

А. И. САВЕНКОВ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

В ДВУХ ТОМАХ

Том 1

Рекомендовано

*Учебно-методическим объединением по специальностям
педагогического образования в качестве учебника
для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по специальности «Педагогика и психология»*



Москва
Издательский центр «Академия»
2009

УДК 37.015.3(075.8)

ББК 88.4я73

С129

Рецензенты:

доктор психологических наук, заведующий лабораторией психологии
и психофизиологии творчества ИП РАН *Д. В. Ушаков*;

доктор психологических наук, профессор МГППУ *И. В. Вачков*

Савенков А. И.

С129 Педагогическая психология. В 2 т. Т.1 : учебник для студ.
высш. учеб. заведений / А. И. Савенков. — М. : Издательский
центр «Академия», 2009. — 416 с.

ISBN 978-5-7695-5308-0

В учебнике отражен широкий спектр проблем, охватывающий не только информационное поле, традиционно разрабатываемое педагогической психологией, но и зоны ее взаимных интересов с такими отраслями психологического знания, как психология развития, возрастная психология, социальная психология и др. Особое внимание уделено непростым отношениям и сложным проблемам взаимодействия педагогической психологии с современной образовательной практикой. Первый том посвящен методологическим вопросам педагогической психологии и проблемам психологии обучения.

Для студентов педагогических университетов. Может быть полезен преподавателям педагогической психологии, аспирантам и всем, кто интересуется вопросами педагогической психологии.

УДК 37.015.3(075.8)

ББК 88.4я73

*Оригинал-макет данного издания является собственностью
Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом
без согласия правообладателя запрещается*

ISBN 978-5-7695-5309-7

ISBN 978-5-7695-5308-0 (т. 1)

© Савенков А. И., 2009

© Образовательно-издательский центр «Академия», 2009

© Оформление. Издательский центр «Академия», 2009

ПРЕДИСЛОВИЕ

Педагогическая психология — одна из наиболее интенсивно развивающихся отраслей современной психологической науки. Всплеск интереса к психологическим знаниям, проявившийся в нашей культуре на рубеже 80 — 90-х гг. XX в., трансформировался в устойчивую тенденцию. Все это привело к существенному повышению в обществе статуса психологии и дало дополнительный стимул к изучению психолого-педагогической проблематики. Современное образование не мыслит своего существования без психологии, а потому разработка вопросов, связанных с психологией познания и учения, психологией воспитания и психологией педагогической деятельности, рассматривается в ряду приоритетных задач государства и общества.

Исторически сложилось так, что бóльшая часть научных психологических изысканий в нашей стране посвящалась вопросам педагогической психологии. Многие труды выдающихся отечественных психологов прошлого были обращены к проблемам педагогической психологии. Имена П. Ф. Каптерева, П. П. Блонского, Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и других видных ученых широко известны в нашей стране и за рубежом преимущественно благодаря их ярким, талантливым работам в области педагогической психологии.

В настоящее время педагогическая психология переживает противоречивый период. Характеризовать его можно и как подъем, и как кризис одновременно. С одной стороны, объем исследований, проводимых в области педагогической психологии, возрастает; неизмеримо увеличилось количество периодических психолого-педагогических изданий; большими тиражами выходит не поддающееся счету число научных и популярных книг по педагогической психологии; в стране созданы сотни психологических факультетов, готовящих психологов для системы образования; практические психологи активно работают во всех учреждениях системы образования. С другой стороны, у многих специалистов вызывает серьезные нарекания сущность всей этой бурной деятельности. Вероятно, особенность данного периода развития педагогической психологии в нашей стране состоит в том, что количество еще только начинает переходить в качество и есть основания полагать, что в обозримом будущем это произойдет.

