

Іван Зязюн

ПСИХОПЕДАГОГІКА МОСКОВСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ШКОЛИ

Зосередивши свою увагу на функції учіння, а не на освіті як такій, психологічна теорія і педагогічна практика змогли б зблизитися й збагатити одна одну. Я зовсім не пропоную відмовитися від вивчення освіти в цілому, але потреба в працях, зосереджених на проблемах учіння, назріла давно. Отже, психопедагогіка є використанням теоретичних принципів психології в практиці учіння [10, с.20].

Едвард Стоунс

У статті досліджуються витoki психологічної педагогіки, об'єктом якої є реальна практика учіння – взаємодія двох суб'єктів педагогічної дії – педагога й учня. Це єдиний надійний і найважливіший спосіб використання психологічної теорії, на базі якої формулюються загальні принципи учіння. Педагог, вибудовуючи свою практичну дію на науковій основі, привчається пізнавати й перевіряти психологічні істини, а не приймати їх на віру в готовому вигляді.

Ключові слова: психопедагогіка, московська психологічна школа, учіння, виховання, історія психопедагогіки.

У 1984 році в московському видавництві "Педагогіка", із передмовою Н.Тализіної, її науковим редагуванням і коментаріями, побачив світ переклад книги професора Ліверпульського університету Едварда Стоунса "Психопедагогіка. Психологічна теорія і практика учіння". Предмет цього дослідження – "використання теоретичних принципів психології в практиці учіння" [10]. Вчений стверджує: "У межах цього підходу я намагався розглянути деякі принципіві ідеї психології з огляду їхніх зв'язків з учінням й вчителем і викласти деякі, можливо, корисні способи використання психологічних принципів в учінні так, щоб ними могли скористатися вчителі у своїй спільній чи індивідуальній роботі" [10, с.22]. Засновником цієї теорії і практики учіння англійський професор називає Л.С.Виготського.

Психологічна теорія розвитку в учінні й вихованні людини є єдиною умовою й засобом понуку найновітніших підходів до освітніх і виховних технологій із метою їхнього використання в освітній системі, у їхньому вдосконаленні та поступі. Щоправда, які б теорії чи методології, дидактики й методики не пропонувалися, вони нічого не варті поза "їх величністю" – двома суб'єктами педагогічної дії, учителем і учнем. Ідеться передусім про головний предмет психопедагогіки – процес їхньої взаємодії. Тут починається справжня жива педагогічна дія як домінантна складова педагогіки, яка поки що не набула життєвості в українській педагогічній науці.

Коли йдеться про стандарти освіти, передусім, мають бути розроблені й доведені до найвищих рівнів осмислення та практичного впровадження психологічні засади та чинники учіння, згідно з існуючими природними можливостями суб'єктів, особливостями різновидів їхнього досвіду: досвіду знань (інтелектуального), досвіду емоційно-почуттєвого (афективного), досвіду вольових дій. Ці три психологічні категорії конти-

© Іван Зязюн, 2013

шумші за змістовним об'ємом, бо мають у своєму цілісному вияві всі інші психологічні чинники, є основною підвалиною освіти, складниками людського духу, людської душі, із їх закономірною непізнаваністю кількісними математичними вимірами. Але існують виміри процесуальні, відтворюючі життєві миті людини. Педагогу сповна їх необхідно шізнати через розуміння власної, особистісної психології із подальшим її порівнянням з психологією кожного зі своїх учнів. Лише це допоможе педагогові використати психопедагогіку: у засвоєнні знань опанованих шкільних і вузівських дисциплін; у прагненні зробити процес учіння цікавим і бажаним, розвивальним і виховальним; у запропонуванні умов безконфліктного спілкування зі своїми учнями; у вилученні з педагогічного лексикону терміна "важковиховувані", ліквідувавши саме явище. Ці й інші практичні проблеми, що постають перед педагогом, можуть успішно вирішуватися лише із застосуванням психологічної теорії й практики.

