. Имитация заложена в сюжетно-ролевых и деловых играх. Но в ролевых играх имитация — основа проигрывания разных сюжетов жизни, их воспроизводство как самоцель. В деловых играх имитация способствует приближению к реальной практике, деятельности с целью научения чему-либо. Они отличаются от иных методов обучения: 1) имитацией деятельности реальных социально-экономических систем; 2) участники игры выступают в тех или иных ролях лишь для приобретения опыта преодоления конфликтов в снятия деловых решений; 3) деловая игра всегда метод коллективного обучения; 4) в деловых играх специальными средствами создается эмоциональный настрой для активизации и интенсификации процесса обучения. Деловая игра — все-таки игра, ибо ее атрибутивной чертой является воспроизводство человеческой деятельности, равно как и во всех детских играх. Она деловая, так как прагматически направлена на дело, деятельность взрослых. Деловые игры пока редко используются в детской практике, в основном на слетах и сборах школьного актива. Деловые игры для подростков и юношества, если инструментованы грамотно, являются способом освоения сферы субординационных отношений в коллективе и обществе, сферы серьезной деятельности, ее разнообразных барьеров, конфликтов, проектов деятельности, экспертизы учения, досуга и т.п. В отличие от взрослых деловых игр игры учащихся выстроены прежде всего на поле общения.

Ролевая игра позволяет участникам уяснить собственные социальные установки, чувства и мысли, связанные с той или

иной социально-психологической реальностью; развивать эмпатию и осваивать механизм идентификации; осваивать новые модели поведения и формы общения; находить адекватное решение ситуации как бы изнутри (в групповом обсуждении проблемы решаются как бы *со стороны*).

Психологами разработано огромное количество игр, в том числе и тех, которые можно использовать на уроках психологии [13, 18].

Тренинг — еще один востребованный метод, используемый в качестве метода преподавания психологии. В последнее время о тренинге написано очень много. Нам показалось, что нет необходимости помещать в данном пособии какие-либо тренинговые программы или методические указания, все это прекрасно описано. Мы решили коротко остановиться только на определении понятия «тренинг».

Как пишет И. Вачков, тренинг является одним из методов, применяемых в психотерапии (как, впрочем, и в психокоррекции, и в обучении). Вместе с тем, по нашему мнению, является оправданным вычленение группового психологического тренинга из ряда других методов работы психолога (психотерапевта) как вполне самостоятельного направления. Это связано с существованием важных отличий группового психологического тренинга от терапии, коррекции и обучения.

Во-первых, в отличие от психотерапии цели тренинговой работы не связаны собственно с лечением. Ведущий тренинга ориентирован на оказание психологической помощи, а не на лечебное воздействие. Это положение, разумеется, не исключает возможности применения оздоровительных процедур. В тренинге могут участвовать не только фактически здоровые люди, но и невротики, и люди с пограничным состоянием психики. В последнем случае практическому психологу (не имеющему медицинского образования) рекомендуется работать совместно с клиническим психотерапевтом.

Во-вторых, в тренинге уделяется внимание не столько дискретным характеристикам внутреннего мира, отдельным психологическим структурам, сколько формированию навыков саморазвития в целом. Кроме того, коррекция напрямую связана с

понятием нормы психического развития, на которую она ориентируется, в то время как в некоторых видах тренингов вообще не принимается категория нормы.

В-третьих, тренинговую работу невозможно свести только к обучению, потому что когнитивный компонент не всегда является в тренинге главным и порой может вообще отсутствовать. Ряд специалистов считает наиболее ценным для участников тренинга получение, прежде всего, эмоционального опыта. Впрочем, психологический тренинг очень тесно соприкасается с развивающим обучением, понимаемым в широком смысле слова.

При всем том в тренинге могут применяться психотерапевтические, коррекционные и обучающие методы, что в целом ряде случаев не позволяет определить форму групповой работы.

Итак, можно дать следующее определение тренинга: групповой психологический тренинг представляет собой совокупность активных методов практической психологии, которые используются с целью формирования навыков самопознания и саморазвития. При этом тренинговые методы могут применяться как в рамках клинической психотерапии при лечении неврозов, алкоголизма и ряда соматических заболеваний, так и в работе с психически здоровыми людьми, имеющими психологические проблемы, в целях оказания им помощи в саморазвитии. В настоящее время групповой тренинг представлен удивительным многообразием конкретных методических подходов. Тем не менее можно говорить о наличии ключевой идеи, объединяющей почти все имеющиеся в практической психологии подходы. Такой идеей является стремление помочь развитию личности путем снятия ограничений, комплексов, освобождения ее потенциала. Для психологического тренинга задача развития навыков самопознания является ключевой.

Любой тренинг ведется по программе, различные темы и упражнения даются в определенное время. Профессионально неграмотным считается занимать «свободные» полчаса упражнением без его осмысления и подготовки. Определяя выбор упражнения, важно понять, какая техника является наиболее подходящей к данному моменту, проблематике, мотивационной готовности аудитории.

Метод тренинга для решения задач курса психологии позволяет его участникам: развить самопознание; овладеть умениями диагностики (на уровне индивида, группы) и организации проблем; осуществить личностный рост через расширение сферы осознания себя и других, а также процессов, которые происходят в группе; определить как можно больше возможностей выбора при встрече с жизненными трудностями и проблемами; научиться свободно выражать свои чувства и понимать чувства других; проявлять эмпатию.

О трудности применения метода свидетельствуют разные точки зрения на его обоснованность при преподавании психологии в школе [6; 13]. Следует отметить, что иногда преподаватели психологии чрезмерно увлекаются именно такими методами обучения. Причина этого — неудовлетворенность из-за теоретического «беспорядка» в психологии, стремление сделать учебный курс упрощенным с точки зрения представления объяснительных принципов, «гармоничным» по количеству поставленных проблем и предложенных средств для их решения, «психотехническим» по содержанию и формам проведения.

Обычно содержание методов психотехнического направления причудливо соединяет этику с этикетом и правилами манипуляций, а форма проведения неотвратимо стремится к привычному тренингу общения. «Проблематичность познавательного развития в подобной схеме обучения обнаруживается достаточно быстро (с точки отсчета учебного времени — за три-пять занятий). Оперативно выходя на предельный уровень откровенности диалога и взаимодействия части подростков в классе — а это почти неизбежное следствие курса психологии, построенного по тренинговому типу, — психолог фактически усугубляет непродуктивное противостояние подростков и окружающего мира. Конечно, ему льстит детская преданность и безграничный кредит доверия, получаемый от коллег в школе на работу с “трудными” классами. Но если представить, что базовое доверие к миру, справедливо рассматриваемое коллегами в качестве важнейшего новообразования, по сути представляет зрелый этап саморазвития, к которому необходимо идти через решение *многих* по форме и содержанию личностных задач, а путь этот

должен быть проделан непременно *лично* каждым учеником, то суррогат порождаемого в тренинге доверия оказывается небезопасным для подростка. Аналогичным же образом перекокс, скажем, в сторону освоения “технических” средств общения порождает у школьников ощущение всеохватывающей манипуляции. Общий психологический закон формирования здесь суров: средства адекватно не осваиваются без цели, равно как и цель без средств» [21, с. 8].

Такие методы, как тренинг, ролевые игры, дискуссия, психодрама, требуют особой подготовки преподавателя, методического осмысления каждого шага, наличия четкого плана. Самому психологу, который хочет вести подобные занятия, необходимо пройти методический курс обучения.

Литература

1. *Аржакаева Т.А., Вачков И.В., Попова А.Х.* Психологическая азбука. Начальная школа (Первый год обучения) / Под ред. И.В. Вачкова. М.: Ось-89, 2003.
2. *Бабанский Ю.К.* Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 1985.
3. *Бадмаев Б.Ц.* Методика преподавания психологии: Учеб.-метод. пособие для преподавателей и аспирантов вузов. М.: ВЛАДОС, 1999.
4. *Битянова М.Р., Азарова Т.В., Земская Т.В.* Профессия — школьник: Программа формирования индивидуального стиля познавательной деятельности у младших школьников: Учеб.-метод. пособие для школьных психологов и педагогов. М.: Генезис, 2000.
5. *Герасимова В.С.* Методика преподавания психологии: Курс лекций. М.: Ось-89, 2004.
6. *Жизненные навыки. Уроки психологии в первом классе / Под ред. С.В. Кривцовой.* М.: Генезис, 2001.
7. *Жизненные навыки. Уроки психологии во 2 классе / Под ред. С.В. Кривцовой.* М.: Генезис, 2002.
8. *Карандашев В.Н.* Методика преподавания психологии: Учеб. пособие. СПб.: Питер, 2005.
9. *Колмогорова Л.С., Григорьевская Н.Н., Модина И.А.* Человекознание: Курс психологии с элементами этики и валеологии: 1 класс:

- Учеб.-метод. пособие для педагогов, школьных психологов и валеологов М.: Генезис, 1998.
10. *Ляудис В.Я.* Методика преподавания психологии: Учеб. пособие. М.: УМК «Психология», 2003.
 11. Методика преподавания психологии: Конспект лекций / О.Ю. Тарская, В.И. Валовик, Е.В. Бушуева и др. М.: Высшее образование, 2007.
 12. *Нечаев А.П.* Как преподавать психологию? Методические указания для учителей средних учебных заведений. СПб., 1911.
 13. *Никольская И.М., Бардиер Г.Л.* Уроки психологии в начальной школе. СПб.: Речь, 2004.
 14. *Орлов Ю.М.* Саногенное мышление / Сост. А.В. Ребенок, О.Ю. Орлова. Сер.: Управление поведением. Кн. 1. М.: Слайдинг, 2003.
 15. *Осухова Н.* В поисках идентичности: от зеркала до дневника // Школьный психолог. 2001. № 35, 36.
 16. *Пономаренко Л.П., Белоусова Р.В.* Основы психологии для старшеклассников: Пособие для педагогов: В 2 ч. М.: ВЛАДОС, 2001. Ч. 1.
 17. *Попова М.В.* Психология как учебный предмет в школе: Учеб.-метод. пособие. М.: ВЛАДОС, 2000.
 18. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / Азарова Т.В., Барчук О.И., Беглова Т.В., Битянова М.Р., Королева Е.Г., Пяткова О.М.; Под общ. ред. Битяновой М.Р. СПб.: Питер, 2004.
 19. *Рамуль К.А.* Классные опыты по психологии в средней школе // В помощь преподавателю психологии в средней школе: Сб. метод. материалов / Под ред. члена-корресп. АПН проф. Б.Г. Ананьева. Л., 1948. С. 80–107.
 20. *Хозиев В.Б.* Психология: Учеб. пособие для 10–11 специализированных классов (гуманитарных и психологических). М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000.
 21. *Хозиев В.Б.* Психология в школе как проблема психологии // Психолог в школе. 1999. № 1. С. 5–26.
 22. *Хроменко О.В.* Методика преподавания психологии: Конспект лекций. Ростов н/Д: Феникс, 2004.
 23. *Хухлаева О.В.* Тропинка к своему Я: Программа формирования психологического здоровья у младших школьников. М.: Генезис, 2001.

