

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Н. А. Алексеев

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В СОСТАВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ\*

В статье рассмотрены вопросы взаимоотношений психологического и педагогического знания в ходе научного исследования. Педагогика трактуется как психопедагогика, в которой на паритетных началах представлены оба вида знаний. Это касается содержательной трактовки основных понятий, диагностических процедур, присутствующих в любом педагогическом исследовании, и, соответственно, должно находить отражение в научном аппарате диссертационных исследований.

Отношение педагогики к психологии весьма неоднозначно: от полного непринятия до «чрезвычайной психологизации» педагогических исследований. Сегодня, к счастью, крайности – редкое явление, но и компромиссные варианты решения недостаточно отрефлексируются, а значит, не до конца поняты характер и особенности взаимоотношений педагогики и психологии, что особенно важно при проведении научных исследований в рамках каждой из этих наук.

Типичное представление педагога о том, как формируется и развивается человек, связано в первую очередь с процессом интериоризации. Вместе с тем, акцент на зависимости внутреннего мира от внешних воздействий сегодня уже не сводится к упрощенной бихевиориальной схеме – педагог понимает, что внутренний мир есть, особенности психики он не может не учитывать, но трактует их таким образом: а) внутренний мир – епархия психологов (позиция, которую можно условно обозначить как «черный ящик»); б) имплицитно педагог подразумевает какие-то особенности функционирования психического, но они либо автоматически «заимствованы» из учебников, либо являются плодом житейских наблюдений и выводов (позиция – «психика существует, и это надо учитывать»); в) у педагога есть представления о внутреннем мире, но зачастую они имеют «превращенные формы», т. е. за внутренние механизмы выдается их феноменология (например, механизмы социализации

---

\* Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 07-06-14127г.

или интериоризации выдаются за механизмы развития личности). Иными словами, усвоение культурного опыта (в обучении – ЗУНов) и есть основной механизм психического развития.

А. В. Брушлинский в свое время обращал внимание на «ущербность» последней трактовки: «Ее односторонность состоит, во-первых, в том, что развитие опять-таки сводится к усвоению (к тому же часто рассматриваемому как пассивный процесс), т. е. снова и снова учитывается лишь одно направление – от общества к индивиду.

Во-вторых, при этом недооценивается или даже отрицается собственно психологический аспект проблемы. Если усвоение само по себе есть механизм психического развития или психологический механизм последнего, то, следовательно, оно уже не нуждается в психологических механизмах, внутренних условиях своего осуществления. Здесь внешние (педагогические и другие) причины действуют прямо и непосредственно, а не через внутренние условия и, значит, в итоге не через «усваивающего» субъекта... Возникает реальная опасность того, что психика отождествляется с усвоением и вытесняется, подменяется им, т. е. становится просто излишней. Верно, конечно, что психика всегда неразрывно связана с усвоением, но неверно, что они тождественны» [2, с. 19].

Интересно, что каждый педагог знает: одинаково рассказанный учебный материал по-разному усваивается различными детьми, следовательно, есть некоторые внутренние детерминанты процесса усвоения, но учитывают их ... посредством проб и ошибок – выбора определенных условий для влияния на них, не раскрывая их сущности.

Сказанное позволяет представить условную модель некоторых составляющих внутреннего мира человека (образы, знания, опыт переживания, образцы поведенческих реакций, прогностические модели поведения и т. д.), которые обуславливают его восприятие и освоение внешнего мира и которые, в свою очередь, имеют собственные механизмы взаимосвязанного функционирования. На роль таких механизмов мы предлагали в свое время персонализацию, рефлекссию, стереотипизацию [1]. Эти составляющие и механизмы их взаимосвязи и определяют характер избирательного «вычерпывания» информации из внешнего мира человека, которое происходит в процессе экстериоризации.

Учитывая высказывание А. В. Брушлинского и опираясь на нашу «модель» устройства внутреннего мира, можно предположить, что процессы интериоризации и экстериоризации имеют собственные механизмы работы. Другими словами, интериоризация – это не механизм, как его часто трактуют педагоги, а процесс со своими внутренними механизмами. И это принципиально для педагогических исследований: пока не раскрыта суть механизмов процес-

са интериоризации, остается неясным, почему именно «в таком виде» учебный материал «пришел в голову, преобразовавшись каким-то образом по дороге». Это, в частности, объясняет, почему в любой экспериментальной группе не бывает 100-процентного результата.