Предлагаемый учебник адресован студентам педагогических университетов, тем, кому предстоит в дальнейшем работать школьными практическими психологами, и тем, кто собирается стать педагогом. Материал, изложенный в нем, не только охватывает информационное поле, традиционно разрабатываемое педагогической психологией, но и освещает зоны взаимных интересов педагогической психологии с такими отраслями психологического знания, как психология развития, возрастная психология, социальная психология и др. Особое внимание уделено непростым отношениям и сложным проблемам взаимодействия педагогической психологии с родственными отраслями научного знания — философией и педагогикой. Рассматриваются также столь важные проблемы взаимодействия педагогической психологии и образовательной практики.

Материал учебника представлен в четырех относительно автономных частях: «Методологические и общетеоретические проблемы педагогической психологии»; «Психология обучения»; «Психология воспитания»; «Психология педагогической деятельности».

Первые две из них составляют содержание данного тома.

Несмотря на то что методологические проблемы изучает специальная область знания — методология науки (учение о принципах построения, формах и способах научного познания), в рамках каждой научной дисциплины, как и отдельных ее отраслей, существуют и постоянно дают о себе знать собственные проблемы методологического плана. Имеются такие проблемы и у педагогической психологии, их рассмотрению и посвящена первая часть книги.

Вторая часть содержит материал из области психологии познания и учения — наиболее разработанной и продолжающей интенсивно развиваться отрасли педагогической психологии.

Во второй том войдут две последние из указанных выше тематических частей. Представленный в «Психологии воспитания» материал посвящен анализу и рассмотрению проблем функционирования механизмов социально-культурного развития личности в образовательной среде, а также закономерностей, которым подчиняются процессы психосоциального развития личности.

Заключительная часть второго тома отведена одной из важнейших отраслей педагогической психологии — психологии педагогической деятельности и ее главной задаче — изучению психологических основ деятельности педагога.

Часть первая. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

РАЗДЕЛ I

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК ОТРАСЛЬ ПСИХОЛОГИИ

Глава 1

История становления педагогической психологии

1.1. Зарождение и основные этапы развития педагогической психологии

Вопрос о дате и месте рождения педагогической психологии, как и любой другой научной дисциплины, окутан тайной, и открытие этой тайны осложнено многими обстоятельствами. Самая большая сложность кроется в неясности ответа на вопрос о том, какой этап развития науки следует считать началом ее автономного существования. Если найти на него ответ, то становится возможным и ответ на второй вопрос — о дате ее рождения. Но различные ученые отнюдь не однозначно понимают содержание самого понятия «наука» и потому склонны по-разному обозначать факт рождения и оценивать степень зрелости той или иной отрасли научного знания.

Большинство российских специалистов в области истории психологии (М. Г. Ярошевский и др.) и педагогической психологии (И. А. Зимняя, Н. Ф. Талызина и др.) связывают возникновение педагогической психологии с потребностями педагогической практики. Они полагают, что педагогическая психология должна вести свою родословную от работ Хуана Луиса Вивеса (1492—1540), Яна Амоса Коменского (1592—1670), Джона Локка (1632—1704) и их современников. Таким образом, временем рождения педагогической психологии предлагается считать период возникновения в Европе первых ростков массового образования, вызвавших к жизни попытки теоретического осмысления педагогических проблем.

В гражданской истории это время характеризовалось первыми буржуазными революциями в Европе. Наблюдавшееся в ту пору зарождение новых производственных отношений и появление

новых средств производства привели к существенному подъему экономики. Этот подъем вызвал к жизни новые формы образования. Все это дало мощный импульс развитию педагогической мысли, а вместе с ней интенсифицировались попытки теоретического осмысления психологических закономерностей образовательной деятельности.