24. *Цукерман Г.А.* Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 19—34.
25. *Цукерман Г.А., Мастеров Б.М.* Психология саморазвития. М.: Интерпракс, 1995.

ТЕМА 8. Таксономия учебных задач по психологии

Понятие «задача» широко используется как в педагогике, так и в психологической науке.

Учебные задачи — это особые задачи, преследующие двойную цель. Во-первых, в процессе решения учебных задач происходит усвоение соответствующих предметных знаний и умений. Во-вторых, происходит психическое развитие человека, формируются познавательные процессы, складывается характер. Их специально подбирают или конструируют для целей обучения.

Для того чтобы стать учебной, задача должна быть принята человеком как учебная. По своей внешней структуре конкретная и учебная задачи совпадают, фактически это одна и та же задача. Но одно дело, когда, решая задачу, человек преследует цель получить правильный ответ в данном конкретном случае, другое — когда стремится осознать или найти способ решения данной задачи как обобщенный способ, пригодный для решения любой конкретной задачи данного типа. Только во втором случае можно говорить о принятии человеком задачи как учебной.

В рамках учебной деятельности психологи разрабатывают требования к учебным задачам и их подбору с учетом создания условий как для формирования знаний определенного качества, так и для полноценного психического развития человека.

В работах П.Я. Гальперина и его учеников для формирования обобщенности умственного действия предлагается систематическое использование задач общелогического и общепсихологического типов. Иными словами, при подборе предметных задач (физических, химических и т.п.) необходимо не только руководствоваться их содержанием, но и учитывать предложения психолога по использованию этих типов при представлении условий задач.

К **общелогическим** типам относят следующие задачи:

- с полным набором только существенных условий;
- с недостатком некоторых существенных условий;

- с наличием всех необходимых и с добавлением избыточных, лишних условий;
- с недостатком некоторых необходимых условий, с одной стороны, и с избытком несущественных данных — с другой.

Общепсихологические типы задач образуются разными соотношениями наглядных и понятийных признаков, представленных в условиях задачи и в сопровождающих ее чертежах и рисунках. Наглядные и понятийные указания могут совпадать и расходиться, причем всегда предпочтение отдается понятийным характеристикам.

Систематическое применение разных общелогических и общепсихологических типов задач приучает не доверять внешнему облику задачи и «не бросаться» сразу решать ее в наивной уверенности, что внешний вид задачи совпадает с ее действительным содержанием и что в ней имеются все и только нужные условия. Любая задача требует предварительного тщательного анализа ее условий. Применение этого общего требования воспитывает то, что можно назвать дисциплинированным мышлением.

В современной методической литературе описывается несколько типов классификаций учебных задач.

Так Г.А. Балл предлагает [1, с. 68] следующую классификацию учебных задач, где в зависимости от познавательных операций, которые используются при решении задачи, выделяются пять видов учебных задач:

- 1) перцептивные (рассмотреть рисунок, найти части объекта и др.);
- 2) мыслительные (на сравнение объектов, на анализ, классификацию и др.);
- 3) имагинативные (образные), если надо, опираясь на имеющиеся знания, представить и описать событие, которое происходило или могло произойти;
- 4) мнемические задачи (запомнить, вспомнить...);
- 5) коммуникативные задачи (задачи на установление контакта, поддержание и прекращение общения и др.).

Б.С. Блумом [8, с. 53] учебные задачи иерархически систематизированы в две таксономии, относящиеся к когнитивной и аффективной областям:

Когнитивная область

1. Знание:
 - 1) конкретного материала;
 - 2) терминологии;
 - 3) фактов;
 - 4) способов и средств обращения с конкретным материалом;
 - 5) конвенций — определений;
 - 6) тенденций и результатов;
 - 7) системы понятий и категорий;
 - 8) критериев;
 - 9) методологии;
 - 10) универсальных понятий и абстракций данной области знаний;
 - 11) законов и обобщений;
 - 12) теорий и структур.
2. Понимание:
 - 1) объяснение;
 - 2) интерпретация;
 - 3) экстраполяция.
3. Применение.
4. Анализ:
 - 1) элементов;
 - 2) взаимосвязей;
 - 3) принципов построения.
5. Синтез:
 - 1) единичное сообщение;
 - 2) разработка плана и возможной системы действия;
 - 3) получение системы абстрактных отношений.

6. Оценка:
- 1) суждение на основе имеющихся данных;
 - 2) суждение на основе внешних критериев.

Аффективная область

1. *Стремление* (имеется в виду направленность внимания):
 - 1) осознание;
 - 2) желание достичь чего-либо;
 - 3) произвольное или избирательное внимание.
2. Ответная реакция:
 - 1) согласие на ответ;
 - 2) желание ответить;
 - 3) удовлетворение от ответа.
3. Оценивание:
 - 1) принятие какой-то ценности;
 - 2) предпочтение какой-то ценности;
 - 3) обязательность какой-то ценности.
4. Организация:
 - 1) концептуализация ценности;
 - 2) выработка системы ценностей.
5. Предпочтение на основе ценности или ценностного комплекса:
 - 1) обобщенная установка;
 - 2) предпочтение.

В.С. Герасимова [1, с. 69] за основу классификации учебных задач предлагает принять цели профессионального обучения, выделив таким образом две группы учебных задач:

- А) задачи, целью которых является овладение учебной информацией;
- Б) задачи, целью которых является овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками.

Каждая группа задач может содержать:

- а) прямые вопросы, требующие знания учебного материала и способности его припомнить. Они обеспечивают актуализацию учебного материала. Это дает возможность студентам понять, какие виды знаний являются наиболее существенными (основные понятия, функции, механизмы, свойства, закономерности различных психических явлений и др.);
- б) косвенные вопросы, требующие размышления, на которые невозможно ответить путем простого припоминания. Это задачи на интерпретацию психологических фактов, законов, на сравнительный анализ концепций, точек зрения, представлений;
- в) проблемы, которые требуют продуктивного мышления.

Определенный подход к решению главной методической задачи — построению системы учебных задач в курсе психологии — намечен в исследовании Д. Толлингеровой [6], изучавшей виды опережающего управления обучением. Позиция Д. Толлингеровой чрезвычайно близка к трактовке целей управления обучением в теории планомерного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной. Рассмотрим подробнее предложенную ею таксономию учебных задач и процедуры таксации задач. Учебная задача для Д. Толлингеровой выступает как разновидность опережающего управления когнитивной деятельностью, как «проект будущего учебного действия», определяющий интеллектуальное пространство, в котором ученик станет выполнять мыслительные действия. В этой связи таксономия учебных задач является необходимым средством для создания расширяющейся зоны опережающего управления формированием мыслительных действий и операций в процессе решения задач учениками.

Опережающее управление обучением с помощью задач, которые операционализируют усваиваемое содержание знаний, Д. Толлингерова назвала проектным в отличие от другого вида управления — рефлексивного, которое связано с выделением и осозна-

нием самого субъекта познания и обобщением способов его собственной мыслительной деятельности.

Для упрощения технологии проектирования учебных действий посредством проектирования операционного состава учебных задач Д. Толлингерова вводит следующую таксономию, которая упорядочивает учебные задачи по основанию: требование задачи к когнитивному составу проектируемой учебной деятельности учащихся. Она разделила задачи на пять классификационных групп согласно когнитивным характеристикам.

Первую группу составили задачи, требующие воспроизведения знаний, *вторую* — простых мыслительных действий (описание и систематизация фактов), *третью* — задачи на сложные мыслительные операции (аргументация, объяснение), *четвертую* — задачи, предполагающие порождение определенных речевых высказываний для выражения продуктивного мыслительного акта (реферат, сочинение, оригинальный научный текст), *пятую* — задачи на продуктивное мышление (решение проблем). Внутри каждой группы были выделены подгруппы задач, которые нумеруются и образуют тем самым пространственную топологическую характеристику полного набора задач. Благодаря этому можно вести точный учет плотности распределения и частоты появления того или иного типа задач в учебном курсе или разделе, пользуясь в качестве масштаба измерения предложенной таксономией (а также использовать компьютерное графическое моделирование при подготовке преподавателем программы учебных занятий с использованием задач).

Таксономия учебных задач

1. Задачи, предполагающие воспроизведение знаний

1.1. задачи на узнавание

1.2. задачи на воспроизведение отдельных фактов (данных понятий)

1.3. задачи на воспроизведение определений (норм, правил и т.д.)

1.4. задачи на воспроизведение текста (стихотворений и пр.)

- 2. Задачи, предполагавшие простые мыслительные операции**
 - 2.1. задачи на определение фактов (измерение, взвешивание, решение простых математических задач и пр.)
 - 2.2. задачи на перечисление и описание фактов (список, перечень)
 - 2.3. задачи на перечисление и описание процессов и приемов деятельности
 - 2.4. задачи на анализ и синтез
 - 2.5. задачи на сравнение и различие (компарация, дискриминация)
 - 2.6. задачи на упорядочивание (классификация, категоризация)
 - 2.7. задачи на определение отношений (причина, следствие, цель, средство, влияние, функция, польза, способ и пр.)
 - 2.8. задачи на абстракцию, конкретизацию, обобщение
 - 2.9. задачи на решение простых заданий, предполагающие манипуляцию с неизвестными величинами и их поиск по правилу, по формуле
- 3. Задачи, предполагающие сложные мыслительные операции**
 - 3.1. задачи на трансформацию (перевод, выражение знаков в словах)
 - 3.2. задачи на интерпретацию (объяснение смысла, значения и пр.)
 - 3.3. задачи на индукцию
 - 3.4. задачи на дедукцию
 - 3.5. задачи на аргументацию (доказывание верности, верификация)
 - 3.6. задачи на оценку
- 4. Задачи, предполагающие сообщение знаний и сочинение**
 - 4.1. задачи на сочинение обзора (конспекты, резюме и пр.)
 - 4.2. задачи на сочинение доклада, отчета и пр.

4.3. задачи на самостоятельные письменные работы, проекты и пр.

5. Задачи, предполагающие продуктивное мышление

5.1. задачи на применение на практике

5.2. задачи на решение проблемных ситуаций

5.3. задачи на целеполагание и постановку вопросов

5.4. задачи на эвристический поиск на базе наблюдения и конкретных эмпирических данных

В.Я. Ляудис [3, с. 42] обратила особое внимание на 4-ю и 5-ю группы задач в применении их к преподаванию психологии. В задачах 4-й группы объединены репродуктивные и продуктивные формы мыслительной деятельности, в связи с чем можно выделить разные типы психологических описаний и объяснений, обеспечивающие многообразие форм осмысления психологической реальности в их генетической взаимосвязи.