Психологическая наука предлагает два механизма интериоризации, один из которых достаточно хорошо отработан в теории планомерного формирования умственных действий и понятий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина) – назовем его поэтапным, или сукцессивным; второй назван Л. С. Выготским, но до сих пор остается непроработанным в психологии, а тем более – в педагогике. Это интериоризация по типу «шва».

Сегодня можно следующим образом интерпретировать этот тип механизма. Это своеобразное «резонансное» взаимодействие объектов внешнего мира со структурами внутреннего мира. Воздействие извне, не проходя конвейер вербальной его обработки, «резонирует» с одним из элементов внутреннего мира (как правило, с образным или эмоциональным), автоматически переходя в разряд внутреннего. Происходит, пользуясь языком синергетики, попадание внешнего воздействия в точку бифуркации внутреннего мира. Отсутствие вербальной проработки объясняет тот факт, что это знание с трудом рефлексивируется, осознается и лишь ретроспективная его реконструкция позволяет понять его истоки. Назовем этот механизм условно одномоментным, или симультанным. По-видимому, есть и третий механизм – сукцессивно-симультанный, или условно – скачкообразный. О таком способе переработки информации писал А. В. Брушлинский, правда, без подчеркивания, что это механизм интериоризации. Его наличие обнаруживается при наблюдении за усвоением учащимися знаний в традиционной системе обучения: учащийся понимает материал «клочьями» (что-то понятно, что-то – нет), причем «понятное» может исчезать, а на его место приходит другое «понятное», и так будет продолжаться, пока не будет отработан материал через многочисленные закрепляющие упражнения. Собственно, на этом и строится традиционная дидактика.

Каков же психологический смысл описываемых механизмов? Нейропсихологи предложили следующую схему речевого высказывания: мотив – внутренняя речь – лексическое развертывание и грамматическое конструирование – моторное программирование – внешняя речь. Схема автоматически перворачивалась, и движение от слышимой внешней речи к мотиву оценивалось как ее понимание. Имплицитно эта схема присутствует и в педагогических исследованиях.

В схеме, на наш взгляд, упущены два существенных этапа, которые и объясняют наличие трех механизмов интериоризации. Схема гипотетично может выглядеть следующим образом: внешняя речь (или объект) – **образ** –

**ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ОЦЕНКА** – моторное программирование – лексическое и грамматическое распознавание – внутренняя речь – мотив. При такой интерпретации все три механизма хорошо объясняются и не противоречат друг другу. Можно планомерно осуществлять «пересаживание» в голову учебного материала на основе, например, III типа ориентировочной основы действий в системе П. Я. Гальперина – Н. Ф. Талызиной. Может возникнуть «замыкание», «резонирование» образа или эмоциональной оценки объекта и тем самым освоение его, что внешне выглядит как спонтанное (одаренность?!) обучение (обучение по типу «шва» Л. С. Выготского). И наконец, в ситуации «полууправления» интериоризацией возникает «мерцающий» эффект освоения, который исчезает только после многократных повторений. Причем, в этом случае учащийся может так и не встроиться в линию вербальной проработки материала – тогда мы говорим о натаскивании.

Особый разговор о процессе экстериоризации. Он является составной частью «кольца обратной связи» в усвоении материала. По-видимому, и здесь есть собственные механизмы проявления внутреннего мира (монолог, отношение, поступок), которые в определенном отношении должны быть зеркально связаны с механизмами интериоризации, но это предмет будущего обсуждения.

Без понимания психологической сущности механизмов интериоризации и экстериоризации нельзя, на наш взгляд, корректно построить любое исследование, в котором присутствует обучение или воспитание.

Вместе с тем, для педагогов психологическое знание (тем более такие психологические дебри) чаще присутствует в педагогических исследованиях в форме привлечения психологических методов оценки качества субъектов образовательного процесса на этапах констатации и оценки результатов проведенного исследования.

Педагогическое исследование, как правило, связано с получением результатов, которые характеризуют (как минимум) следующие изменения в субъектах педагогического процесса: обученность учащихся (студентов), воспитанность, развитость.