Таким образом, в качестве первого этапа развития педагогической психологии признается период с середины XVII в. до конца XIX в. Это было время разработки и проникновения в образовательные системы идей и организационных решений, предложенных выдающимися мыслителями того времени, и в первую очередь Я. А. Коменским. Поскольку развитие педагогической психологии тех лет представлено преимущественно теоретическими изысканиями ученых-педагогов, пытавшихся осмыслить образовательную практику, предлагается именовать его «общедидактическим». Кроме уже названных авторов к нему относят таких выдающихся мыслителей, как Жан Жак Руссо (1712—1778), Иоганн Генрих Песталоцци (1746—1827), Иоганн Гербарт (1776—1841), Адольф Дистервег (1790—1866), Константин Дмитриевич Ушинский (1824—1870), Петр Федорович Каптерев (1849—1922) и другие.

Второй значимый период связан с начавшимся процессом оформления педагогической психологии в самостоятельную отрасль знания. Утверждается, что он охватывает отрезок времени от конца XIX до середины XX в. Данный этап представлен трудами таких видных исследователей, как Альфред Бине (1857—1911), Джон Дьюи (1859—1952), Эдвард Ли Торндайк (1874—1949), Павел Петрович Блонский (1884—1941), Лев Семенович Выготский (1896—1934) и другие.

Наконец, третий период предлагается отсчитывать начиная с середины прошедшего столетия. Основанием для его выделения, по мнению отечественных историков психологии, служит факт создания ряда собственно психологических концепций учения. В качестве основных творцов-создателей этих теорий обычно указывают таких выдающихся представителей педагогической психологии, как Сергей Леонидович Рубинштейн (1889—1960), Жан Пиаже (1896—1980), Петр Яковлевич Гальперин (1902—1988), Беррес Фредерик Скиннер (1904—1990), Джером Брунер и другие.

Дата рождения науки всегда условна, и потому изложенная выше точка зрения имеет право на жизнь. Но представленный подход к трактовке истории становления педагогической психологии как самостоятельной науки слишком примитивизирует как саму эту отрасль психологии, так и ее функции в культуре цивилизации. Педагогическая психология, безусловно, интенсивно интегрировала богатый опыт, накопленный педагогикой и образованием, но нельзя не заметить, что истоки ее значительно более

широки и разносторонни. Она тесно связана не только с педагогической теорией и практикой массового образования, но и со многими другими ответвлениями человеческой культуры. Накопление знаний в области педагогической психологии, а следовательно, и ее история начались задолго до попыток профессионального осмысления практики массового образования. Потому вряд ли правомерно связывать рождение педагогической психологии как отрасли научного знания только с потребностями выявления теоретических основ образовательной деятельности. Этот процесс следует рассматривать в значительно более широком и многогранном контексте возникновения и развития научного знания в человеческой культуре.

Своеобразный ключ к решению этой проблемы дает красивая метафора французского математика Лазара Карно (1753—1832). Он сравнивал науки с величественными реками, по течению которых легко продвигаться после того, как оно приобретает известную правильность, но если мы хотим проследить реку до ее истоков, то часто не можем обнаружить этих истоков. Они словно рассеяны по поверхности всей Земли. Действительно, большие реки обычно образуются множеством ручейков, мелких и крупных рек-притоков.

Аналогично и истинные истоки педагогической психологии растворяются в том, что сегодня мы именуем наукой. При ретроспективном анализе границы науки естественным образом расширяются до границ культуры. Сама мысль о том, что эти истоки уходят в глубинные пласты мировой культуры, вряд ли у кого-либо вызывает возражения. Однако это не снимает спорных вопросов о происхождении науки, в свете которых и приходится рассматривать проблему появления и становления педагогической психологии как самостоятельной отрасли научного психологического знания.

Известно, что у современных историков по вопросу о времени происхождения науки существуют пять радикальных суждений (Кузнецова Н. И., 1996). Они достаточно определенно очерчены и рассматриваются как противостоящие друг другу концепции

Сторонники первой исходят из того, что наука может быть отождествлена с опытом практической и познавательной деятельности человека. В этом случае отсчет времени ее существования следует вести с тех пор, как человек стал накапливать и передавать знания о мире, получаемые им в процессе жизнедеятельности. Таким образом, делается вывод о том, что наука родилась уже в каменном веке.