Задачи, предполагающие продуктивное мышление, — 5-ю группу В.Я. Ляудис дополнила подгруппами задач:

5.5. задачи на эвристический поиск на базе логического мышления

5.6. речевое оформление в письменном тексте решения проблемных задач

5.7. задачи на анализ и обобщение эмпирических данных, феноменов (моральный поступок, процессы смыслополагания, особенности решения нравственной проблемы и отличие способов ее решения от интеллектуальной проблемы)

5.8. задачи на выработку «чувства ситуации», поиск интуитивных решений в сложной конфликтной ситуации

5.9. групповые решения проблем с открытой структурой (учебно-производственная проблема с открытой структурой; теоретико-экспериментальная проблема открытой структуры)

Рассматривая таксономию Д. Толлинговой как открытую систему, В.Я. Ляудис дополнила и пополнила ее новым классом и

подгруппами задач, пригодных для курсов психологии. Это задачи 6-й группы, предполагающие рефлекссию, обеспечивают переход к метапознавательной деятельности, т.е. к осознанному использованию собственных приемов построения эвристик, алгоритмов, способов анализа открытых задач и пр.

- 6.1. задачи, позволяющие освоить рефлексивные процедуры по отношению к структурам действий опознания, запоминания, припоминания
- 6.2. рефлексивные процедуры по отношению к разным видам рефлексивного действия, связанные с построением научного текста
- 6.3. задачи на построение стратегий совместного и индивидуального решения
- 6.4. задачи на выбор способов межличностного взаимодействия и общения в ходе совместного решения задач
- 6.5. задачи на выбор способов межличностного взаимодействия и общения в ходе совместного решения задач

Каждый тип учебных задач имеет свои особенности и продуктивные возможности. Особое внимание следует обратить на класс задач, предполагающих рефлекссию, т.е. осознание собственного способа действия. Они требуют особой ситуации учебного взаимодействия — группового решения, что облегчит осознание уже освоенных, приобретенных когнитивных способов в решаемых психологических задачах, будет содействовать индивидуализации форм и подходов к решению, выявит субъективные когнитивные пристрастия, клише, стратегии, персонифицирует субъектов познавательной деятельности. Именно поэтому групповое решение задач 6-го класса является важным условием опережающего управления обучением, подводящим студентов к самообучению.

Несмотря на существующие классификации учебных задач, непросто найти такие методические пособия, где были бы собраны задачи по психологии, т.е. задачки. Тем не менее они есть. Их авторов объединяет общая позиция по отношению к преподаванию психологии: знание психологии это прежде всего

личностное знание, которое добывается студентом — будущим психологом в чтении разнообразных текстов и во встречах с людьми, которые могут читать эти тексты, — преподавателями. Преподаватель с помощью вопросов, задач помогает выстроить новое семиотическое пространство, где рождается будущий психолог-профессионал. Рассмотрим некоторые сборники задач подробнее.

Е.Е. Сапогова считает системообразующим ориентиром обучения профессиональной психологии широкое культурное сопровождение подготовки студента, позволяющее выстроить во внутреннем плане сознания «профессиональный гипертекст, позволяющий на информационных междисциплинарных пространствах видеть и ассимилировать профессиональную информацию, предвидеть ее дальнейшую необходимость» [5, с. 9], что работает на основную цель психологического образования — подготовку психогерменевтически ориентированного специалиста.

При составлении задачника [4] ею использовались три вида задач условной сложности:

- задачи, ориентирующие студентов на применение уже имеющихся знаний (применение формулировок, репродукцию освоенной на лекциях или при чтении первоисточников информации и т.д.). Пример:

Задача 18. «Прокомментируйте следующий отрывок текста. С чем здесь можно и с чем нельзя согласиться? Каковы, на ваш взгляд, практические последствия такой теоретической ориентации? Как она называется?

Доверьте мне десяток здоровых нормальных детей и дайте возможность воспитывать их так, как я считаю нужным; гарантирую, что, выбрав каждого из них наугад, я сделаю его тем, кем задумаю: врачом, юристом, художником, коммерсантом и даже нищим или вором, независимо от его данных, способностей, призвания или расы его предков» [4, с. 13].

- задачи, требующие оперирования широким материалом, полученном при самостоятельном прочтении специальной литературы, активной переработки его в операциях обобщения, систематизации, классификации и т.д.. Пример:

Задача 20. «К. Хорни предложила выделять несколько стратегий, приспособляющих человека к миру и избавляющих его от первичного чувства коренной тревоги. Приведите из литературы примеры таких стратегий: а) “невротического стремления к любви”, б) “стремления к власти”, в) “невротической изоляции”, г) “невротической покорности”. Поясните, как формируются именно такие индивидуальные стратегии» [4, с. 13].

- творческие задачи, решая которые студенты вынуждены искать дополнительную информацию, осуществлять эвристический поиск, строить гипотезы, использовать межпредметные связи, формулировать собственные представления, искать аргументы «за» и «против», осуществлять прямой и обратный ход мысли, рефлексировать собственный путь поиска решений и т.д. Пример:

Задача 34. «Прокомментируйте идеи Э. Фромма о том, что различным историческим эпохам соответствуют определенные формирующиеся социальные типы характера. С какой эпохой вы соотнесли бы “накопительский” и “продуктивный” типы характера? Приведите аналогии из современного этапа, переживаемого отечественным обществом» [4, с. 34].

По мнению Е.Е. Сапоговой [4], каждая задача создает для студентов своеобразную микропроблемную ситуацию, иногда не имеющую правильного ответа или однозначного решения. Ответ всегда рождается в диалоге студента и преподавателя, студента и автора обсуждаемого текста, самого студента с самим собой и в общей дискуссии на семинаре.

Сборник задач по психологии [7] В.Б. Хозиева ориентирован на учебные психологические курсы (на психологическое мировоззрение и профессиональную позицию), выдержанные в традициях концепции планомерно-поэтапного формирования П.Я. Гальперина, и рассчитан на интенсивное использование в лекциях, на семинарах (для индивидуального и совместного решения) и в самостоятельной работе студентов. Особенностью этого задачника являются задачи «на герменевтику»: «Герменевтике (толкованию и пониманию текстов) специально никто не учит. Нет пока устойчивых традиций в обучении “понимаю-

щему” чтению, а философское образование, могущее способствовать более интенсивному освоению герменевтики, также не приносит необходимого момента понятийной культуры. До понимания относительности и ситуативности категорий каждый специалист доходит сам в ходе различных по успешности попыток упорядочить психологическую феноменологию, экспериментальные подходы и теоретические обобщения» [7, с. 9]. В содержание задач обильно включены фрагменты различных теоретических и описательных текстов, безусловно, расширяющих привычные границы классической психологии.

Примеры:

«98. Самая популярная типология.

Проведите опрос старших школьников и взрослых на предмет того, какие основания они используют для своих собственных типологий личности. Какая из типологий является наиболее распространенной (модной, популярной) для разных категорий респондентов?» [7, с. 48].

«99. Есть ли перспективы у профессионального отбора?

Наиболее существенная проблема любой типологии личности — выделение в общем и в каждом конкретном случае “внешних” и “внутренних” показателей личности. Согласитесь, очень непросто найти хотя бы одного “чистого” холерика, “шизотимного астеника” или “органического психопата”. Обсудите возможности и перспективы профессионального отбора на основании личностных типологий (например, в космонавты, врачи, учителя, милиционеры)» [там же].

«106. Кто не изучает личность?

Личность изучается многими дисциплинами. Какими? Как? А какими не изучается?» [там же].

«107. Проблематичная периодизация личности в истории.

Почему в различные периоды общественной истории личность то становится предметом пристального внимания, изучения, то перестает быть таковой, уходя на второй план обще-

ственного сознания? Приведите примеры подобных исторических этапов, попытайтесь предсказать возникновение таких этапов в будущем» [7, с. 49].

Автор программы «Жизненные навыки. Уроки психологии в 1–4 кл.» С.В. Кривцова [2] отходит от традиционного понятия «учебные задачи» — ключевым становится понятие «жизненные задачи». Жизненная задача — это, по мнению С.В. Кривцовой, актуальная тема, которая появляется в тот или иной момент в жизни человека, затрагивает его и как бы запрашивает, ожидая решения. В результате правильно найденного решения человек решает проблему и меняется сам. «Меняется сам» означает «делается сильнее лично, выходит из трудной ситуации более способным жить». Такое позитивное изменение является следствием успешно решенной задачи. В психологии для таких изменений есть понятия «личностный рост» (К. Роджерс), «индивидуация» (К. Юнг), «самоактуализация» (А. Маслоу), а для самого процесса преодоления — понятие «coping» («совладание»).

Если по каким-то причинам жизненная задача оказывается нерешенной, то выясняется, что человек не заложил фундамент для решения других задач, время ушло, с взрослением появилась необходимость приложить душевные усилия к другим задачам, но предпосылки не сформированы. Жизненную задачу нельзя совсем пропустить и не заметить. Ее всегда решают: одни правильно, другие — нет. Выделяют два типа жизненных задач: нормативные, определяемые требованиями, предъявляемыми жизнью к данному возрасту в определенных культурно-исторических условиях, и ненормативные, которые приходится решать в ситуации «повышенной сложности» — когда случается беда. Примеры жизненных задач старшего дошкольного возраста: прояснить через отношения с родителем противоположного пола картину своей половой идентичности; научиться доверять себе и ценить свои усилия при решении любой задачи.

Такое широкое понимание задачи (с различным содержанием, пониманием трудности их решения, нахождения или не нахождения ответов), используемое при обучении психологов, мо-

жет дать студенту глубокое понимание психики как одного из самых сложных и непредсказуемых феноменов, требующих особой ответственности.

Литература

1. *Герасимова В.С.* Методика преподавания психологии: Курс лекций. М.: Ось-89, 2004.
2. *Жизненные навыки. Уроки психологии в первом классе /* Под ред. С.В. Кривцовой. М.: Генезис, 2002.
3. *Ляудис В.Я.* Методика преподавания психологии: Учеб. пособие. М.: Психология, 2003.
4. *Сапогова Е.Е.* Задачи по общей психологии: Учеб. пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2001.
5. *Сапогова Е.Е.* Концепты и ориентиры современного психологического образования // *Alma mater. Вестник высшей школы.* 2003. № 10. С. 8—13.
6. *Толлингерова Д.А.* Анализ когнитивного состава задач с помощью вычислительной графики // *Актуальные проблемы современной психологии.* М., 1983.
7. *Хозиев В.Б.* Сборник задач по психологии: Учеб. пособие. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000.
8. *Хроменко О.В.* Методика преподавания психологии: Конспект лекций. Ростов н/Д: Феникс, 2004.