Какие же психологические знания из области психодиагностики привлекают педагоги для оценивания этих параметров? В общем, они известны (ШТУР – для оценки обученности и развитости, Равен – развитости невербального интеллекта, ЛИО – сформированности ценностей, Кеттелл – для общей характеристики личности и т. д.). Наша задача – методологический анализ их места и роли в педагогическом исследовании.

Прежде всего, остановимся на принципах использования психологических методов в педагогических исследованиях.

*Принцип целесообразности.* Данный принцип фиксирует необходимость использования психологических методов. Нередко к ним прибегают для при-

дания солидности педагогическому исследованию за счет возможности использования разного рода статистик. (О статистике отдельно: сравнивать ли результаты вашей экспериментальной группы с контрольной или их необходимо оценивать с точки зрения личностного роста тех испытуемых, с которыми вы работали? Но где критерий, который докажет эффективность проделанной работы? Ведь любое изменение суть эффект такой работы. Или оно должно быть какой-то определенной величины (какой?), чтобы работа была признана эффективной?).

*Принцип адекватности или валидности.* Адекватность предполагает, с одной стороны, соответствие вашей теоретической модели педагогической деятельности, основанной, в том числе, и на определенных представлениях о психологических механизмах ее реализации, а с другой – соответствие (валидность) тем психологическим феноменам и новообразованиям, которые были получены в ходе педагогического эксперимента. Например, использование методики Равена для оценки эффективности новых методов преподавания литературы явно нецелесообразно, поскольку не позволяет оценивать сформированность смысловой сферы личности, с которой «работает» литература. Здесь подойдут методы анализа продуктов литературного творчества, отчасти – проективные методы, метод незаконченных предложений и т. п.

*Принцип полноты и достаточности.* Полнота используемых методов обеспечивает надежность оценки, а достаточность оптимизирует их, избавляя работу от перегруженности и возможности потери (подмены) предмета обсуждения и оценки. Например, для оценки характера сформированности у учащихся самостоятельности используют САТ, ШТУР, экспертные оценки, специализированные методики на самооценку. В этом ряду ШТУР явно не к месту, хотя в общем плане и можно говорить, что рост самостоятельности связан с развитием интеллектуальных качеств. Но ШТУР не об интеллектуальных качествах, входящих в состав самостоятельности.

**Принцип объективности.** Не следует забывать, что большинство, например, личностных методик являются самооценочными. Самооценка – это вероятная неадекватность как таковая, это и социально приемлемые ответы. Поэтому данный принцип в сочетании с предыдущими четко очерчивают методологическое правило (в переводе на язык психологических методик): «пересекающееся тестирование», определенный психодиагностический плюрализм, т. е. использование валидных, но построенных на разной теоретической основе методик, сопоставление их результатов и выводы.

При **оценке обученности** педагоги высчитывают абсолютную и качественную успеваемость, СОУ, из психологических методик привлекается ШТУР, АСТУР, Амтхауэр, тест Беннета на техническое мышление, а также ряд специальных методик, например, на лингвистические, математические способности.

Все это имеет смысл, если соблюдены вышеназванные принципы. Но есть еще три важных методологических замечания.

1. Для проверки сформированных знаний и умений все чаще используются тесты. К сожалению, методология их составления до конца не отработана, хотя всем известны работы В. С. Аванесова, В. П. Беспалько, М. И. Ерецкого и др. В тесты принципиально трудно заложить вопросы на изучение креативности учащихся, их способности приобретать знания, создавать их, точнее, возникает проблема интерпретации ответов, которые в силу своей неоднозначности не вписываются в традиционную методологию организации тестового контроля в целом. Но в этом случае оценка обученности получается однобокой, поскольку связана лишь с воспроизведением усвоенных знаний, без их преобразований или модификации.

2. Оценка обученности тесно смыкается с оценкой развитости. Для полноты оценки обученности необходимо оценивать и эту сторону последствий обучения (креативность, способность приобретать знания, создавать их). Здесь психология правит бал без всяких оговорок. И действительно, арсенал средств, которыми располагает психология и которые используют педагоги, достаточно велик.

