Вестник Санкт-Петербургского университета.
Психология, 2016, №1, С. 109-117
Опубликована: Янв. 1, 2016

Современные тенденции педагогической психологии и психологии образования

Костромина Светлана Николаевна
Доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9; lanank68@gmail.com
Медина Бракамонте Наталья Анатольевна
Кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9; mbna@yandex.ru
Защиринская Оксана Владимировна
Доктор психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9; zaoks@mail.ru

Аннотация
В статье рассматриваются современные тенденции развития психолого-педагогического знания. Формулируются социально-психологические основания для будущих исследований и обозначаются нерешенные вопросы существующих теоретических концепций в области обучения и воспитания. Особое место уделено вопросам, обсуждавшимся в рамках круглого стола «Актуальные проблемы педагогической психологии и психологии образования» на конференции «Ананьевские чтения — 2015. Фундаментальные проблемы психологии». Определены потребности и задачи, которые ставит практика перед научным сообществом по проблемам психологии образования на уровне государства, общества и человека.

Ключевые слова: воспитание, образование, развитие, антропология и психология образования, субъекты образования, обучение

Актуальность и логику поиска нового в условиях изменения прежних концепций образования обусловливает трансформация социальных институтов, вызванная изменениями в культурной, гуманитарной, социальной, научно-технической, экономической, политической областях. Сегодня круг психолого-педагогических исследований вышел далеко за рамки школы/вуза и уже не ограничивается проблемами обучения и воспитания, традиционно входящими в сферу компетенции педагогической психологии. Понятие «long-life learning» (обучение через всю жизнь) определило перспективы новых исследований, фокусирующих внимание на всем многообразии (личностном, межличностном, когнитивном, реабилитационном и т. д.) происходящих изменений в жизни человека при его включении в сферу образования. Таким образом, задачи, лежащие ранее в контексте исключительно психологии обучения и воспитания, а также психологии того, кто учит, в настоящее время расширились до уровня общегуманитарных, гуманистических, социальнокультурных.

Безусловно, произошедшая трансформация была бы невозможна без вклада выдающихся отечественных психологов в развитие педагогической психологии. Книга «Педагогическая психология», написанная Петром Федоровичем Каптеревым в 1877 г., переизданная и дополненная им трижды, по сути, явилась своеобразной точкой отсчета, когда психологическая наука сосредоточилась на проблемах, связанных с обучением и воспитанием человека. Он поясняет: «...педагогическая психология не есть ни общая психология, ни детская психология, ни педагогика, это есть дисциплина, соединяющая психологию с педагогикой, ведущая от психологии к педагогике» [1, предисловие к третьему изданию, 1914 г.]. Фактически с этого момента психология была признана ключевой областью знания, определяющей научно обоснованную подготовку специалистов образования человека — психологов и педагогов.

Важно заметить, что именно психология в ее целостном содержании, а не дискретном представлении (исключительно педагогическая психология) стала неотъемлемой составляющей процессов обучения, воспитания и развития человека, что проявилось в формировании особого направления — педологии (учении о развитии ребенка). В XX в. педология объединила специалистов разных областей, включенных в процесс развития, воспитания и обучения детей. Это и В. М. Бехтерев, выступивший инициатором создания педологического отделения

в Санкт-Петербурге, и П. П. Блонский, и Л. С. Выготский, и А. П. Нечаев, и М. Я. Басов, а за рубежом — Д. М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман и др. В педологии были введены педологическое консультирование, тестирование (психодиагностика), работа с родителями, метод естественного эксперимента, создана лаборатория экспериментальной педагогической психологии и т. д. Отличительными чертами проводимых исследований были тесная связь педагогики и психологии, ее экспериментальная направленность, что стало одной из предпосылок достоверности и научности работ [2].