Раздел III

**КУЛЬТУРА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПСИХОЛОГИИ**

ТЕМА 9. Особенности профессионального мастерства преподавателя психологии в школе

Взгляд общества на учителя психологии как на учителя, несущего особые знания — психологические, т.е. знания о самом тонком, нежном и важном в человеке, соединяя доказательность научного знания с яркой гуманитарной направленностью, за многие десятилетия присутствия психологии в школе был точно таким же, как и на учителя любой другой дисциплины.

Хотя, например, в начале XIX в. о педагогах, их высокой общественной миссии говорили вообще мало. Остро ощущался недостаток учителей, ибо отсутствовали специальные педагогические институты, за исключением Петербургской учительской гимназии и главного педагогического института. Вот почему в качестве учителей набирались окончившие семинарию, духовную академию и главные народные училища. Состав преподавателей был пестрый, их педагогическая подготовленность была слабая. Великий российский педагог П.Ф. Каптерев замечает: «...правительству нужны были не развитые граждане, а послушные, без рассуждений, верноподданные. О развитии послушания оно и хлопотало. Еще в петровских инженерной и артиллерийских школах воспитание заключалось во внушении правил нравственности и субординации. Последнее качество считалось особенно ценным, о нем и заботились. Беспрекословно слушаться — вот идеал. Поэтому лучшим воспитанником был наиболее полно и спокойно подчинявшийся всем требованиям начальства, а лучшим воспитателем — умевший сломить самостоятельность и независимость детей, согнуть волю воспитанников под ярмо дисциплины. Такие воспитатели и воспитанники ценились, были нужны, а о действительном нравственном образовании, о развитии разума и инициативы забот не прилагали. Запрос был на исполнителей, а не на руководителей; полагали, что были бы повинующиеся, а хорошие командиры всегда найдутся, что нет ничего легче, как распорядиться и командовать. ...Учителя по обязанности учили, происходили выпуски

окончивших курс, но собственно педагогическими вопросами никто почти не занимался и в школах... От учителей требовалось лишь преподавание, причем учитель не имел права отступать в преподавании ни на йоту от предписанного ему учебника, хотя бы и весьма неудовлетворительного, и от чрезвычайно подробной программы составленной применительно к параграфам этого учебника. Все преподавание было чисто механическим. И позднее долгое время замечалось такое же механическое отношение учителей к делу» [7, с. 262].

В начале XX в. основным требованием к учителю психологии было прекрасное знание предмета, любовь к науке, и лишь немногие писали об особой роли учителя психологии. Так, преподаватель философии и психологии, работавший в семинарии, Н. Смирнов, может быть, впервые в методической литературе озвучил позицию учителя психологии как носителя особого, гуманитарного знания: «Я поставил своей задачей — беречь личность учеников, уважать ее, отнюдь не наносить ей болезненных ощущений, тем более не наносить ей унижений и оскорблений публичных. На философских уроках необходимо считаться с уважением чужого мнения... Школа должна воспитать человека, умеющего ценить личность и — понимать ее. Первое условие к такому пониманию — уважение чужого мнения. А воспитать его можно прежде всего практическим проведением принципа терпимости на уроках... Положение преподавателя философских предметов в этом отношении исключительное: придавая жизненный характер постановке дела, он может читать мораль, не являясь моралистом; может учить, не поучая» [15, с. 115].

Отсюда органично формулируются задачи, стоящие перед учителем психологии: «Я старался добиться, чтобы основные факты психической жизни, самые существенные моменты в их изолированности и взаимоотношениях были восприняты учениками. При отсутствии такой расценки материала приходилось бы излишне загромождать и память учеников, без того обременяемую механической зубрежкой. Вместо этого я заботился о том, чтобы изучение психологии давало более ощутительные психологические результаты. Связывая преподаваемый материал с потребностями жизни, я старался приучить учеников к са-

монаблюдению, психологическому анализу. В таком умении разбираться в сложном лабиринте своих переживаний, в привычке расчленять их, объяснять и понимать их — в известной степени залог последующего духовного развития, и кое-что сделать в данном отношении — почтенная задача для педагога. Уже само по себе изучение психологии без специального наклонения внимания учеников в сторону самоуглубления, имеет именно такое воспитательное значение» [там же, с. 116—117].

Сочувственное отношение к учащимся со стороны учителя выразилось в желании педагога услышать «обратную связь» от семинаристов по поводу проведения своих уроков и использованных приемов: «голос воспитываемых может быть иногда весьма поучительным и стоящим, чтобы его выслушать» [там же, с. 120].

Вопрос о кадрах, их подготовленности относился к традиционным для учебного предмета психологии, и так же традиционно решался. Итак, кто он — учитель психологии? Какой он? Где готовить учителей психологии? В 1940—1950-х годах ответы на эти вопросы звучали так:

«Учитель-психолог должен обладать достаточным психологическим образованием и быть в курсе новейших достижений советской психологической науки» [1, с. 4];

«Для успешного преподавания психологии необходимо не только знание предмета и наличие общих методических навыков преподавания. Не менее важны любовь к этому предмету, живой интерес к нему и умение передать эти качества ученикам... Правильнее привлечь преподавателей гуманитарных дисциплин, которые проявляют интерес к этому предмету и охотно возьмутся за его преподавание в средней школе» [8, с. 29];

«Учитель-психолог должен быть основательно сведущ в вопросах теории познания, физиологии, художественной литературы и так далее... Он должен уметь своевременно извлечь из запаса своих знаний актуальный и применимый к данному случаю пример, уметь разобраться в многочисленных примерах, приводимых самими учащимися» [там же, с. 13];

«Для преодоления упрощенчества при преподавании психологии учителю необходимо постоянно работать над повышени-

ем своей квалификации, расширением и углублением своих знаний и, в частности, хорошо знать публикуемые у нас работы по психологии» [16, с. 73];

«Учителя психологии должны неуклонно следовать большевистскому принципу партийности в науке, разоблачать всякие попытки проташить в советскую психологию порочные идеи зарубежной психологии, всякие попытки ревизовать марксистско-ленинское учение о психике и сознании» [18, с. 10].

Предлагалось привлекать к преподаванию психологии в школе, кроме учителей гуманитарного цикла в качестве совместителей, тех, у кого нет достаточной нагрузки, кадры квалифицированных психологов, работающих в научно-исследовательских институтах и вузах. Для учителей-непсихологов рекомендовали устраивать хотя бы краткосрочные курсы по психологии при пединститутах.

Проблема выбора возрастной параллели, где учащиеся были бы готовы к восприятию психологического содержания, была решена в пользу 9-го класса. Психология находится в разделе дисциплин, завершающих общеобразовательное обучение. Ученики уже подготовлены, в известной мере, к этому ранее усвоенными знаниями по некоторым дисциплинам, в первую очередь по анатомии и физиологии человека. «Физиология человека непосредственно примыкает к психологии и является одной из важнейших основ для материалистического понимания психических процессов» [1, с. 5]. Во-вторых, уроки литературы способствуют развитию психологического анализа и некоторых знаний о характерах, типах, деятельности и сознании людей. Школьный курс истории также готовит старшеклассников к усвоению психологических знаний о личности в ее историческом развитии в единстве с развитием народных масс и т.п.

В Методическом письме Главного учебно-методического управления среднего образования Гособразования СССР (1988) отдельно говорится о том, каким должен быть учитель нового предмета «Этика и психология семейной жизни»: «Своеобразие проблематики, форм и методов занятий по подготовке школьников к семейной жизни, необычность дифференцированной и ин-

дивидуальной работы с учащимися и их родителями предъявляют особые требования к личности учителя. Это должен быть высокообразованный и морально устойчивый человек, хороший воспитатель, пользующийся авторитетом и доверием у учащихся и их родителей, достаточно информированный об условиях жизни каждого ребенка, владеющий искусством быть советчиком, умеющий хранить тайны каждого ученика и каждого родителя. Ему должны быть присущи особый педагогический такт, доброжелательность, искренность» [11, с. 27].

Идея «непохожести», «инаковости» учителя психологии ввиду особого содержания предмета, который он преподает, была подхвачена авторами методических работ: «Преподавателем нового курса должен быть высокообразованный, опытный учитель-воспитатель, который любит своих питомцев и которому беспредельно доверяют учащиеся и их родители. Ему также должно быть присуще: глубокое и всестороннее знание своего предмета, владение методикой его преподавания; творческое отношение к делу, постоянный поиск нового и непрерывное совершенствование знаний, умений и навыков в области теории и практики семейного воспитания; высокий авторитет, достойный пример в семейной жизни; убежденность, эмоциональность, доверие; строгое соблюдение этики взаимоотношения с семьями учащихся, владение искусством быть советчиком и хранителем тайн каждого ученика и каждого родителя» [5, с. 108].

Автор книги для учителя этики и психологии семейной жизни посвятила описанию идеального учителя целый параграф: «Администрация школы при определении учителя по этому предмету должна учитывать четыре основных момента: возраст; образование; жизненный опыт (формально-семейное положение); мировоззрение, уровень культуры, склонность к психологическому наблюдению. Кроме этого, очень важна система ценностей учителя этой дисциплины... На основе социологического анализа отчетливо вырисовывается социально-нравственный портрет учителя этики и психологии семейной жизни. Это — замужняя женщина в возрасте 30—35 лет с двумя детьми с 10—15-летним стажем работы в школе. Кроме этики, она ведет основную предмет гуманитарного цикла, главным образом русский

язык и литературу. Она довольна своим партнером в браке, уверена, что может самостоятельно разрешить семейный конфликт, использует на уроках произведения художественной литературы, как классической, так и современной, кино, биографии и факты из жизни замечательных людей, уверена в необходимости самого предмета в средней школе и перспективах его дальнейшего развития» [12, с. 7–9].

С педагогами-женщинами, ведущими «Этику и психологию семейной жизни» были проблемы: проработав с новой дисциплиной (ведь был еще и свой предмет) 3–4 года, 15% учительниц отказывались от нее: «Они признаются, что испытывают большие трудности вообще, а особенно при проведении социологических исследований. Все преподаватели этики и психологии семейной жизни утверждают, что для успешного ведения курса постоянное проведение социологических исследований в рамках школы, класса, группы, подгруппы обязательно. Но 56% из них совсем не владеют техникой социологического опроса, 53% не представляют себе, что такое социологический анализ и как он проводится. 74% не знают законодательство о семье, 85% не знают, где публикуются статистические материалы о современной семье. И хотя подавляющее большинство учителей (93%) проводят на занятиях анкетирование, правильно составить анкету многие из них не могут. Поэтому основными приемами изучения подростков при подготовке и проведении уроков этики и психологии семейной жизни являются беседы, интервью (ими пользуются 85% учителей), самостоятельно составленные деловые игры (44%) и личные наблюдения» [там же, с. 10].