Учителям, як показує практика, необхідні у значно більшому обсязі фундаментальні й водночас прикладні знання з психології розвитку, учіння-виховання дітей, ніж вони одержали у ВНЗ. Необхідні вони як наукова основа в їхній повсякденній діяльності й дії.

У житті школи здавна (із 30-х років) зберігаються суперечливі ситуації, коли дві науки, що становлять теоретичну основу методики учіння-виховання, – теоретична педагогіка й психологія, – не стільки доповнюють одна одну, скільки розмежовуються, не доторкаючись спільно до педагогічної дії вчителя, а з деяких питань навіть суперечать одна одній. Страждає від цього передусім учитель, який не знає, на що ж йому орієнтуватися. Ці неузгодженості описали О.Петровський, В.Давидов та ін.

У педагогічному ВНЗ майбутні вчителі (за винятком власне психологів) одержують недостатньо глибоку психологію розвитку й учіння-виховання, обмежуючись лише коротким пропедевтичним курсом, що об'єднує в одній навчальній дисципліні основи вікової й педагогічної психології. Так виходить, що нові дослідження психологів, не лише теоретичні, але й експериментальні, які пройшли експериментальну перевірку, на практиці майже в усіх школах України, (наприклад, система розвивального навчання Ельконіна-Давидова) залишаються невідомими для більшості вчителів. Вихід із такого стану можливий лише шляхом зближення психології не лише з теоретичною, але й практичною психологією. Ця ідея закладена у системі психологічної підготовки педагогічних кадрів, що включає пропедевтичний, базовий орієнтований на практику і теоретичний рівень (розроблена О.Петровським і М.Ярошевським. Одержала премію Уряду РФ у сфері освіти в 1997 р.).

Кожному вчителеві важливо знати істину, що теорія психологічного розвитку особистості чітко окреслює внутрішні закони розвитку пам'яті, мислення, сприймання й уявлення, емоцій і почуттів, потреб і мотивів, тощо. Водночас доречно зауважити, що теорія розвитку психіки, на жаль, належить до тих, що не враховуються при складанні різних практичних посібників для педагогів.

Серед управлінців освітою, нерідко й серед учителів, побутує думка, що психологія розвитку не заважає практичній освітній роботі, але й не потребує обов'язковості, оскільки ці закони давно наукою встановлені й закладені в науково осмислені методики учіння-виховання. Передбачається, що вони автоматично реалізуються в роботі вчителя через методики. Насправді все нами окреслене набагато складніше.

По-перше, не все, що відбувається в психології людини, відоме науці. Це зумовлює значні прорахунки у розумінні законів розвитку засобами учіння-виховання. По-друге, практичні методики учіння-виховання не увібрали в себе навіть малої частки

відкритих психологічною наукою законів, бо більшість "методичок" для вчителів побудовано на постулатах емпіричної педагогіки (відповідно до традиційної дидактики Я.-А. Коменського), на кращих зразках практичного досвіду, на розумінні здорового глузду.

Нові наукові висновки педагогічної науки й вікової психології, опубліковані в малотиражних наукових журналах та збірниках статей, залежуються на бібліотечних полицях, припадають пилюкою. До того ж, в науці й методиці працюють різні люди, підпорядковані навіть різним відомствам. Необхідний час і відповідна підготовка, щоб психологічні закони увійшли в практичне керівництво вчителів і вихователів.

Чи ж потрібне для вчителя знання законів розвитку психіки дитини, щоб краще й якісніше навчати й виховувати своїх учнів? Звичайно, оскільки навчально-виховний процес як суб'єктно-суб'єктивна діяльність може стати ефективнішою, якщо враховуватимуться об'єктивні закономірності психіки дитини, яку навчають, виховують. Важливо добре володіти основними навчально-виховними проблемами: від чого залежить висока чи низька успішність тієї чи іншої дитини; чи є висока успішність результатом хорошого розумового розвитку дитини, а низька, навпаки; чи залежать показники успішності від дисципліни, усидливості, старанного зубріння, чи, навпаки, не любові до неї? Отже, треба вміти визначати реальний (актуальний, за Л.С.Виготським) інтелектуальний рівень розвитку дитини, щоб знати, що від неї вимагати чи очікувати.