Тесты на **определение развитости** мыслительных операций типа «Аналогии», «Обобщение», «Классификация» и др., Векслер, Равен, ШТУР, Амтхауэр, ГИТ, тест Фланагана, КОТ, тест на измерение лабильности интеллекта, на определение общих способностей Г. Айзенка, тесты А. Зака на развитость рефлексии и сформированность мыслительного анализа для младших школьников, тесты креативности Медника, Торренса, Джонсона и т. д., и т. п.

НО ... психологи всегда стремились сделать свои тесты свободными от культуры, т. е. измерять «чистое мышление», его логику. Вместе с тем, практика показывает, что нередко человек хорошо справляется с разного рода логическими задачками, а освоить какой-либо предмет не может – «материал сопротивляется».

Парадокс: ни педагогика сама по себе (если иметь в виду тестовый подход), ни призванная на помощь психология не могут решить проблему адекватной оценки уровня обученности и развитости учащихся.

Выход? Переосмыслить проблему и отказаться от методологемы о наличии «чистого» мышления и «чистого» развития, оторванного от содержания усваиваемого знания. Реально представленная практика диагностики в педагогических исследованиях говорит о том, что разрывать «чистое» и предметное мышление нельзя.

Речь, на наш взгляд, должна идти о формировании в обучении *предметно-специфического мышления*. Это особый вид мыслительной деятельности, в ходе которой моделируется окружающий мир на основе образно-катего-

риальных конструкторов, отражающих специфику его предметного рассмотрения. Оно является качественной специализацией психологических процессов и свойств личности применительно к той или иной области науки или учебного предмета, если речь идет об ученике.

Что это меняет с точки зрения оценки обученности и развитости как результатов, например, изменения педагогической технологии? Это требует разработки особой системы критериально-ориентированных тестов (В. С. Аванесов, Н. А. Алексеев, Л. С. Горбатов, К. М. Гуревич и др.). С методологической точки зрения это важный момент: не психология для педагогики или наоборот, а паритетные взаимоотношения в рамках как одного, так и другого предметного исследования. А еще точнее: речь идет о фигуре и фоне, пользуясь языком гештальтпсихологии.

3. Какую бы систему диагностики результатов проведенного исследования мы ни избрали, остается открытым вопрос: с чем сравнивать? В логике научных исследований ряда дисциплин, в том числе педагогики и психологии, укоренилось представление о необходимости сравнения с контрольной группой. Эта исследовательская традиция вполне правомерна, но возможен и другой подход: оценка результативности каких-либо изменений в обученности и развитости может определяться не по отношению к контрольной группе, а задаваться теоретически и в предлагаемых тестах (оцениваемых экспертами в баллах) рассчитываться от максимального количества баллов, которые можно набрать в тесте. Наша практика показывает, а косвенно об этом говорили В. В. Давыдов, В. П. Беспалько и другие авторы, что критерием «хорошо проведенного обучения» может выступать планка в 70%. Другими словами, если учащийся после применения к нему новых методов успешно справляется с 70% (по баллам) заданий из контрольных критериально-ориентированных тестов (КОРТов), такое обучение (или отдельные методы) можно считать эффективным. Методология составления КОРТов определяется их способностью давать оценку уровня освоенности учебного материала (узнавание, припоминание, комбинаторном, аналитическом творческом) и того, что именно освоено (фактология, способы мышления, методология организации научного знания, его мировоззренческие установки).

Ключевым методологическим вопросом при выборе способов оценивания воспитательного эффекта каких-либо воздействий на учащегося является вопрос ... **определения воспитанности**. Результативность образовательного процесса (осуществляемого в соответствии с обозначенными выше идеями) в воспитательном аспекте на конкретно-педагогическом уровне раскрывается через совокупность этико-эстетических характеристик поведения, деятельности и систем ценностных ориентаций субъектов учебно-воспитательного процесса, что позволяет операционализировать вопрос об «измерении» воспитан-

ности учащихся. Обращение к культуре поведения учащихся, их внешнему виду, уровню этических знаний, особенностям межличностных отношений и т. п. для педагогики не является чем-то принципиально новым.

Однако с психологических позиций, которые имплицитно присутствуют в любом педагогическом исследовании (методологический императив психологического фона педагогического исследования как фигуры), изменения воспитанности целесообразнее связывать с понятием личностного роста (выраженного либо в этико-эстетических характеристиках, либо в аксиологических, либо в изменении структуры или отдельных качеств личности, либо в изменении положения личности как социального существа в системе межличностного общения).