Поэтому рекомендовалось обратить особое внимание на педагогов-мужчин: они более уверены в себе, более осведомлены о законодательстве по семейным вопросам, на занятиях обращаются к конкретным житейским ситуациям. Они менее эмоциональны, и на их уроках меньше стихов, не звучит музыка, но это не отражается на интересе учащихся к обсуждаемым проблемам. Учителя-мужчины пользуются большим авторитетом как у школьников, так и у их родителей: «Успех в пропаганде культуры брачно-семейных отношений, влияние на сознание

учеников зависят от идейно-политических, личностных установок учителя, т.е. от его ценностных ориентаций... Индивидуальные особенности учителя также оказывают влияние на результативность в освоении предмета: прическа, одежда, манера держаться и говорить, тембр голоса. Кроме того, учителю этики и психологии семейной жизни более, чем другому учителю, нужна уверенность в себе. Тогда убежденность учителя передается ученикам... Учитель этики и психологии семейной жизни должен исходить в первую очередь из того, что интересует учеников. В первую очередь это проблемы общения в юношеской среде, этические нормы знакомства, правила хорошего тона, ухаживание в добрачный период и культура чувств в целом. Вот круг вопросов, на которых сосредоточивают внимание старшие школьники, и именно их освещения они и ждут от учителя... Добиться откровенности и повлиять на установки учащегося — вот задача учителя» [там же, с. 10—11].

Разработчики нового курса предостерегали учителя от ошибок в преподавании (а их могло быть много, так как характер проведения уроков «Этики и психологии семейной жизни» был тогда совершенно новаторским — в центре был диалог учителя и учеников): акцент на собственную личную жизнь; попытка навязать свою точку зрения; одобрение жестом, кивком головы, возгласом той или иной точки зрения; морализаторский тон или нравоучения.

Говорилось даже о модели поведения учителя этики и психологии семейной жизни в классе, основными чертами которой были: положительный настрой учителя; объединение сторон учителя и учеников, так как интенсивное сотрудничество на уроке обязательно; умение сохранять дистанцию; эмоциональная окраска урока, т.е. выражение симпатии к ученикам, улыбка, юмор.

Где же готовились такие учителя, если факультеты психологии были только в нескольких вузах, несмотря на то что психология как учебная дисциплина, конечно, читалась в педагогических вузах, но преподавание психологии совершенно не входило в учебный план будущих педагогов? В ответ на это следовал скромный ответ: «В идеальном варианте занятия дол-

жен вести профессиональный психолог, но в настоящее время школа не обеспечена такими кадрами... Лучше всего, если специальная подготовка получена в процессе профессионального обучения, но может быть достаточным и просто прослушанный курс по социальной психологии и использованию социально-психологических методов в практике преподавания» [10, с. 100].

О непростом совмещении педагогической и психологической деятельности активно заговорили вновь в 1990-х гг., когда психология буквально «хлынула» в школы в виде нового учебного предмета. «Особость» педагогического общения в курсе преподавания психологии стала определяться прежде всего основными тенденциями гуманизации образования в целом, что предполагало формирование у преподавателя установки на уникальность человека; ориентацию на реальные потребности учащихся, отражение более глубоких связей между наукой, культурой, обществом и человеком; интеграцию воспитательных и образовательных задач, позволяющую сблизить мир объективных знаний с миром человека.

Некоторые авторы учебников и пособий стали отдельно говорить о личности педагога, ведущего курс психологии, его функциях и требованиях, предъявляемых со стороны составителя конкретного учебного курса.

С.В. Кривцова предъявляет квалификационные требования к ведущему занятию по программе «Жизненные навыки» [6]: психологическое образование, сертификат о квалификации для проведения тренинга, практический опыт групповой работы с детьми или хотя бы с подростками, опыт участия в психотерапевтической группе хотя бы в качестве участника. От ведущего требуется личностная зрелость и готовность быть искренним и поддерживающим. Кроме требований автор пособия дает ценные психотерапевтические рекомендации самому педагогу-психологу на тот случай, если возникнут затруднения с поведением детей или собственными эмоциями в течение занятия.

Л.П. Пономаренко, Р.В. Белоусова [13] рекомендуют вести психологию для старшеклассников профессиональному психологу (педагогу-психологу), который должен владеть активными формами работы, уметь организовывать дискуссии, обосуде-

ния, работу в малых группах, применять элементы психологического тренинга. Он должен создать атмосферу доверия и раскрепощенности, когда ученики смогут свободно высказывать свое мнение, разыгрывать ситуации, ролевые игры, выполнять упражнения. Важное условие — диалогичность обучения, что исключает критические оценки, морализаторство, требует от преподавателя активного слушания, гибкости и творческого подхода при встрече с различными мнениями. Педагогу-психологу необходимо владеть методами налаживания дисциплины без подавления личности и инициативы учащихся.

Обосновывая сущность «Вектор-программы» Л.Г. Федоренко обращает внимание на то, чтобы педагог или психолог мог установить эмоциональный, обязательно положительный контакт, дать необходимую поддержку, создать ситуацию успеха, «искренне восхищаться каждым, найти отличительную черточку, подчеркнуть незамеченную особенность в выполнении задания или поведении, увидеть и отметить ее. Это обращение через Личность учителя к Личности ребенка, к увлеченной его стороне» [17, с. 3].

О желательности ведения уроков психологом пишет также и Е.И. Николаева, подчеркивая, что это может быть психолог, «не имеющий педагогической практики, но владеющий методами проведения психологических тренингов. В то же время психологу на этих уроках не следует вводить психотерапевтические воздействия, требующие чрезмерного раскрытия внутреннего мира ребенка. Это связано с тем, что он не сможет проконтролировать поведение детей вне уроков, а слишком откровенные высказывания могут быть использованы другими детьми для неправомерного воздействия на личность» [9, с. 119].

Автор множества оригинальных пособий по преподаванию психологии в школе И.В. Вачков пишет о ценностном подходе к личности учителя психологии: «Учитель (психолог) должен выполнять не функции лидера и вожака, точно знающего, куда идти, и уж, конечно, не конвоира, подгоняющего понурых арестантов, а функции проводника, предоставляющего, когда нужно, необходимую информацию о возможных направлениях движения и ожидаемых трудностях» [4, с. 13].

Роль учителя психологии необыкновенно трудна, так как он педагог в традиционном понимании, с одной стороны, и практический психолог, помогающий детям встать на путь саморазвития через рост самосознания, — с другой. «Фундаментальным психологическим условием, позволяющим профессионалу преодолеть эту трудность и осознанно действовать в такой ситуации, является наличие у него самого высокого уровня самосознания, который порожден свободой от эгоцентризма и групповых корпоративных интересов, а вследствие этого — стремлением к творчеству, самовыражению и самоактуализации... Благодаря глубокому осознанию общечеловеческих смыслов своей деятельности педагог строит систему отношений с детьми, основанную на принятии их как самоценностей, проявляет себя как творческая личность, организует систему педагогической деятельности, направленную на развитие уникальной сущности каждого ребенка» [2, с. 35].

Принимая во внимание реальное положение дел и специфику преподавания психологии как учебного предмета (особенно в подростковой аудитории), М.В. Попова [14, с. 136–140] обобщает следующие функции преподавателя: эмоциональная поддержка, исследовательская, фасилитаторская и экспертная.

Преподаватель как собеседник (функция эмоциональной поддержки). Осуществление преподавателем (учителем) психологии функции эмоциональной поддержки предполагает, что он обладает знанием и опытом его передачи, умением соучаствовать в жизни других людей, не нарушая их автономии. Иными словами, речь идет о преподавателе, выполняющем в некотором роде психотерапевтические функции. Для этого ему необходимо научиться работать с эмоциональными проявлениями (как своими, так и учеников) как с особым содержанием. Структуру этого умения составляют следующие компоненты: эмпатия (понимание чувств учеников); уважение (принятие учеников как конструктивных личностей); искренность (открытое проявление учителем своих чувств); конкретность коммуникации (избегание расплывчатых, обобщенных высказываний, точное описание чувств и переживаний).

В проявлении уважения к ученику стиль преподавания должен соответствовать искреннему признанию уникальности и

ценности ученика. Когда преподаватель проявляет уважение к учащимся и заботу о них, ученики могут чувствовать себя более свободно, осознавать свою ценность как индивидуальности. Невозможно, чтобы преподаватель психологии проявлял неуважение (или отрицательное отношение) к ученику или студенту, демонстрировал, что чувства и переживания учеников недостойны его внимания или что он считает учащихся неспособными к конструктивной деятельности.

Способность быть искренним проявляется, если учитель дает искреннюю реакцию как на вербальном, так и невербальном уровне, как положительную, так и отрицательную, причем последняя не носит деструктивного характера, когда вербализация отражает подлинные чувства. Он должен быть честен в проявлении искренности, во-первых, с самим собой, а во-вторых, со своими учениками.

Конкретность в общении достигается тем, что взаимоотношения становятся теснее, язык общения — менее уклончивым, расплывчатым, разговор идет о конкретных чувствах и личных переживаниях ученика. Учитель не произносит общие слова: личные переживания ученика не обсуждаются общими словами. Соответственно, разговор в классе носит форму свободного диалога, а не напоминает чтение книги, при котором один провозглашает, а другие слушают.

Преподаватель как исследователь (исследовательская функция). Исследовательская функция преподавателя (учителя) психологии имеет три аспекта реализации его исследовательской активности:

- самостоятельное обнаружение психологических проблем и решение конкретных практических задач в контексте естественной педагогической реальности. Учитель может внести уникальный вклад, проводя исследования на уровне группы или класса, исследуя не просто эффективность того или иного приема обучения или формы работы, но и заостряя внимание на личностных отношениях между учителем и учеником. Умение провести анализ динамики взаимоотношений, как и личного продвижения

каждого подростка в этом процессе, находится в основе исследовательской функции;

- использование в преподавании психологии психодиагностических методов и процедур. Применяя их, учитель-психолог оказывается в роли реального исследователя, получающего доступ к специфической информации о развитии подростка. Соответственно он должен быть способен как фокусироваться на исследовательской задаче и грамотно проводить процедуру исследования, так и выполнять ряд требований «Кодекса психолога»;
- осуществление учителем-психологом в учебном процессе развивающих технологий личностного роста. Работа по обнаружению и развитию личностных ресурсов и рефлексии требует от психолога чувствительности к малейшим переменам в самочувствии ребенка, его самореализации. Он практически постоянно находится в позиции исследователя по отношению к личностному развитию подростка, будучи во взаимодействии с ним. Естественно, что наиболее ярко исследовательская функция проявляется при работе собственно психологическими методами.

Преподаватель как человек, создающий условия для учения (фасилитаторская функция). Понятия «фасилитация» и «фасилитатор» (от англ. facilitate — облегчать, помогать, способствовать) пришли в педагогику из гуманистической психологии. Следовательно, учитель-фасилитатор — это учитель, помогающий ученику в усвоении и освоении нового.