Буває, що дитина розумово добре розвинена, схоплює навчальний матеріал, любить вирішувати важкі задачі й т. ін., але оцінки в неї різні – від "задовільно" до "відмінно", тому що вона припускається помилок через неухважність, відволікається від розповіді вчителя, не любить долати труднощі, бо звикла до легкості сприймання навчального матеріалу. Що робити з таким учнем, що саме у нього потребує розвитку, тобто, які психічні процеси розвивати і як? Зазвичай, до таких дітей вчителі ставляться спокійно: вчиться нижче своїх можливостей? Ну то й що? Двійок же не має. Насправді ж, втрачається потужний резерв розвитку здібностей і творчої особистості. Шкода, що такий учень буде обійдений увагою вчителя через нехтування теорією і практикою психічного розвитку дитини. Існує внутрішня єдність розвитку психіки і педагогічного процесу. Підкреслюючи це, відомий психолог С.Л.Рубінштейн зазначав необхідність розмежування психологічного й педагогічного підходів до розвитку особистості. Якщо предмет психології – це закономірності розвитку психіки, то педагогічний процес є умовою цього розвитку. Якщо предмет педагогіки складає специфічні закономірності учіння-виховання, то психологічні процеси дитини на різних вікових етапах розвитку є умовою, яку повинні враховувати педагоги. *"Те, що для однієї науки є предметом, то для іншої є умовою"* [9, с.184].

Ось чому педагогам необхідно знати закони розвитку психіки й керуватися ними для підвищення якості учіння своїх учнів. Навчально-виховна діяльність формує й розвиває особистість дитини в міру того, як учитель керує діяльністю й дією дитини, а не підмінює їх. Розвивальна роль учіння не виступає явно, а завжди прихована формальними характеристиками успішності й поведінки у вигляді шкільних оцінок. Щоб розібратися в об'єктивних законах розвитку психіки, необхідно знайти відповідь принаймні на два питання: 1) що є предметом розвитку, тобто, що розвивати? 2) як цей розвиток відбувається, тобто, які його закономірності?

У людини з моменту народження й до глибокої старості відбувається закономірний й послідовний процес розвитку її психіки, поступальне (лише із окремими елементами регресу) і в цілому незворотне якісне, кількісне і структурне перетворення пси-

хічних процесів, іншими словами – функцій психіки, виконуваних нею при взаємодії суб'єкта з навколишньою дійсністю. Ідеться не про розвиток органічних передумов цих функцій (нервової системи, анатомо-фізіологічних особливостей людини, що виражало б біологічний процес), а про розвиток самих психічних процесів, реально функціонуючих в людській діяльності (відчуття й сприймання, уваги й пам'яті, мислення й уяви, мови й мовлення, емоцій-почуттів й волі), а також властивостей особистості (схильності, характеру тощо).

Як відбувається процес розвитку психіки? Сказати, що психологічній науці тут все відомо, буде помилкою, бо жодна наука не може сказати, що на сьогодні все вже зрозуміло й досліджено у її дослідницьких проблемах. Не настав, й невідомо, чи швидко настане час ставити кінцеву крапку в цьому питанні. Проте із багатьох аспектів психічного розвитку людини проведено плідні дослідження і зроблено достовірні висновки, які можна використовувати чи які вже використовуються в навчально-виховній практиці. Є цікаві гіпотези, що відкривають шлях до подальших наукових пошуків, перевірених і достовірних фактів, що дозволяють дійти нових теоретичних висновків про закони розвитку психіки, особливо про характер їх зв'язку з розвитком особистості, особливо з її вихованням (розвитком особистісних якостей). Є й багато інших проблем, за якими навіть реальних гіпотез не розроблено.