Другая точка зрения (вторая) заключена в утверждении, что наука зародилась в Восточном Средиземноморье в период Древней Греции. Поскольку произошло это примерно в V в. до нашей эры, то возраст науки — около 25 столетий. Придерживающиеся

этого мнения считают, что наукой следует признавать сознательное и целенаправленное исследование человеком природы с ярко выраженной рефлексией в отношении способов обоснования полученного знания и самих принципов познавательной деятельности. Так, например, подчеркивается, что в Древнем Китае, Древнем Египте, Вавилоне были накоплены значительные знания в области астрономии, математики, естествознания, но науку создали только древние греки. Они выработали целостную концепцию движения небесных светил (Птолемей), начали доказывать теоремы (Пифагор) и др. Именно в Древней Греции на базе разложения мифологического сознания возникли первые программы масштабного исследования природы (Аристотель и др.). Древние греки первыми попытались осознать некоторые фундаментальные принципы познания природных явлений.

Сторонники третьей точки зрения считают временем рождения науки позднее Средневековье — XII—XIV вв. Они утверждают, что отсчет времени существования науки надо вести с момента, когда была переосознана роль опытного знания. Эта деятельность связывается с именами англичан — епископа Роберта Гроссета (1168—1253), францисканского монаха Роджера Бэкона (ок. 1214—1292), теолога Томаса Брадвардина и других европейских исследователей. Эти мыслители призывали ученых опираться на опыт, наблюдение и эксперимент, а не на авторитеты, предания или философские традиции. Так, Р. Бэкон одним из первых заявил о том, что математика является «воротами к прочим наукам».

Это время характеризуется появлением первой критики в адрес учения Аристотеля. До того критика Аристотеля считалась абсолютно недопустимой.

Приверженцы четвертой точки зрения утверждают, что время рождения науки в современном смысле слова — XVI—XVII вв., ознаменованные появлением трудов таких гигантов мысли, как Иоганн Кеплер (1571—1630), Христиан Гюйгенс (1629—1695), Галилео Галилей (1564—1642). Особое внимание историки, стоящие на данной позиции, уделяют учению Исаака Ньютона (1643—1727). Подчеркивается, что наука этого времени — новейшее естествознание, уже умеющее строить математические модели изучаемых явлений, сравнивать их с опытным материалом, проводить мысленные эксперименты.

Рождение науки здесь отождествляется с рождением современной физики, ее математическим аппаратом. И именно в этот период власть и общество признают официальный статус науки. В 1662 г. возникает Лондонское Королевское общество, в 1666 г. — Парижская Академия наук, в 1724 г. — Российская Академия наук.

Согласно пятой точке зрения, предлагается признать датой рождения науки конец первой трети XIX в. Сторонники этой по-

зиции ведущим признаком современной науки считают совмещение исследовательской деятельности и высшего университетского образования.

Приоритетную роль в таком объединении сыграли университеты Германии. Начало было положено реформой Берлинского университета, проведенной под руководством известного естествоиспытателя Вильгельма Гумбольдта. Активное создание университетских исследовательских лабораторий имело массу положительных последствий, среди них: повышение качества обучения студентов, усиление прикладной направленности научных исследований и др.

Одной из самых успешных университетских лабораторий, по признанию историков, была лаборатория, созданная химиком Юстусом Либихом в 1825 г. в Гесене. Выполняемые в ней прикладные научные разработки уже тогда приносили значительные доходы ее создателю.

Примечательно, что страны, первоначально не принявшие такую модель высшего образования (Англия и Франция), продолжали делать ставку на ученых-любителей. Обернулось это, как свидетельствует история, потерей англичанами и французами былого лидерства в науке.