Работы Б. Г. Ананьева и его учеников (Н. В. Кузьмина, В. И. Гинецинский, В. А. Якунин, В. К. Елманова, В. П. Трусов и др.) фактически определили дальнейшее развитие педагогической психологии. Они были посвящены вопросам обучения взрослых, антропологическому вопросу развития, воспитания и обучения человека, психологическим особенностям педагогического мастерства, познавательных процессов. В 1994 г. была опубликована книга «Психологическая педагогика» В. П. Зинченко, где рассматривается построение образовательной системы на психологических принципах и соответствующей ей «культурно-исторической педагогике». В 1995 г. его же работа «Аффект и интеллект в образовании» включила идеи о душе в образовании, о том, какое место «живое движение», «живое знание» занимает в образовании в противоположность экспансии технократического мышления.

Сейчас в связи с процессами глобализации и интеграции знаний мы чаще говорим уже не о педагогической психологии, а о «Психологии образования» как области, описывающей все многообразие психологических изменений, происходящих с человеком, включенных в образовательную систему (на уровне его личности, межличностных отношений, профессионализации, интеллектуального развития и др.). Однако в связи с произошедшей трансформацией остается вопрос о сосуществовании педагогической психологии и психологии образования.

С одной стороны, педагогическая психология, безусловно, является частью психологии образования. С другой — растворилась ли она в новом, более широком исследовательском пространстве? Или все-таки сохраняет свое особое место в русле психологии образования. Казалось бы, ответ очевиден — уже происшедшие изменения привели к созданию новых подходов и концепций организации образовательного пространства, оценки

его потенциала и возможности его использования с точки зрения психологии. В то же время самобытность педагогической психологии определяется фокусировкой непосредственно на психологии учения и воспитания, также на психологии учителя. Таким образом, сегодня эта преемственность сложилась, но не является в полной мере очевидной.

Любая трансформация требует времени для осмысления происходящих изменений. И, возможно, сегодня мы не готовы признать психологию образования преемницей педагогической психологии. Важно другое, а именно — фундаментальные основания психолого-педагогических исследований, та база научной психологии и философии, которая определяет становление и развитие человека в образовательной среде.

На данный момент наиболее обобщенной характеристикой научных работ в этой области являются попытки представить и рассмотреть образовательную среду как некое пространство для самоопределения человека, где обучающийся в образовательной ситуации находится в рефлексивном отношении, центр которого — становление своей индивидуальной реальности.

По мнению В. И. Слободчикова[1], в современном обществе отчетливо выявляются три характеристики образования: 1) образование как отдельная сфера жизнедеятельности, самостоятельная область жизни; 2) образование как универсальный способ трансляции культурно-исторического опыта, буквально дар одного поколения другому; 3) образование как всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека, обретение им образа человеческого во времени истории и в пространстве культуры. Каждая из них по своему акцентирует внимание на эволюции человека, погруженного в образовательную среду, то есть на антропоцентичности образования.

Антропологический принцип наиболее полно был раскрыт в работе Константина Дмитриевича Ушинского «Человек как предмет познания. Опыт педагогической антропологии». Впоследствии к ней обращался и Б. Г. Ананьев в труде «Человек как предмет познания» [3]. На современном этапе психолого-педагогическую антропологию (антропологию образования) определяют как «комплексное знание о закономерностях становления собственно человеческого в человеке в пределах его онтогенеза и практики культивирования в образовательных

1. По материалам лекции В. И. Слободчикова «Психология становления и развития человека в образовании» в рамках конференции «Ананьевские чтения — 2015».

процессах, субъектных способностях человека. Ядро психолого-педагогической антропологии составляют знания психологии человека как учения о субъективной реальности, психологии развития человека как учения о развитии субъективной реальности на этапах онтогенеза и психологии образования как учения о становлении субъективной реальности человека в образовательных процессах» [4, с. 412].

Таким образом, психология образования является составной частью психолого-педагогической антропологии (антропологии образования), которая разрабатывает проблемы последовательного развития и смены позиций субъектов образования, а также конституирующих их общностей на основных этапах социализации и взросления, индивидуальных траекторий самообразования и саморазвития человека. По сути, психология образования определяет фундаментальные психологические основы непрерывного образования [4, с. 425].