Психологічна наука продовжує шукати приховані від зовнішнього спостереження внутрішні механізми розвитку людської психіки. На які твердо встановлені закономірності розвитку психіки можна зараз спиратися в навчально-виховній практиці? Щоб відповісти на це запитання, проаналізуємо деякі дані сучасних психологів.

У світовій психології є й продовжують розвиватися декілька різних теорій розвитку психіки. Вони відрізняються залежно від того, як трактують структуру психіки й умови, що визначають її перетворення. Якщо говорити про більшість концепцій, то можна зазначити дві характерні особливості.

Перша – це положення про дві групи, від яких залежить розвиток психіки: а) природні задатки, тобто деякі індивідуальні вроджені передумови, які дають висхідний поштовх, чи, навпаки, вказують на його відсутність, що заважає розвитку психічних функцій; б) зовнішнє оточення, в якому перебуває дитина (суб'єкт) і від якого отримує певні стимули розвитку, чи, навпаки, якщо оточення не благополучне, то під його тиском розвиток уповільнюється (шімецький психолог В.Штерн і австронімецький К.Бюлер). Деякі психологи виокремлюють особливу, третю, групу чинників – особистісну активність, відмінну від природних задатків (американський психолог Г.Олпорт). Незаперечні позиції, – розвиток залежить від зовнішніх і внутрішніх умов, і в цьому сенсі вони поза критикою. Під зовнішнім оточенням представники всіх психологічних напрямів завжди мають на увазі діючі в суспільстві соціальні норми і специфічну культуру народу (американські психологи К.Брунер, М.Мід; швейцарські – Ж.Піаже, К.Юнг; російські – Л.Виготський, його учні й послідовники).

Друге загальне положення притаманне більшості теорій психічного розвитку – положення про те, що існують деякі універсальні закони розвитку психіки, які об'єднують розвиток індивіда (онтогенетичний розвиток) і розвиток людського роду (філогенетичний розвиток). Більш прозоро про це сказав американський психолог Є.Холл у своїй "теорії рекаштіуляції", згідно з якою онтогенетичний розвиток психіки окремої дитини здійснює коротке, стиснуте у часі, повторення властивостей історичних форм розвитку людства, тобто психічний розвиток дитини в онтогенезі відтворює філогенез людини як виду, людини взагалі. Ця теорія не має широкої підтримки.

Російський психолог О.Леонтьєв висунув концепт присвоєння індивідом суспільного досвіду (60-ті роки ХХ ст.): " Це процес, який має своїм результатом відтворення індивідом історично сформованих людських властивостей, здібностей і способів поведінки [6, с.544]. Таке відтворення передбачає, що "дитина здійснює по відношенню до неї таку практичну чи пізнавальну діяльність, яка адекватна (хоч, зрозуміло, не тотожна) втіленій в них людській діяльності" [7, с.113]. Це також визнання зв'язку розвитку психіки з розвитком суспільства, але воно не збігається зі згаданою теорією рекашчуляції С.Холла. Розвиток О.Леонтьєвим розглядається не як автоматичне повторення історичного процесу, а як процес його відтворення в діяльності самої дитини, але в діяльності лише адекватній тій, яка в історії суспільства сформувала ці властивості, здібності й способи поведінки людини.

У російській психологічній науці проблематика розвитку психіки розпочала розроблятися в 20-30-х рр. в межах вітчизняної психології, а в подальшому – і на матеріалі порівняльної психології. До достовірних фактів й теоретично доведених положень про закономірності психічного розвитку належить орієнтоване на практику теоретичне положення Л.С.Виготського про залежність розвитку від освіти, учіння. Це багаторазово доведено експериментально. Учіння повинно випереджати розвиток. У статті "Проблема учіння й розумового розвитку дитини" (1933/34 навч. рік) Л.Виготський стверджує: "Учіння, яке орієнтується на вже завершені цикли розвитку, стає бездієвим із погляду загального розвитку дитини, воно не веде за собою розвиток, а само плететься в його хвості. ...Всяке учіння є джерелом розвитку, життєдайних процесів, які без нього взагалі не виникають" [1, с. 386].