Действительно, в университетах ряда стран Европы этого периода заметно интенсифицировался процесс возникновения специальных исследовательских лабораторий. Это, с одной стороны, привело к становлению профессиональной исследовательской деятельности и активизации как фундаментальных, так и прикладных исследований, а с другой — максимально приблизило обучение в университете к переднему краю науки. Совокупность этих изменений, как утверждают историки науки, привела к тому, что исследователь-любитель постепенно был вытеснен исследователем-профессионалом, а высшее образование стало активно интегрироваться с профессиональной исследовательской деятельностью.

Кроме указанных пяти точек зрения существует и еще одна, согласно которой подлинная настоящая наука — «Наука с большой буквы» еще не родилась. Вероятно, она родится позже и произойти это может в текущем, XXI веке.

Но подобные рассуждения, как несложно заметить, относятся уже не к истории, а, скорее, к области социально-культурного прогнозирования и проектирования.

Теперь попробуем взглянуть на представленную схему несколько иначе, чем это делают спорящие между собой историки науки. Мы с полным правом можем рассматривать обозначенные точки зрения не как альтернативы, а как ступени, как определенные, четко очерченные этапы зарождения, становления и развития научного знания в истории мировой культуры.

Такой подход позволяет увидеть весьма убедительную и логически ясную картину рождения и эволюции научного знания в

общем контексте развития культуры и эволюции цивилизации. Естественно предположить, что психология в целом и педагогическая психология как ее часть прошли аналогичный путь.

Потребность в психолого-педагогических знаниях актуализировалась еще в познавательной деятельности и образовательной практике людей каменного века. Познавая окружающий мир и обучая молодое поколение наиболее рациональным способам взаимодействия с ним, люди замечали и учитывали возрастные, индивидуальные и другие особенности обучаемых. Те, кто пытался обучать и воспитывать, вынуждены были учитывать и постигать психологическую составляющую процессов обучения и воспитания, искать и разрабатывать наиболее эффективные методы и формы воздействия на психику подрастающего человека.

Взлет наук в Древней Греции в V в. до нашей эры также был определенным этапом в становлении и развитии педагогической психологии. Сознательное и целенаправленное исследование психологических основ процессов воспитания, познания и учения с ярко выраженной рефлексией в отношении способов обоснования полученного знания и самих принципов познавательной деятельности мы можем встретить и в рассуждениях Сократа, и в научных трудах Платона и Аристотеля, их современников, последователей и даже противников (Демокрит и др.).

Позднее Средневековье (XII—XIV вв.) можно признать очередным важным этапом развития педагогической психологии как науки. Принципиальная значимость переосмысления роли опытного знания, необходимости использования математических методов обработки эмпирических данных и другие новации этого периода неоспоримы. Хотя стоит отметить, что в педагогическую психологию все это придет гораздо позже — лишь в конце XIX в. (Ф. Гальтон, К. Пирсон и др.). Однако призыв ученых опираться на опыт, наблюдение и эксперимент, а не на авторитеты, предания или философские традиции был услышан и теми, кто в то время разрабатывал проблемы психологии. Здесь в первую очередь следует назвать Я. А. Коменского, а также многих знаменитых и менее известных его современников и последователей.

Становление новейшего естествознания в XVI—XVII вв., способного создавать математические модели изучаемых явлений, сравнивать их с опытным материалом, проводить реальные и мысленные эксперименты, также не могло не оказать своего действительного позитивного влияния на научное мышление специалистов, занимавшихся проблемами психологии воспитания, обучения, педагогической деятельности. Кроме того, многие выдающиеся ученые этого периода успешно совмещали свои научные изыскания с педагогической деятельностью и предпринимали весьма удачные попытки осмыслить эту деятельность, используя методы классической науки. К таким ученым, безусловно, можно

отнести русского ученого-энциклопедиста Михаила Васильевича Ломоносова (1711 — 1765).

В конце первой трети XIX в., когда общество столкнулось с практикой совмещения исследовательской деятельности и высшего университетского образования, педагогическая психология получила новый импульс для последующего развития. Даже сама идея о необходимости совмещения науки и высшего образования по природе своей психолого-педагогическая. Именно развитие этой идеи приведет педагогическую психологию конца XIX — начала XX в. к анализу, поискам и изучению вариантов сближения в образовательном процессе познавательной и учебной деятельности.