В. И. Слободчиков [5, 6] на основе антропологического подхода сформулировал концептуальные основы возможности создания «синтезированной системы разнотипологических знаний о практике развития и воспитания ребенка, где образовательное знание не является только характеристикой монопредметности, а включает в себя в обязательном порядке практику “вочеловечивания человека”». В рамках данной концепции современное образование не должно ограничиваться трансляцией знаний, формированием компетенций, метанавыков, развитием познавательных способностей, а должно, помимо вышеперечисленного, стремиться к созданию человека в целостности его индивидуальных проявлений, способствовать его саморазвитию и осознанию границ собственной субъективности, формировать способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет трансформации. Это понимание роли образования прямо относит образование к сфере производства (производства человека), в отличие от укореняющегося представления об образовании как о сфере услуг. Задача образования — не обслуживание населения, хотя с экономической точки зрения, наверное, так функциональнее определять финансирование, а формирование человека, его созидание на основе накопленных культурно-исторических ценностей, традиций и опыта.

Системообразующие способы построения такого образования опираются на возрастно-нормативные модели развития субъектности человека на разных образовательных ступенях, для

разных институтов и траектории образования, имея в качестве основы интегральную периодизацию развития. Знания в таком контексте выступают как вспомогательное условие для достижения человеком целей своей жизни и деятельности. Иными словами, происходит смещение акцента на получение знания как ориентировочного вектора и основы деятельности, а не как знания ради получения абстрактного умозаключительного продукта. Деятельность становится незаменимым условием реализации человеком самого себя в окружающем мире [4]. Как следствие, психология образования стремится охватить все сферы жизнедеятельности человека, погруженного в образовательный процесс, причем как внешние проявления, то есть саму практику, так и внутренние, то есть психологию образования собственно человека.

Формирующаяся антропоцентрическая модель современного образования инициирует исследования, способные раскрыть механизмы становления субъектности в меняющейся образовательной среде. К сожалению, происходящие изменения опережают научно-исследовательскую активность специалистов, создавая существенный разрыв между нуждами образовательной практики в психологическом понимании происходящих изменений и тематикой проводимых исследований. Интерактивное обучение, обучение в принципиально иной информационной среде, гибкость и мобильность образования, образование на разных возрастных этапах, инновационный потенциал образовательной среды, межпоколенный разрыв в образовании, самопознание в образовательной среде — это лишь малый перечень вопросов, которые ставит образование перед психологией в поисках эффективной реализации своих функций.

Как было отмечено в рамках круглого стола «Актуальные проблемы педагогической психологии и психологии образования» на конференции «Ананьевские чтения — 2015. Фундаментальные проблемы психологии» мы продолжаем воспроизводить в исследованиях старые проблемы и слабо отвечаем на вызовы, которые стоят перед образованием на данный момент. Какой человек будет успешен в завтрашнем мире? К каким вызовам он должен быть готов, каким образованием обладать? И как в связи с этим должно быть перестроено содержание образования?[2]

2. По докладу И. А. Степановой, доц., МГУ, в рамках круглого стола «Актуальные проблемы пе-дагогической психологии и психологии образования».

Сложным остается и вопрос реализации духовно-нравственного образования. Психодиагностика в этом направлении тоже пока недостаточно достоверна и сложна [7]. Не решены вопросы инклюзивного, интегрированного, включенного обучения детей в системе дополнительного образования с актуальностью и необходимостью интеграции управленческого ресурса и привлечения партнеров — образовательных организаций, то есть с точки зрения внешней стороны в рамках системы[3].

Особое место занимает проблема работы подрастающего поколения с информацией: как ее получают, что читают. В этом смысле актуальность такого направления, как «психология чтения», выходит за привычные рамки технического и смыслового контекста. Хорошо известное выражение «Как мы читаем, так и учимся» сегодня поднимает на новый уровень вопросы, связанные с работой с носителями информации, электронными ресурсами, базами данных, систематизацией информации, формами электронной визуализации учебной информации. В этом смысле необходимы исследования когнитивных процессов, эмоциональной и ценностной сфер человека с учетом меняющейся образовательной среды. Особое внимание приковано к учебным стратегиям — метанавыкам и метакомпетенциям, позволяющим осваивать учебное содержание и организовывать свое индивидуальное образовательное пространство. Инновационная образовательная среда апеллирует к трансформации подготовки педагогов, обновлению содержания их подготовки[4].