Л.Виготський вважав, що оскільки психологічний аналіз зв'язку учіння й розвитку в освіті звернений не в зовнішність, а у внутрішність, остільки в цьому сенсі, подібно до рентгєнівського променя, він повинен "висвічувати вчителю, як в голові кожної дитини здійснюються процеси розвитку, викликає до життя ходюю шкільного учіння" [1, с.390]. Знання вчителем цього внутрішнього генетичного зв'язку викладання будь-якого предмета з дитячим розвитком дозволяє випереджати рівень сьогоденних взаємодій дитини, ставити й вирішувати разом із нею більш складні завдання. Це було принципово нове бачення проблеми розвитку. Бо тоді всі психологи й педагоги вважали, як, до речі, педагогіка й зараз вважає, що учіння повинно пристосовуватися до існуючого рівня розвитку дитини (дидактичний принцип доступності). Ідеї Л.Виготського до цієї пори не реалізовані в практиці учіння. І не тому, що помилкові чи не вірні. Після ганєбної постанови ЦК ВКП(б) (1936 р.), що оголосила "псевдонаукою" педологію, у межах якої працювало багато психологів, дане положення Виготського знаходилося впродовж багатьох років незатребуваним, без руху й подальшого розвитку. І лише останніми десятиліттями воно стає порадиником до дії в психологічних дослідженнях процесів учіння й розвитку (В.Давидов, Д.Ельконін та ін.). І все ж таки варто наголосити, що воно не стало провідним для практики учіння, в якій все ще продовжує переважає згаданий дидактичний принцип доступності, прямо протилежний вказаній психологічній закономірності. Цей принцип, якщо його дотримуватися строго й послідовно, не стимулює розвиток психічних процесів, а скоріше гальмує його, оскільки орієнтує на задоволення досягнутого, націлює лише на те, що вже є, а не на те, що ще повинно бути чи чого бажано досягти.

У теорії розвитку психіки Л.Виготському належить ще одна досить плідна, відома всім психологам світу домінантна ідея "зони найближчого розвитку" як обґрунтування зв'язку учіння й розвитку. Це відкриття Л.Виготського має фундаментальне

значення для психології учіння й розвитку, із завидною простотою і водночас строгою доказовістю є зумовлюючим чинником залежності розвитку від учіння.

У будь-якій діяльності дитини можна виокремити два рівні виконання одного й того ж завдання – самостійне виконання і виконання у співробітництві із дорослим. Рівень першого названий Виготським "актуальним рівнем розвитку", а другий – "ще не зрілих, але визріваючих процесів" і одержав назву "зона найближчого розвитку". Це поняття базується на ідеї першості учіння в розвитку з урахуванням усіх його видів із різними видами якості, у тому числі й низької. Розвиваючи ідеї Виготського, представники його школи П. Гальперін і Д.Ельконін зробили узагальнюючий висновок: "Поза учінням немає розвитку. Учіння є формою розвитку" [2, с. 616].

Психологічний смисл зв'язку учіння й розвитку полягає в тому, що учіння не то-тожне розвитку, але зумовлює на нього впливає. Учіння – процес між двома – тим, хто навчається і тим, хто навчає, а розвиток стосується лише кожного з них окремо: учень і вчитель розвиваються у сільній дії. Розвиток – не просте додавання знань і вмій, а їх психологічне уведення в різновиди учнівського досвіду.