Как мы уже отмечали, некоторые авторы склонны утверждать, что с середины XX в. следует вести отсчет нового этапа в развитии педагогической психологии. Но насколько это утверждение правомерно? Созданные в середине прошедшего столетия психологические теории учения, безусловно, относятся к выдающимся достижениям мировой науки, но вряд ли правомерно оценивать их как нечто отделенное пропастью от «несовершенных» психологических теорий учения начала того же века.

1.2. Основные источники

Рассмотренный нами кратко вопрос об этапах развития научного знания создает общую картину эволюции педагогической психологии как науки, но мало что открывает относительно ее источников. Вместе с тем для понимания современного состояния педагогической психологии вопрос о том, из каких истоков изначально проистекает психолого-педагогическое знание, представляет не меньший интерес.

Можно выделить три основных источника возникновения педагогической психологии.

Одним из них, безусловно, следует признать практику. Причем кроме образовательной практики, ориентированной на обучение и воспитание, конечно, необходимо иметь в виду и практику, связанную с разными сферами жизни отдельного человека и взаимодействием людей в контексте культуры (отбор и подготовка профессионалов в различных сферах деятельности, изучение и совершенствование механизмов непосредственной и опосредованной трансляции опыта и передачи информации и т. д.).

В дальнейшем из этого источника сформируются два самостоятельных информационных потока — «обыденная» и «научная» психология. Часть системы донанучных, житейских знаний о психических явлениях и детерминантах поведения человека будет ассимилирована фундаментальной психологией, а другая — составит то, что и по сей день именуется обыденной психологией.

Сейчас, когда научная психология стала полноправной частью культуры, в том числе и культуры массовой, она активно обогащает обыденную психологию новыми знаниями, терминами и понятиями. Сугубо психологические термины и понятия, такие, как, например, «обучаемость», «интеллект», «креативность», «толерантность», активно и повсеместно используются в средствах массовой информации и современном разговорном языке.

В качестве другого полноправного источника мы вполне можем признать теологию и философию. На протяжении многих веков изучением закономерностей развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности занимались богословы (теологи) и философы. Именно они и привнесли в науку рассуждения о душе.

Важнейшие направления в учении о душе связаны с именами древнегреческих философов Платона (427 — 347 до н. э.), Аристотеля (384 — 322 до н. э.), средневековых теологов Фомы Аквинского (1225 или 1226 — 1274) и его последователей. По мнению Платона, душа — самое ценное в человеке. Тело бrenно, а душа продолжает жить даже после его смерти, и ее дальнейшее состояние зависит от того, как человек прожил свою земную жизнь.

Европейская философия XVII в. предложила иной подход к предмету психологии. Известный философ Рене Декарт (1596 — 1650) ввел в научный обиход понятие «сознание». Вслед за Платоном, Аристотелем и Фомой Аквинским он утверждал, что кроме телесного механизма человек, в отличие от животного, обладает душой, которую Бог наделил способностью мыслить. Но при этом он добавил: то, что подвластно сознательному анализу, и есть душа. Этот подход во многом определил дальнейшее направление развития психологии. Идеи Декарта получили развитие в учениях многих последующих философов и теологов: Джона Локка, Феофана Прокоповича (1681 — 1736) и других.

В качестве третьего источника обретения и накопления первичных психолого-педагогических знаний мы можем рассматривать естественные науки. Исследования в области естественных наук, и прежде всего биологии и медицины, внесли большой вклад в развитие психологии в целом и педагогической психологии как ее составляющей. Уже античная медицина обогащала психологическое знание свежими идеями. Высказанная Гиппократом (ок. 460 — 370 до н. э.) мысль о существовании различных типов темперамента, что впоследствии назовут «биологической основой личности», востребована и современной психологией. Гиппократ первым заявил о том, что органом, ответственным за переработку ощущений и мышление, является не сердце (диафрагма и пр.), а мозг.