Отдельно можно говорить о проблеме внешнего характера, собственно взаимоотношений государства и школы. Школа — это государственно-общественное учреждение, но бюрократия мешает педагогам. Социальная ситуация развития как культурная ситуация — принципиальная проблема любого образования, в том числе и профессионального[5]. Необходимо найти ответы на вопрос: какие условия сегодня должны быть созданы для профессионального и личностного развития педагога, формирования у него готовности к инновационным изменениям, к открытости образовательного пространства, мобильности и гибкости в работе?

3. По докладу П. И. Корчугановой, методиста Центра внешк. раб. Фрунз. р-на СПб. [там же].

4. По докладу В. А. Бородиной, проф., СПбГИК [там же].

5. По докладу В. С. Собкина, проф., дир. Ин-та социологии образования РАО [там же].

В целом для решения проблем теории психологии в области образования необходимо:

- определиться в категориях;
- выделить аспекты в развитии образования с учетом природы человека (генетика, психофизиология и др.);
- содействовать профессионально-личностному развитию в рамках непрерывной концепции образования[6].

Таким образом, современные тенденции педагогической психологии и психологии образования лежат в двух плоскостях: как отрасли знания в наиважнейшем деле подготовки специалистов в сфере образования и как научного учения о процессах собственно «человеческого в человеке» [4, с. 15] в период развития, воспитания и обучения как в рамках образовательного процесса и как собственно самостоятельных процессов психолого-педагогического направления.

В работах В. В. Серикова [8] мы видим появление еще одного направления — исследования условий педагогической среды в связи с развитием личности как «сущностной субстанции человека». Основой темы поиска становятся педагогические средства и механизмы для развития опыта субъективности у учащихся, включенных в образовательную деятельность на всех ступенях — от дошкольного учреждения до вуза. Система обучения, ориентированная на развитие различных видов социальной деятельности, в основе своей опирается на компетентностный подход.

Дидакты и исследователи психологии образовательной среды выделяют три варианта построения системы обучения на основе компетентностного подхода: обыденный способ — приобретение опыта путем проб и ошибок; алгоритмический способ — через освоение ориентировочной основы и последующего выполнения заданий по основным параметрам и процедурам; и последний, метапредметный подход — через самостоятельный поиск алгоритмов, процедур и осознанное творческое их применение для решения повседневных, учебных и других задач. Федеральный образовательный стандарт последнего поколения и Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 г. в своей структуре уже содержат указания на переход от компетентностного подхода к метапредметному подходу.

6. По выступлению Н. В. Бордовской, проф., СПбГУ, в рамках круглого стола «Актуальные проблемы педагогической психологии и психологии образования».

Отличительная особенность метапредметного подхода — переход от разобщенности стратегий и содержания отдельных учебных дисциплин к изучению объективного явления с точки зрения различных наук. При этом обязательным условием является интеграция содержания образования, теоретического мышления и универсальных способов познания и деятельности учащихся. Результатом выступают обеспечение формирования целостной картины мира, подготовка учащегося к субъект-субъектному взаимодействию, формирование умения переноса теоретических знаний в практику повседневной жизнедеятельности. В этих условиях собственная база знаний будет строиться через овладение универсальными умениями информационного характера с использованием приемов информационного моделирования, а также на основе умений и навыков применения и использования средств информации и коммуникативных технологий, сбора, преобразования, хранения, применения и передачи информации.

Подразумевается, что метанавыки позволят адаптировать учащимся уже полученные знания к новым обстоятельствам, целям и задачам, обеспечат повышение адаптации индивидуальных и групповых навыков, повысят осознанность, самостоятельность и автономность принятия решений индивидом, будут способствовать снижению уровня стресса в условиях современной интенсивности информационного пространства.