Теоретичні ідеї Л.Виготського про залежність розвитку від учіння не лише підтвердились експериментально, але й були розвинуті представниками його наукової школи, зокрема О.Леонтьєвим, О.Лурія, Н.Тализіною, О.Запорожцем та ін. Теорія розвивального учіння В.Давидова конкретизує, поглиблює в учінні зону найближчого розвитку. Ця ідея реалізується у формі спільного з учителем виконання навчальних дій учнями за спеціально розробленою методикою. У ній передбачені пізнавальні навчальні конфлікти, що зумовлюють плідну дискусію [3, с.311].

О.М.Леонтьєв розглядає учіння як вид діяльності, яка є одиницею життя, опосередкованою психічним відображенням. "Передусім, людина діє по-людськи..., а лише потім в результаті цього процесу людина починає й усвідомлювати по-людськи... Слово є лише необхідною умовою цього" [4, с.141]. "Діяльність – це процеси, які характеризуються психологічно тим, що те, на що спрямований даний процес у цілому (його предмет), завжди збігається з тим, об'єктивним, що спонукує суб'єкта до даної діяльності, тобто мотивом" [4, с.288]. Не можна обійти увагою ще одне визначення: "Згідно з даним нами визначенням ми називаємо діяльністю процес зумовлений... мотивом – тим, у чому стає предметною та чи інша потреба" [4, с.205]. В одній із праць 1940 року знаходимо: "Перше, що має бути визначено серед різноманітних форм людської активності – це різні типи складних діяльностей, що зумовлюють... різні форми відношень людини до дійсності" [7, с.48].

Для педагога важливо усвідомлювати, що діяльність - завжди щлеспрямована багатоступенева активність людини. "Багатоступенева" – оскільки включає в себе дії, повторно мотивовані, зумовлені метою-завданням, що забезпечує виконання основної мети-мотиву. І, нарешті, операція відрізняється від дії тим, що вона визначається не щллю, а умовами, в яких наявна мета [7, с.49-50].

Педагогам дуже важливо відрізнити діяльність від дії й операції. Річ у тому, що процес учіння й виховання в діяльності не можна спрощувати. Зокрема, участь дитини, шідлітка, юнака в дії й операції повинна поступово доводити їх до розуміння діяльності через дію і дії – через операцію. Усвідомити діяльність без такої поступовості неможливо. Дія не повинна інспіруватися командою старшого, тиском педагога чи групи. В іншому випадку вона сприймається учнем поза всяким сенсом, просто як тимчасова необхідність. Учень сприймає себе як виконавця, якому не дано вибирати, а тому й відповідати шід за що. Питання про сенс дії зовсім не виникає, і психологічно це зрозуміло, бо йдеться про сенс як про відношення предмета (мети) дії до предмета

(мети) діяльності, а уявлення про діяльність відсутнє. В результаті поведінка учня стає ситуативною, залежною від випадкових, часових збуджень, мотивів, відповідних операціям і діям (частковим завданням, бо загальна мета відсутня). Личне беручи участь в розгорнутій діяльності, що включає і планування дій та їхню організацію, і виконання завдань, і обговорення результатів, і різноманітне спілкування в референтній групі, учень одержує доступ до усвідомлення її смислу. І личне на цій основі в учня можуть розвиватися смислові утворювальні мотиви, ціннісні орієнтації, і, в кінцевому результаті, спрямованість особистості. Отже, завдання учіння-виховання дітей завжди містить завдання організації спеціальної, створеної для цієї мети діяльності, яку можна назвати педагогічно організованою діяльністю.

Шлях до усвідомлення сенсу діяльності у цілому лежить, як правило, у практиці участі особистості в основних ланках діяльності в плануванні, в організації дій і участі в них, в обговоренні результатів. Таким є основний "висхідний" шлях оволодіння смислом діяльності. Для особистості зрілої, з розвиненим рівнем логічного мислення, можливий і зворотний шлях: від усвідомленого смислу до реалізації операцій та дій. У воєнні роки люди, з якихось причин не залучені до кадрової армії, організовували армію ополченців, партизанські загони. Або самовільно відбували в ризиковані, навіть для фізичного життя, експедиції. До таких епізодів має пряме відношення думка В.Франкла: "Сенс не личне повинен, але й може бути знайденим, і в пошуку сенсу людину скеровує її совість". І далі: "Ми живемо у вік розповсюдженого все ніщирне й ніщирне почуття смислової втрати. У такий вік виховання повинно спрямовуватися на те, щоб не личне передавати знання, але й вигострювати совість..." [11, с.38-39].