Очевидно, что фасилитация должна быть присуща учителю-психологу по определению. Этот процесс выражается уже в самом качестве взаимоотношения «учитель—ученик», строящегося на искренности учителя, безоценочном положительном принятии им подростка, эмпатическом понимании. Учитель не отгораживается от учеников маской наставника. Он общается с ними как обычный человек, открыто выражая свои чувства.

Преподаватель как эксперт (экспертная функция). Учитель-психолог должен быть экспертом в психологических проблемах. Экспертная (консультативная) функция учителя выра-

стает из потребности учащегося в учителе, обладающем глубокими, системными знаниями, разносторонними практическими навыками и умениями. Такой учитель, увлеченный той или иной сферой познания или практической деятельности, способен вовлечь подростка в экспертную сферу своих интересов.

М.В. Попова убеждена, что преподавать психологию в школе может человек, «обладающий совершенно определенными характеристиками, образующими идеал учителя, работающего в парадигме гуманистической педагогики» [там же, с. 140–141] и приводит его «портрет».

Общая характеристика личности. Гуманен. Обладает чувством юмора, справедлив, честен, скорее демократичен, чем авторитарен. Способен к эмпатии, легко налаживает контакт как с классом в целом, так и с отдельными учениками.

Поведение в классе. Гибок (проявляет большую жесткость или мягкость в зависимости от ситуации). Легко и свободно оперирует преподаваемым материалом, обнаруживая свою компетентность. Умеет задавать вопросы. Устанавливает четкую процедуру проверки знаний учеников, при этом демонстрируя желание помочь ученикам в учебе. Желает и умеет экспериментировать, искать новое. Скорее «неформален», чем официален, в общении с учениками проявляет рефлексивное отношение к ним.

Восприятие самого себя. Характерна положительная самооценка, оптимизм, принятие самого себя.

Восприятие других людей. В основном склонен к положительному восприятию других (учеников, коллег, руководства), считает их стоящими людьми, настроенными в целом дружелюбно. Относится к ученикам «как к индивидам, которые достойны веры в них, уважения и высокой оценки» [там же].

Очевидно, что всем перечисленным выше требованиям может удовлетворить далеко не каждый педагог-психолог, а лишь тот, кто имеет, помимо базового психолого-педагогического образования, еще и тенденцию к саморазвитию, творческому поиску, а также развитую способность к рефлексии психологической реальности, интроспекции и личной импровизации. Конструируя пространство развития личности, педагог также определяет свое место и свое поведение в этом пространстве,

поскольку, работая с другой личностью, он, безусловно, будет работать и с самим собой. Этот процесс будет обладать эмоционально-смысловой общностью для обоих субъектов при различных действиях и выполняемых при этом функций.

Общим для всех хороших учителей (психологии или любого другого предмета) является то, что они рассматривают преподавание не только как объективное предоставление фактов, но и как субъективный, экзистенциальный процесс ведения учеников к вершинам их творческих возможностей.

У Г. Башляра по этому поводу находим следующее утверждение: «Нет сомнений, что передача знаний является обязанностью человека, сопряжена с природой ему. И это обязанность вовсе не связана с какой-либо выгодой или пользой, приносимой знаниями. Преподаватель — это существо, которое испытало становление. Это ставший человек, одновременно это и человек становящийся, человек становления». Другое качество преподавателя, по Г. Башляру, это «сознание собственного присутствия в культуре и обязанность поддерживать это трудно сохраняемое сознание» [3, с. 332].

Очевидно, что всем перечисленным выше требованиям может удовлетворить далеко не каждый педагог-психолог, а лишь тот, кто имеет не только базовое психолого-педагогическое образование, но самое главное — еще и тенденцию к саморазвитию, творческому поиску, а также развитую способность к рефлексии психологической реальности, интроспекции и личностной импровизации.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* О воспитательных задачах преподавания психологии: В помощь преподавателю психологии в средней школе: Сб. метод. материалов. / Под ред. чл.-корресп. АПН проф. Б.Г. Ананьева. Л., 1948. С. 3—11.
2. *Аржакаева Т.А., Вачков И.В., Попова А.Х.* Психологическая азбука. Начальная школа (Первый год обучения) / Под ред. И.В. Вачкова. М.: Ось-89, 2003.
3. *Башляр Г.* Новый рационализм. М., 1987.

4. *Вачков И.В.* Волшебство психологической науки // Школьный психолог. 2000. № 33. С. 13.
5. *Гребенников И.В.* Основы семейной жизни: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1991.
6. Жизненные навыки. Уроки психологии в первом классе / Под ред. С.В. Кривцовой. М.: Генезис, 2002.
7. *Каптерев П.Ф.* История русской педагогики. СПб.: Алетейя, 2004.
8. *Колбановский В.* Об изучении психологии и логики // Народное образование. 1947. № 3. С. 21–30.
9. *Николаева Е.И.* Психология в школе: перспективы введения нового курса // Психология и школа. 2003. № 4. С. 114–121.
10. *Николоюкина М.И.* Способы активизации учащихся на занятиях по курсу «Этика и психология семейной жизни» // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 99–102.
11. Об изучении в старших классах общеобразовательной школы курса «Этика и психология семейной жизни» (методическое письмо) // Этика и психология семейной жизни. Типовая программа для учащихся старших классов средней школы. М.: Просвещение, 1988. С. 26–29.
12. *Панкова Л.М.* У порога семейной жизни: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1991.
13. *Пономаренко Л.П., Белоусова Р.В.* Основы психологии для старшеклассников: Пособие для педагога: В 2 ч. М.: ВЛАДОС, 2001.
14. *Попова М.В.* Психология как учебный предмет в школе: Учеб.-метод. пособие. М.: ВЛАДОС, 2000.
15. *Смирнов Н.* О преподавании психологии // Вестник воспитания. 1912. № 8. С. 109–126.
16. *Соколов М.В., Фортунатов Г.А.* О преподавании психологии в средней школе // Советская педагогика. 1947. № 8. С. 66–78.
17. *Федоренко Л.Г.* Качества ума: Методическое пособие для V класса (Психология для школьников). СПб.: КАРО, 2002.
18. *Ярошевский М.Г.* Психология и логика в средней школе // Народное образование. 1949. № 5. С. 8–14.

ТЕМА 10. Особенности профессионального мастерства преподавателя психологии в вузе

Преподавание психологии — творческий труд, причем педагогическое творчество реализуется за счет взаимодействия двух подсистем: «логико-педагогической» и «эмоционально-творческой» (В.А. Кан-Калик). Первая включает в себя: специальные и психолого-педагогические знания, педагогические умения, навыки в решении педагогических задач, педагогическое мышление. Вторая — самочувствие, умение управлять психическими состояниями, интуицию, способность к импровизации.

Если следовать М. Фуко, то можно заключить, что преподавателю психологии необходимы три типа умения, три типа отношения к другому: «Наставление примером: пример великих людей и сила традиции формируют модель поведения; наставление знаниями: передача знаний, манеры поведения и принципов; наставление в трудности: мастерство выхода из трудной ситуации, сократовское технэ» [10, с. 311].

Мы подошли к самому трудному и непроясненному вопросу в курсе методики преподавания психологии: кто такой преподаватель психологии в вузе, тот, кто учит тех, кто будет учить завтра сам? какой он? Рефлексия подобных вопросов и составляет профессиональную позицию каждого психолога, работающего в психологическом вузе.

«Педагогический энциклопедический словарь» указывает, что преподавание — «управление учебно-познавательной деятельностью обучаемых; один из компонентов *процесса обучения*. Преподавание реализуется как непосредственно педагогом, так и в опосредованной форме, и предполагает встречно-направленный процесс учения... Деятельность преподавателя направлена на выявление условий организации учебной работы, соблюдение которых позволит обучаемому сознательно ориентироваться в предмете, актуализировать полученные знания и умения, осуществлять самоконтроль» [6, с. 213]. За этими пра-

вильными и сухими строками теряется реальная деятельность преподавателя психологии в психологическом вузе.

В современной литературе практически нет работ уважаемых коллег-психологов, где бы они делались критически осмысленным и глубоко продуманным опытом учительства. Однако это необходимо потому, что растет количество студентов и соответственно количество обучающихся их педагогов, но ни государство, ни профессиональное сообщество, к сожалению, никак не влияют на качество последних. Происходит то, о чем писал В.П. Зинченко: «Возрождаются самозванцы мысли, люди с обнаглевшим самосознанием... Складывается парадоксальная ситуация: либо “без царя в голове”, т.е. без Логоса и Смысла, либо “сам себе Выготский”» [4, с. 9].

Тем не менее осмысление учеными своего преподавательского и научного опыта в России имеет традицию.

В конце XIX в., когда психология заявила о собственной самостоятельности как наука, она, как известно, находилась под большим влиянием философии, особенно в России. Тогда отечественная психология развивалась по трем направлениям: экспериментальная психология, эмпирическая психология и религиозно-философская психология. И в преподавании психологии как вузовской учебной дисциплины были представлены все эти направления, дополняя друг друга и являясь составной частью русской философско-общественной мысли.

Крупнейшие представители философской мысли думали и писали о судьбе ученого и педагога в России. В их размышлениях отчетливо видна национальная специфика русской философско-общественной мысли, которая всегда была больше всего занята темой человека — его судьбы (предназначения), смысла и целей человеческого существования, нравственно-духовных оснований его бытия. Можно сказать, что антропоцентризм выдвигается на первый план во всех философских сочинениях, и потому всюду, даже в отвлеченных проблемах, доминирует моральная установка. Эта черта побудила Н.А. Бердяева признать, что «в России нравственный элемент всегда преобладал над интеллектуальным» [9, с. 112]. В известном смысле вся русская философия — это борьба за личность. Поэтому речь

всегда шла не столько о ценностях, которые «исцеляют» (делают добрее, духовно чище) отдельного человека, сколько о ценностях, на которые опирается жизнь всего человечества.

Ученые-философы, говоря о науке, месте в ней ученого, преподавателя, учителя, связывали цели воспитания и образования с формированием духовно-развитого и свободного человека, способного к культурному творчеству и социальной активной жизнедеятельности, ответственного за свои деяния перед обществом.

Об огромной роли ученого в науке писал великий русский философ И.А. Ильин, подчеркивавший отличие русской науки от западной в области исследования и в области мировосприятия. Ее задача, по мнению ученого, — вырабатывать свое мировосприятие, свое «исследовательство». Соответственно, и «русский ученый призван вносить в свое исследовательство начала *сердца, созерцательности, творческой свободы и живой ответственной совести...* Русская наука не может и не должна быть мертвым ремеслом, грузом сведений, безразличным материалом для произвольных комбинаций, технической мастерской, школой бессовестного умения... Рассудочная наука, не ведающая ничего, кроме чувственного наблюдения, эксперимента и анализа, есть наука *духовно слепая*: она не видит предмета, а наблюдает одни оболочки его; прикосновение ее убивает живое содержание предмета; она застревает в частях и кусочках и бессильна подняться к *созерцанию целого*. Русский же ученый призван *созерцать* жизнь природного организма: *видеть* математический предмет; зреть в каждой детали русской истории дух и судьбу своего народа; растить и укреплять свою *правовую интуицию*; *видеть* целостный экономический организм своей страны; *созерцать* целостную жизнь изучаемого им языка; *врачебным зрением постигать* страдания своего пациента.