Нобелевский лауреат 1932 года нейрофизиолог Ч. Шеррингтон, получивший столь высокую награду за открытие функций нейронов, высказал

идею о том, что мозг и сознание разделены. Этой точки зрения придерживались многие ученые. Так, другой нобелевский лауреат 1963 года — нейрофизиолог Дж.К.Экклс полагал, что «мозг не является продуцентом мысли, а лишь ее акцептором». Эту гипотезу поддержала и известный российский нейрофизиолог Н. П. Бехтерева, отметив, что это не касается мышления, направленного на обеспечение биологических потребностей организма. Американский нейрохирург У. Пенфилд в своей работе «Тайна сознания», изданной в 1976 г., выразил сомнение в том, что сознание является продуктом мозга и что его можно объяснить в терминах церебральной анатомии и физиологии. Один из основоположников трансперсональной психологии — американский психиатр С. Гроф в результате исследования многочисленных пациентов и добровольцев с помощью соответствующих химических препаратов и холотропного дыхания также поставил под сомнение существующие модели сознания. Мозг не продуцирует мысль, отметил он, подобно тому, как печень вырабатывает желчь или почки — мочу.

Изучение человека как биологического организма, и в первую очередь материального субстрата психики мозга, не могло не обогатить психологическую науку в целом и педагогическую психологию как ее часть сведениями о биологических основаниях образования.

Стадии развития научного знания

В связи с изучением стадий становления и развития научного знания особый интерес представляет концепция известного французского философа Огюста Конта (1798— 1857), согласно которой каждая научная дисциплина и даже каждая научная идея в своем развитии проходят три стадии или три различных теоретических состояния: теологическое, или фиктивное; метафизическое, или абстрактное; научное, или положительное.

В теологическом состоянии человеческий дух направляет свои изыскания на внутреннюю природу вещей и причиной явлений считает сверхъестественные факторы. В метафизическом состоянии сверхъестественные силы и факторы оказываются замененными абстрактными силами и сущностями. На стадии, названной научной или положительной, по мнению О. Конта, человеческий дух познает невозможность достижения абсолютных истин и стремится, правильно комбинируя рассуждения и наблюдения, к познанию действительных законов природы.

Разные науки, как несложно заметить, находятся на различных стадиях развития. Своеобразным индикатором такого развития выступают взаимоотношения между идеями и личностью самого их автора, творца той или иной теории. Естественно, что наука, вступившая в третью, положительную, или научную, стадию существования, активно стремится эмансипироваться от личности своего творца. А наука, находящаяся на первой стадии своего развития, теснейшим образом с ним связана и без творца существовать не может. Вторая стадия развития, являясь промежуточной, характеризуется как мощным влиянием личности творца, так и стремлением эмансипироваться от него.

Вероятно, подобные обстоятельства можно признать симптомом, указывающим на факт существования и степень развития той или иной науки. Говоря о «факте существования», мы должны подчеркнуть, что наука, пребывающая, по О. Контю, на теологической стадии, строго говоря, наукой считаться не может. Однако невозможно не замечать, сколь велика в отдельных отраслях современного научного знания роль «легенд», «сказаний», «преданий», сколь часты в текстах, претендующих на научность, неоправданные ссылки на авторитеты и мифологические утверждения. Все это может быть свидетельством пребывания некоторых наук на первой — теологической стадии развития.

Наиболее близки к положительной стадии естественные науки. Представляется очевидным, что, например, теория происхождения видов, безусловно, существовала бы, даже если бы Ч. Дарвин не родился на свет. Система Н. Коперника, законы классической механики, генетики или термодинамики были бы открыты другими учеными. Но справедливо ли такое допущение для психологии и для большинства гуманитарных наук?