О.М. Леонтьєв вперше використав поняття "провідний тип діяльності", що означає розвиток психіки дитини, у 1938 р. на пленарному засіданні наукової конференції і виклав пізніше у статті "К теорії розвитку психіки ребенка" ("Советская педагогика", №4, 1944). У цій статті формулюється головна ідея про те, що "...кожна стадія психічного розвитку характеризується визначеним, провідним на даному етапі ставленням дитини до дійсності, визначеним, провідним типом її діяльності. ... Тому треба говорити про залежність розвитку психіки не від діяльності взагалі, а від провідної діяльності" [4, с.285]. Тут же названі й три основні ознаки цього типу діяльності. Провідну діяльність можна визначити за такими параметрами:

- це така діяльність, у формі якої виникають і всередині якої диференціюються нові види діяльності. Так, наприклад, учіння в більшій вузькому значенні цього слова, вперше з'являючись уже в донікільному віці, передусім виникає у грі, тобто саме в провідній на даній стадії розвитку діяльності. Дитина починає навчатися граючи. Провідна діяльність – це така діяльність, в якій формуються чи перебудовуються часткові психічні процеси. Так, наприклад, у грі вперше формуються процеси активної уяви, в учінні – процеси абстрактного мислення;

- це така діяльність, від якої найближче залежать спостережувані в даний період розвитку основні психологічні зміни особистості дитини. Так, наприклад, дитина-донікільнятко саме у грі опановує соціальні функції – відповідні норми поведінки людей... У такий спосіб провідна діяльність – це така діяльність, розвиток якої зумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості дитини на даній стадії її розвитку" [4, с.285-286].

Через 25 років, з часу наукового оприлюднення О.М.Леонтьєвим своїх наукових розробок теорії діяльності, у журналі "Вопросы психологии" вийшла стаття Д.Б.Ельконіна "До проблеми періодизації психічного розвитку в дитячому віці" [12, с.6-20], в якій обґрунтовувався поділ типів провідної діяльності на дві великі групи.

Одна пов'язувалася з орієнтацією в основних смислах людської діяльності й опануваній завдань, мотивів та норм взаємин між людьми. При здійсненні цієї групи діяльностей відбувається переважно розвиток мотиваційно-потребнісної сфери. Друга група пов'язана, передусім, із опануванням способів дій з предметами, орієнтуванням у предметному світі, розвитком інтелекту, становленням дитини як компонента продуктивних сил суспільства.

С й інші точки зору щодо типів провідних діяльностей та їх взаємодії (Л.І.Божович, Б.С.Братусь, А.В.Петровський, Д.І.Фельдштейн та ін.). Можна погодитись із авторською позицією О.В.Лішина про те, що "провідну діяльність треба розглядати як комплекс видів діяльностей, жорстко не обмежений, але об'єднаний загальною ознакою – специфічним сенсом ставлення до світу. Вважаємо, що цим сенсом у підлітковому віці є соціально актуальна діяльність у поєднанні з її демонстративністю, орієнтацією на зовнішнього глядача, насиченістю спілкуванням. ...За певних умов у систему провідної діяльності підліткового періоду можуть увійти і навчання, і праця, і навіть гра, однак лише за умови, що ці види діяльності супроводжуються високою мотивацією самоствердження, орієнтацією на референтну групу, задоволенням самим процесом діяльності. У цьому ряду можуть поєднатися, залежно від ситуації й способу організації, спортивна діяльність і заняття мистецтвом, наукою, суспільно-корисною працею й т. ін." [8, с.12].