Русский ученый по всему складу своему призван быть не ремесленником и не бухгалтером явлений, а *художником* в исследовании; ответственным импровизатором, свободным пионером познания... Его наука должна стать наукой творческого созерцания — не в отмену логики, а в наполнении ее живой предметностью; не в поправление факта и закона, а в узрение целостного предмета, скрытого за ними» [9, с. 129].

К.П. Победоносцев, пробывший двадцать пять лет на посту обер-прокурора Священного синода, имевший неоднозначную репутацию, пристально приглядывался к существовавшей тогда системе образования. В основном его внимание сосредоточивалось на школах и гимназиях — там видел он множество проблем, но и высшее образование, по его мнению, было далеко от идеалов. Вчерашний гимназист, ставший студентом, понимает полученную свободу как право на неорганизованность личной жизни, что порой оборачивается буйством и нигилизмом. Будучи «дрессирован страдательно», воспитанный в равнодушии и без живой любознательности, он и в работе просто «исполняет уроки». К.П. Победоносцев рассуждает, что если университет только готовит людей к общественной деятельности, то он лишен существенного значения — быть домом чистой науки, лабораторией научного исследования. По его мнению, успех университета и его правильное функционирование зависит от нескольких факторов: «1) от взаимной духовной связи научного интереса между профессорами науки, составляющими корпорацию; 2) от духовной связи профессора со студентом, в силу которой последний воспринимает от первого интерес и метод научного исследования; и 3) от взаимной связи между студентами в духе дружественного товарищества и взаимности расположения. Где нет этих трех условий, там остается одно лишь имя университета» [9, с. 181]. И хотя элементы учения берутся из жизни и цель учения (в том числе и в университете) состоит в том, чтобы, дав образование человеку, приготовить его для дальнейшей жизни и деятельности, нередко на деле выходит, что именно учение отвлекает его от жизни, подменяя знания о жизни ложными представлениями о жизни.

С.И. Гессен, философ образования, педагог, много лет проработавший в российских и европейских университетах, четко ставил задачи перед преподавателем высшей школы: «Задача университетского преподавателя не в том, чтобы учить, а в том, чтобы работать в своей науке, которой он может учить лишь в меру своей исследовательской работы. Он не “преподает” свой предмет, а высказывает публично свои научные взгляды — потому он и называется профессором (от латинского professor — наставник).

Поэтому профессор, который слишком много сил и времени отдает преподаванию, — плохой профессор. Он тем лучший преподаватель, чем больше как во всей своей деятельности, так и в своей речи он направляет свои силы на исследование самого предмета, а не на способы удобопонятного изложения его учащимся... В отличие от учителя школы, педагогическое образование профессора исчерпывается его научным образованием. Поэтому также методика преподавания научного курса не только обосновывается на методологии существующей науки, но прямо-таки совпадает с ней. Осознание преподавания есть здесь осознание самого исследования, т.е. логика... Университетское преподавание заключается не столько в преподавании, сколько в исповедании ученым своих научных взглядов» [3, с. 310].

Конечно, время меняет многое. В начале своего развития психология преподавалась не как множество учебных дисциплин, отражающих основные положения науки, а как собственно наука. Сегодня слова С.И. Гессена читаются с сожалением — сократились бюджетные средства на приобретение вузами экспериментальной техники, научной литературы, нет запроса от государства, поэтому научная работа преподавателей свелась к написанию статей. Да что преподаватели! Более чем в 90% факультетов и отделений психологии отсутствует экспериментальный практикум. «Студенты не могут на себе испытать сопротивление человеческого материала. Это трудно компенсировать даже хорошим преподавателем в их лекционной работе» [4, с. 7].

О проблемах подготовки кадров для психологических вузов, особенно нестоличных, писали многие. Е.Е. Сапогова указывает на уязвимое место большинства провинциальных вузов — научно-педагогические кадры, то, что принято называть ППС: «Хотя утверждение, что без специалистов с базовым психологическим образованием открывать специальность нельзя, стало общим местом, поскольку только профессионал может воспитать профессионала, во многих вузах на профессиональных кафедрах преподавателей с базовым психологическим образованием — лишь единицы. Но если рядом со студентом не было и нет профессионала (т.е. человека, знающего свою работу и практически, и теоретически, и (или) как исследователь), то исчезает

реальный образец для профессиональной идентификации, и студент вынужден искать его самостоятельно, подчиняясь собственным смутным представлениям о том, каким должен быть психолог» [8, с. 11]. Поэтому появляются психологи, «открывающие чакры», «чистящие карму», «снимающие сглазы» и т.п.

Преподавать психологию (разные дисциплины) в психологическом вузе должны различные специалисты, но обязательно — психологи, потому что только психолог для психолога создает и может создать профессиональную зону ближайшего развития, «бесконечный по валентности “зазор длящегося опыта”» [7, с. 13]. А отсутствие преподавателей-психологов, ведущих разнообразные учебные предметы в психологическом вузе, в том числе и такие, как, например, методы математической статистики в психологии, физиология, анатомия, как будто имеющие косвенное отношение к будущей профессиональной деятельности, приводит к тому, что эти дисциплины читают математики, биологи, врачи, специалисты, имеющие весьма отдаленное представление о специфике получаемой их студентами профессии. Содержание этих предметов не включается в решение учебно-профессиональных задач, не происходит развития профессиональной мотивации, что не менее важно, чем профессиональные знания, умения, навыки. Студенты-психологи лишены возможности пережить значимость содержания и методов обучения определенных дисциплин, что, безусловно, обедняет их будущее профессиональное видение, неэффективно усваивается изучаемый материал и выполняемые задания. Возможно, отсюда и происходит еще одна проблема — выпускники-психологи, воспитанные непсихологами и осуществляющие новый цикл подготовки психологов-непсихологов (Е.Е. Сапогова их называет «клонами») [8].

Почему же в преподавании психологии много таких «клонированных» непрофессионалов, преподавателей с неразвитым теоретическим мышлением? Ответ на этот вопрос, думается, лежит в кажущейся простоте психологического знания. «В этом уверены и сотни новобранцев — преподавателей психологии. Г.Г. Шпет назвал бы их практиками-практикантами, насаждающими фельдшеризм в психологии» [4, с. 8]. Психологи-непрофессионалы (этот статус определяется в первую очередь уров-

нем личностной зрелости, а не наличием диплома) верят в простые и ясные представления о человеке и в такие же способы работы с ним, не высказывают сомнений, решая любые профессиональные проблемы с помощью тестов и применения нескольких «психологических законов».

Поэтому неизбежно возникает этическая проблема — каким должен быть преподаватель психологии? Вот что об этих требованиях, по сути, самих к себе, пишут сами преподаватели, которые понимают, что одновременно являются и педагогами, и психологами, и пытаются глубоко осмыслить свою профессиональную и научную позицию. Попробуем назвать некоторые предположения, высказанные уважаемыми коллегами, предположения, которые мы называем ***принципы преподавателя психологии:***

- *Ценностный характер преподавательской деятельности.* Позиция Д.А. Леонтьева звучит четко: «Что еще может профессор с трибуны давать аудитории, кроме своих личных убеждений? Не является ли вообще во многом объективное знание иллюзией? Даже если есть учебник, во-первых, этот учебник имеет конкретного автора, во-вторых, даже читая лекции по учебнику, я его не читаю подряд, я что-то выбираю, я даю какую-то селекцию, я интонацией даю какое-то определенное отношение, даже если я просто читаю механически по страницам учебника и ничего от себя не добавляю, что-то я читаю с воодушевлением, что-то я читаю с тоской в голосе. И постановка задачи воздержания от выражения своих взглядов абсолютно нереалистична» [2, с. 100].
- *Ответственность за трансляцию знаний с позиции критичности к ним.* Точка зрения преподавателя — это заведомо неполное знание, один из вариантов знания, поэтому преподавателю необходимо альтернативные варианты предлагать самому же и не выдавать свою позицию за единственно правильную. Безусловно, это накладывает дополнительную ответственность на преподавателя, и «вряд ли преподавателю следует скрывать свои

взгляды, но он не может пользоваться ситуацией и своей ролью для того, чтобы тиражировать собственные взгляды (которые, кстати, во многом могут оказаться заблуждениями)» [2, с. 100].

- *Соответствие в своей деятельности тому идеалу объяснения, который существует в научной дисциплине*, преподаватель при этом «становится носителем этого идеала, как для самого себя, так и для тех, кому он преподает научную дисциплину» [1, с. 19].

Делясь своим опытом переживания роли преподавателя, чувствуя тот груз ответственности за свои слова и действия, которые должны соответствовать идеалу науки, содержание которой и есть преподаваемая тобой научная дисциплина, Г.С. Абрамова пишет, что для человека, неотчужденно преподающего научную дисциплину, наука представляется основанием для его собственного мышления и действия. Но это основание также может быть подвергнуто критике и изменению. Отчужденное преподавание научной дисциплины — «как любая форма не-жизни», ничего не порождающая, а только воспроизводящая пустые формы понятий и их системы, которые разрушают саму возможность появления и научных проблем, и необходимость идеальных объяснений, и необходимость осознания современных возможностей как исторической преемственности идеалов объяснений. Все это останавливает возможность качественного изменения, сводя все к повторению [1].

Когда говорят о психологическом знании, неизбежно отмечают его многозначность, вероятностность, отсутствие четких границ между своими паттернами, «трудноуложимость» в границы привычных слов и понятий. Поэтому вопрос о прилагаемом содержании любой психологической дисциплины или курса многозначен и до конца не решен. «Каждый преподаватель-психолог волен самостоятельно выстраивать и транслировать систему своей профессиональной галактики, но именно то, что он мыслит в ней Солнцем, определяет его профессиональное видение мира, создает структуру взаимодействия с элементами действительности, в том числе и с учениками» [7, с. 19].