Особое условие формирования метанавыков — интерактивные формы взаимодействия и обучения, которые помимо основного функционала позволяют развивать коммуникативные умения, навыки групповой работы у учащихся с учетом действительных закономерностей развития личности, становления ее как субъекта, доминанты своей жизненной активности [9].

В этом контексте особе место занимает ряд исследований, посвященных проблемам создания доступной образовательной среды с функциями и возможностями учета особенностей контингента обучающихся как физического, так и психологического характера, проблемам возможности создания процесса совместного обучения детей, имеющих разные возможности [10]. То есть ситуация развития личности применительно к образовательному пространству выступает в качестве координаты создания пространства, в котором отношения, события, поступки актуализируют процессы смыслообразования, сдвигают мотивы на цели деятельности (А.

Н. Леонтьев), трансформируя образ мыслей и поведение. Важно отметить, что при этом содержание образования приобретает ситуативно-контекстную форму. Носителями такого образования становятся события, возникающие в межсубъектных отношениях взаимодействия участников образовательной среды, а способом создания нового содержания образования — изменение траектории и технологии обучения самого педагога, его подготовки к профессиональной деятельности нового вида.

К сожалению, не все проблемы реализации стратегии развития современного образования имеют эффективные решения. Многие инновационные направления в образовании имеют множество имитаций и попыток выдать желаемое за действительное. Этому способствует ряд неразрешенных проблем в области подготовки учителя к внедрению как методического характера, так и личностного. Зачастую учитель не является самостоятельным творцом образовательного маршрута учащегося в рамках освоения содержания учебной дисциплины, а выступает в роли объекта внедрения новых стандартов, схем, методических инструкций, которые якобы способствуют решению всех проблем.

На наш взгляд, разрешение современных проблем психолого-педагогической направленности возможно:

- с помощью исследовательских междисциплинарных групп, в число которых входили бы социологи, философы, педагоги, психологи, физиологи, что соответствует, например, осознанию и решению проблемы западной теории;
- через включение практиков в исследовательские группы как задачи научного сообщества[7];
- на основе обращения внимания на личность в образовании во всех аспектах, связанных с этим вопросов.

Теория научной школы и современное видение проблем человека и общества являются стимулирующим фактором развития психолого-педагогического знания, способствует созданию и развитию базовых понятий теории по отношению к человеку, личности и позволяют решать проблемы практики образования.

7. По выступлению С. Н. Костроминой, д.пс.н., в рамках круглого стола «Актуальные проблемы педагогической психологии и психологии образования».

Литература

1. Каптерев П. Ф. Педагогическая психология. 3-е изд., перераб. и доп. СПб.: Изд-во «Книжный склад “Земля”», 1914.489 с.
2. Якунин В. А., Елманова В. К. 150 лет кафедре педагогики и педагогической психологии Санкт- Петербургского университета // Санкт-Петербургский университет. 17 октября 2001 г. № 25 (3579). С. 10-13.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. 339 с.
4. Исаев Е. И, Слободчиков В. И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: Учебное пособие. Сер. «Основы психологической антропологии». М.: Изд-во ПСТГУ, 2013.432 с.
5. Слободчиков В. И. Теория и диагностика развития в контексте психологической антропологии // Психология обучения. 2014. № 1. С. 4-34.
6. Слободчиков В. И. Психологическая антропология и современное образование // Педагогическое образование и наука. 2014. № 3. С. 112-116.
7. Захарченко М. В., Думчева А. Г. Проблема оценки условий и результатов духовно-нравственного развития и воспитания в школе // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 4: Педагогика. Психология. 2011. Вып.3. С. 77-80.
8. Сериков В. В. Сможем ли мы подготовить компетентного педагога? Парадоксы и перспективы педагогического образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 11 (75). С.30-33.
9. Баринова Е.А. Метапредметный подход в образовании и метапредметные навыки // Обучение и воспитание: методики и практика. 2013. № 8. С. 9-14.
10. Аммосова Л. И. Инклюзивное образование — доступное образование — безбарьерная среда // Сб. конференции НИЦ «Социосфера». 2012. № 41. С. 42-45.