Список літератури: 1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М., 1991. 2. *Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б.* К анализу теории Ж.Пиаже о развитии детского мышления //Послесловие к книге Дж.Х. Флейвслла "Генетическая психология Жанна Пиаже". – М., 1967. 3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. – М., 1997. 4. *Леонтьев А.Н.* Избр. психологич. соч. – М., 1993. –Т.1. 5. *Леонтьев А.Н.* К теории развития психики ребенка. – М.: Советская педагогика. – 1944. - №4. 6. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. – М., 1981. 7. *Леонтьев А.Н.* Философия психологии. – М., 1994. 8. *Лышин О.В.* Педагогическая психология воспитания. - М.: Институт педагогической психологии, 1997. 9. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. – М., 1976. 10. *Стоунс Э.* Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. Пер. с англ. /Под. ред. Н.Ф.Талызиной. – М.: Педагогика, 1984. 11. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М., 1990. 12. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Вопросы психологи. - 1971. - №4.

Bibliography (transliterated): 1. *Vygotskij L.S.* Pedagogicheskaja psihologija. – М., 1991. 2. *Gal'perin P.Ja., Jel'konin D.B.* K analizu teorii Zh.Piazhe o razvitii detskogo myshlenija //Posleslovie k knige Dzh.H. Flejvsslla "Geneticheskaja psihologija Zhanna Piazhe". – М., 1967. 3. *Davydov V.V.* Teorija razvivajushhego obuchenija. – М., 1997. 4. *Leont'ev A.N.* Izbr. psihologich. soch. – М., 1993. –Т.1. 5. *Leont'ev A.N.* K teorii razvitija psihiki rebenka. – М.: Sovetskaja pedagogika. – 1944. - №4. 6. *Leont'ev A.N.* Problemy razvitija psihiki. – М., 1981. 7. *Leont'ev A.N.* Filosofija psihologii. – М., 1994. 8. *Lishin O.V.* Pedagogicheskaja psihologija vospitanija. - М.: Institut pedagogicheskaj psihologii, 1997. 9. *Rubinshtejn S.L.* Problemy obshhej psihologii. – М., 1976. 10. *Stouns Je.* Psihopedagogika. Psihologicheskaja teorija i praktika obuchenija. Per. s angl. /Pod. red. N.F.Talyzinoj. – М.: Pedagogika, 1984. 11. *Frankl V.* Chelovek v poiskah smysla. – М., 1990. 12. *Jel'konin D.B.* K probleme periodizacii psihicheskogo rozvitija v de-tskom vozdaste / Voprosy psihologi. - 1971. - №4.

Ivan Ziaziun

PSYCHOPEDAGOGY OF THE MOSCOW PSYCHOLOGICAL SCHOOL

The article investigates the origins of psychological pedagogy, the object of which is real practice of learning as interaction between two subjects of teaching – a teacher and a student. This is the only reliable and important way to use the psychological theory on which formulates the general principles of learning. A teacher, building its practical act on a scientific basis, learns to recognize and examine the psychological truth, and not take it for granted as a finished product.

Key words: *psychopedagogy, the Moscow school of psychology, training, history of psychopedagogy.*

УДК 159.9.:37.01

Иван Зязюн

ПСИХОПЕДАГОГИКА МОСКОВСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

В статье исследуются истоки психологической педагогики, объектом которой является реальная практика учения - взаимодействие двух субъектов педагогического воздействия - педагога и ученика. Это единственный надежный и важный способ использования психологической теории, на базе которой формулируются общие принципы учения. Педагог, выстраивая свою практическую деятельность на научной основе, приучается узнавать и проверять психологические истины, а не принимать их на веру в готовом виде.

Ключевые слова: *психопедагогика, московская психологическая школа, обучение, воспитание, история психопедагогики.*

Стаття надійшла до редакційної колегії 13.06.2013