- *Со-общность ученика и учителя, живое общение, живая связь, соприкосновение сознаний обучающегося и учащегося, которое нигде так не выражено, как в психологии [7]. Безусловно, оправданность диалогового компонента в обучении психологии вряд ли стоит обсуждать. Но настораживает появившаяся в последние годы тенденция применения программированных заданий, заочной и дистанционной форм обучения, при которых не то чтобы поговорить, но и оглядеться некогда ни преподавателю, ни студенту. Вместе с тем специфика передаваемого знания такова, что требует использования ссылок на контексты, соответствующих метафор, примеров, деталей, чтобы обсуждаемый феномен приобрел значимость и нашел отклик и опорную точку в переживаниях студента. «Думается, что обучение профессиональной психологии — это обучение некоей “психоархитектуре” как помощи в строительстве человеком самого себя по его собственному замыслу, оформлению его внутреннего мира путем понимания, истолкования, экзистенциального общения с ним, планированию индивидуального сценария “бытия вместе” человека и мира, в котором он живет. При обобщении опыта психологического ученичества кажется, что в большинстве случаев дело сводится к тому, что преподаватель создает массивы психологического “строительного материала”, стараясь умножить его количество и “заложить на хранение”, и лишь в редких случаях удается уловить некоторые принципы соединения материала в блоки, а блоков — в “здания”» [7, с. 15].*
- *Преподавателю психологии в вузе принадлежит роль посредника между обучающимся психологии и некоего общечеловеческого начала культуры вообще, который, изменяя и структурируя внутреннее пространство обучающегося, раскрывая каналы самопознания, рефлексии, глубинной связи обучающегося с миром, выступает «как непосредственный побудитель новой формы организации поведения и жизни в целом... Психолог-учитель вводит себя в организацию поведения и жизни психолога-учени-*

ка, выполняя в каком-то смысле самим собой знаковую функцию» [7, с. 18].

- *Выделение какой-то своей отличительной особенности как педагога.* Педагог, учитель в психологии, по мнению Е.Е. Сапоговой, — «это значительно больше, чем просто педагог; думается, что педагогизирование, дидактоцентрированность — один из возможных признаков профессиональной непригодности психолога к преподаванию. Учитель в психологии — это, скорее, лоцман, психонавигатор, супервизор, “открывающий” перед обучающимся направления, которые можно осваивать, и демонстрирующий способы, средства, с помощью которых пространство психологического знания уже было освоено другими» [7, с. 20]. Д.А. Леонтьев, ссылаясь на личный опыт вузовского преподавания, представляет его не столько как педагогическую, сколько именно психологическую практику: ведь чем дальше, тем больше то, что делается со студентами на семинарах и даже лекциях, начинает принимать формы близкие каким-то аспектам психотерапии в широком ее понимании. Но все же это не психотерапия [5, с. 102].

Очевидно, что из такого видения себя, психолога, в профессии педагога безусловно вырастает такое же серьезное отношение к студенту-психологу, будущему коллеге. В подготовке практического психолога образование решает много, но не все. Уровень профессионализма практического психолога зависит, прежде всего, от его собственного личностного роста, становления как человека, приобретения им житейской мудрости, глубины, знания самого себя, владения своими возможностями, ресурсами, способностями. Знания, умения, навыки, получаемые в процессе обучения, не должны затмить реальность, которая много богаче, чем любые образовательные схемы.

Студенту-психологу непросто: из заведомо избыточного, противоречивого, порой несовместимого знания он должен, вынужден создать лично для себя приемлемую картину. Эту очень важную работу создания своего собственного профессионально-

го взгляда не сделает ни один преподаватель, каким бы профессионалом он ни был. При построении взаимоотношений преподавателей со студентами-психологами в реальных современных условиях самим студентам важно понять главную идею — готовность к диалогу: не ждать, пока преподаватели «понравятся» студентам, а самим включиться в совместную деятельность и организовать ее. Для будущих психологов очень важно научиться не ждать, что их кто-то будет «развлекать» или «организовывать», а самим проявлять инициативу. Это один из парадоксов подготовки студентов-психологов: студенты поступили на психологический факультет с надеждой, что их всему этому научат, а здесь предлагается «не ждать» и самим показывать свои «организаторские» и «коммуникативные» способности. В конце концов, студенты ведь пришли именно в психологический вуз, значит, какая-то внутренняя готовность к работе с людьми у них уже должна иметься...

Само же профессиональное самосознание специалиста начинается с рефлексии проблем своей профессиональной деятельности, которая и есть отличная основа и для получения знаний, необходимых для решения этих проблем, и для собственного личностного роста.

Литература

1. *Абрамова Г.С.* Психология только для студентов: Учеб. пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2001.
2. *Братченко С.Л., Леонтьев Д.А.* Психолог: личность и ремесло // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнотворчества. Кемерово: Графика, 2002. С. 91 — 118.
3. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995.
4. *Зинченко В.П.* Роль Мегaproекта в развитии социально-гуманитарного образования в России на примере психологии // Психологическая газета. 2003. № 96. С. 6 — 12.
5. *Леонтьев Д.А.* Жизнотворчество как практика расширения жизненного мира // Первая Всероссийская научно-практическая кон-

- ференция по экзистенциальной психологии. Материалы сообщений. М.: Смысл, 2001.
6. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.
 7. *Сапогова Е.Е.* Как я понимаю психологию: в подражание М.К. Мамардашвили // Журнал практического психолога. 1999. № 4. С. 13–27.
 8. *Сапогова Е.Е.* Концепты и ориентиры современного психологического образования // Alma mater. Вестник высшей школы. 2003. № 10. С. 8–13.
 9. *Сиземская И.Н., Новикова Л.И.* Идеи воспитания в русской философии. XIX — начало XX века. М.: РОССПЭН, 2004.
 10. *Фуко М.* Герменевтика субъекта. М.: Социологос, 1991.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Все, кто в своей жизни сталкивается с психологией, отмечают «колдовство этой волшебной науки». В чем же оно заключается? Мы будем неоригинальны, сказав, что в первую очередь в познании самого себя. Каким образом? Научить спрашивать, ставить проблему, формулировать альтернативные гипотезы, искать экспериментальные способы их проверки, собирать недостающую информацию — это значит научить человека самостоятельно расширять пределы собственных знаний, умений, опыта.

Мы предложили рассмотреть развитие методики преподавания психологии в школе и вузе через логику эволюции науки психологии на протяжении двух столетий. Развитие преподавания психологии осуществлялось через два принципа: через логику развития самой науки психологии и как ответ на вызов действительности в каждом историческом периоде. На проанализированных нами этапах преподавания психологии не всегда учитывалось соотношение достижений в развитии науки и потребностей общества в этих знаниях. Вспомнив известную науковедческую схему, предложенную Б.М. Кедровым, где психология последовательно перемещается по углам наук (философских — последняя треть XVIII в., естественных — последняя треть XIX в., гуманитарных — последняя треть XX в.), можно сказать, что проблемы психологии — учебной дисциплины и, соответственно, ее преподавания, представляют собой своеобразное «отзеркаливание» проблем «большой» психологии. В преподавании психологии происходит то, что отметил Б.С. Братусь, говоря о науке психологии: кочуя из угла в угол, «психология прорабатывает каждый угол и, что важно, уже не покидает его полностью. Новый этап психологии не закрывает предыдущий, просто смещаются ее основные интересы, угол внимания к ней ученых и публики» (*Братусь Б.С. Общая психология: метафизический и прагматический смыслы*).

Сегодня для развития методики преподавания психологии существует множество возможностей, о чем свидетельствует огромное количество программ, учебников и учебных пособий по психологии для школ и вузов, а также растущее год от года количество выпускников психологических факультетов, чей интерес к этому предмету, мы надеемся, сыграет значительную роль в его развитии в будущем.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ (автор – К.Ю. Бабанский)

I. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности		II. Методы стимулирования и мотивации учения		III. Методы контроля и самоконтроля в обучении	
1 подгруппа — по источнику передачи и восприятия учебной информации (перцептивные методы)	2 подгруппа — по логике передачи и восприятия учебной информации (логические методы)	3 подгруппа — по степени самостоятельности мышления школьников при овладении знаниями (гностические методы)	4 подгруппа — по степени самостоятельного управления учебной работой (методы управления обучением)	1 подгруппа — методы стимулирования интереса к учению	2 подгруппа — методы стимулирования и мотивации учения
Словесные: рассказ, беседа, лекция. Наглядные: иллюстрации, демонстрации. Практические: опыты, упражнения, учебно-производственный труд	Индуктивные. Дедуктивные. Аналитические, синтетические и др.	Репродуктивные. Поисковые: частично-исследовательские	Методы учебной работы под руководством учителя, включая работу с обучающимися материалами. Самостоятельная работа учащихся: работа с книгой, письменная работа, лабораторная работа, выполнение трудовых заданий	1 подгруппа — методы устного контроля	2 подгруппа — методы письменного контроля
			1 подгруппа — познавательных игр, учебных дискуссий, созданных ситуаций эмоционально-нравственных переживаний, создание ситуаций заимствования, создание ситуаций апперцепции (опоры на жизненный опыт), созданных ситуаций познавательной новизны	1 подгруппа — индивидуальный опрос. Методы фронтального опроса, устных зачетов и экзаменов, программированного опроса	2 подгруппа — тропных письменных работ. Метод зачетов и экзаменов. Метод программированных письменных работ
			Метод убеждения в значимости предьявления требований, упражнения в выполнении требований, метод поощрения в учении, метод порицания недостатков в учении	3 подгруппа — методы лабораторно-практического контроля	Метод контрольных лабораторных работ. Метод машинного контроля

**МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ХАРАКТЕРА
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ (автор — Л.Д. Столяренко)**

Метод	Вид деятельности	Уровни умственной деятельности ученика	Уровни знаний	Сущность	Усовершенствование
1. Объяснительно-иллюстративный	С помощью учителя (репродуктивный)	I — узнавание	I — знания-знакомства	Традиционное обучение — процесс передачи готовых известных знаний	Программированное обучение
2. Репродуктивный	Сам ученик (репродуктивный)	II — воспроизведение	II — знания-копии		
3. Проблемное изложение	С помощью учителя (продуктивный)	III — применение	III — знание-умение	Проблемное обучение — процесс активного поиска и открытия учащимися новых знаний	Деловые игры
4. Частично-поисковый	Продуктивный под руководством учителя	IV — творчество	IV — знание-трансформация		
5. Исследовательский	Продуктивный без помощи учителя	V — творчество	V — знание-трансформация		

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ (автор – В. Н. Карандашев)

Словесные методы обучения		Виды наглядности в обучении			Практические методы обучения															
Устные	Монологические	Письменные								Предметная	Изобразительная		Словесная							
		Конспектирование	Составление плана текста	Составление тезисов	Цитирование	Аннотирование	Рецензирование	Составление формально-логической модели	Составление матрицы идей		Составление тематического тезауруса	Художественная		Символическая	Текстовая					
Диалогические	Диалогические														Учебные модели психологических экспериментов	Психодиагностические знания	Решение психологических задач	Упражнения	Групповая дискуссия	Дидактические и деловые игры
		Эвристическая беседа	Групповая дискуссия																	

Учебное издание

Стоюхина Наталья Юрьевна

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ:
ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА**

Учебное пособие

Подписано в печать 30.11.2015.

Электронное издание для распространения через Интернет.

ООО «ФЛИНТА», 117342, г. Москва, ул. Бутлерова, д. 17-Б, комн. 324.

Тел./факс: (495)334-82-65; тел. (495)336-03-11.

E-mail: flinta@mail.ru; WebSite: www.flinta.ru