Родилась бы, например, «культурно-историческая концепция», не появившись на психологическом горизонте «Моцарт психологии» — Л. С. Выготский? Из воспоминаний А. Р. Лурия мы знаем, что его вхождение в психологию не более чем счастливый случай. Ведь, например, идея о бессознательном до вступления в науку З. Фрейда уже была широко известна. Задолго до него Готфрид Вильгельм Лейбниц описал свою концепцию бессознательного, как низшей формы душевной деятельности. Следовательно, она обязательно оказалась бы в поле активных научных обсуждений психологов. Но вопрос о том, под каким углом они могли бы ее рассматривать, в значительной мере дискусионен. З. Фрейд первым разработал эффективный метод анализа бессознательного, основанный на интерпретации поведения, слабо контролируемого или не контролируемого сознанием.

Явился бы на свет психоанализ без участия З. Фрейда? Ответ на этот вопрос позволяет, в частности, сделать вывод о том, что психология в настоящее время находится где-то между второй — метафизической и третьей — положительной стадиями развития.

1.3. Появление педагогической психологии

Известно, что термин «психология» происходит от двух греческих слов *psyche* 'душа' и *logos* 'учение, наука'. Психологию определяют как науку о закономерностях, механизмах и фактах развития и функционирования психики человека и животных.

Напомним, что в древнегреческой мифологии душу символизировала богиня Психея. Она рассматривалась как олицетворение человеческой души. Художники обычно изображали ее в виде девушки или бабочки.

Как и любая другая область человеческого знания, психология имеет свой предмет изучения. Примечательно, что с течением времени он эво-

люционировал. Психологию трактовали как науку о субъективном опыте, о сознании, о поведении и т. д. При этом считалось, что содержание самих этих понятий доподлинно известно.

В настоящее время наиболее распространено тавтологическое определение — «психология — наука о психике» (В. Н. Дружинин). При всем его очевидном несовершенстве можно отметить, что оно подчеркивает существование некой особой сферы личности, отличающейся от прочих видов реальности, которая может быть изучена с помощью научных методов.

О какой же реальности идет речь? Можно выделить несколько областей реальности, взаимосвязанных друг с другом, но различных по своей природе:

- осознаваемая субъективная реальность,
- бессознательные процессы,
- структура индивидуальных психических свойств,
- внешне наблюдаемое поведение.

Именно эти области наиболее важны для психологии как предмет изучения.

Психика — отражение мозгом реальной действительности, проявляющееся у человека в трех видах психических явлений: психических процессах, психических состояниях и свойствах личности.

Психические процессы — элементарные психические явления, включенные в более сложные виды психической деятельности. Они наиболее кратковременны — от долей секунды до десятков минут. К ним относятся ощущения, восприятия, мышление, эмоции и чувства, волевые процессы, внимание, память и т. д.

Психические состояния более сложны и длительны: они продолжаются в течение нескольких дней и недель. К ним относятся состояния бодрости или подавленности, работоспособности или усталости, раздражительности, хорошего или плохого настроения и т. д.

Свойства личности наиболее продолжительны и иногда присущи человеку если не в течение всей жизни, то в течение достаточно длительного ее периода. К ним относятся стойкие индивидуальные особенности психических процессов, интересов и убеждений, знания, навыки, умения и привычки, темперамент, способности и характер.

По поводу авторства термина «психология» у историков науки нет единого мнения. Одни приписывают первенство в этом деле соратнику Мартина Лютера протестантскому богослову и педагогу Филиппу Меланхтону (1490—1560), другие — древнегреческому философу Гоклениусу, третьи — немецкому философу Христиану Вольфу (1679—1754). При этом практически все отечественные специалисты единодушно признают, что как самостоятельная отрасль знаний психология ведет отсчет времени своего существования с 1879 г. Как известно, в этом году немецкий ученый Вильгельм Вундт (1832—1920) открыл в Лейпциге первую в мире экспериментальную психологическую лабораторию, впоследствии превратившуюся в Институт экспериментальной психологии.