Отсюда и набор психологических методик, которые используются в педагогических исследованиях: Кеттелл, САТ, Айзенк, Леонград-Шмишек, направленность личности, методика ценностных ориентаций Рокича, уровень притязаний, уровень тревожности Спилбергера, Тейлор, Люшер, определение самооценки, тесты, связанные с оценкой учащегося в системе межличностных отношений (Лири, Томас) и др.

И хотя психолог должен, казалось бы, быть доволен (в смысле корректности педагогического исследования) обращением педагога к такому понятию, как личностный рост, но практика показывает, что в 90% случаев педагог практически не рефлексирует изменение воспитанности, уровня культуры, поведения и т. п. в терминах личностного роста.

Понятие личностного роста не имеет четких определений в психолого-педагогической науке. К. Роджерс выделил три главные образующие личностного роста: механизм актуализации, процесс личностной (организмической) оценки и позитивной ориентации самостроительства человека. Мы трактуем личностный рост как характеристику количественных и качественных изменений личности, обеспечивающую ей определенный уровень адаптации к среде. Адаптация рассматривается как процесс создания (строительства, конструирования) среды индивидуального существования личности.

Личностный рост – ключевое понятие в интерпретации особенностей развития личности. Его апогеем является самореализация личности (как реализация потенциальных возможностей – потребностей), способность к поступку и принятие себя как творческого, самоопределившегося и нравственного человека (А. Маслоу).

В подобном контексте для педагога возникает множество вопросов: а) как, например, изменение какого-либо качества личности (самостоятельность, сформированность лидерских качеств, чему нередко посвящены исследовательские педагогические работы) вписывается в изменение всего строя личности, какое имеет отношение к ее ценностной сфере? б) можно ли по из-

менению одного параметра личности в методике Кеттела делать заключение об эффективности какой-либо тренинговой работы? в) насколько адекватно оценка уровня тревожности по Люшеру, Спилбергеру или Тейлор отражает личностные подвижки и не является ситуативной характеристикой?\*

Методология «замеров» изменения воспитанности, личностных качеств (впрочем, не только замеров, но и работы с учащимися в ходе формирующего эксперимента) нередко базируется на представлении исследователя о том, что развитие воспитанности, как и накопление знаний, развитие интеллекта, осуществляется пропорционально росту и созреванию человека.

Поэтому артефакты, которые появляются в работах (некоторые испытуемые не показали ожидаемых результатов) вообще не интерпретируются (вот здесь-то и нужна спасительная статистика – нормальное распределение допускает, что часть испытуемых окажется за бортом положительных результатов).

Хотя, конечно, дело не в статистике, а в особенностях того внутреннего мира, который присущ этим изгоям и для которых выбранные исследователем средства воздействия не подходят. (Не случайно в последнее время самой популярной в педагогике темой стала тема индивидуальных траекторий развития.) В исследовательском ключе анализ этих отклонений может дать больше, чем заключение о большей части выборки.

Но в этой ситуации возникает еще один методологический парадокс: педагогическая наука становится наукой о единичном, а ... это уже не наука. (Наука или искусство педагогика – вечный вопрос.)

Как и некоторые названные выше парадоксы, данный разрешается, если помнить об особом материале, с которым работает педагогика, – субъектах образовательного процесса, имеющих собственные закономерности психической жизни и деятельности. Именно психолого-педагогическая природа педагогических феноменов и позволяет говорить об определенных закономерностях их функционирования.

Кроме «исследовательского мифа» о росте воспитанности в зависимости от внешних (положительных!) воздействий на личность, педагоги-исследователи нередко при оценке уровня воспитанности руководствуются принципом «здесь и теперь», т. е. оценивают учащихся по манифестируемым формам поведения и личностным качествам, практически не принимая во внимание потенциальные возможности учащихся.

Оба эти положения тесно связаны друг с другом. Оценивая поведение учащихся «здесь и теперь», учитель фиксирует проявление определенных качеств и ждет их роста во времени. И если последнее вдруг не наблюдается, то

---

\* Методологическая рекомендация: следует в начале исследования четко определиться с личностной моделью.

делается вывод либо о плохой организации воспитательной работы, либо о каких-то личностных аномалиях, не поддающихся коррекции в рамках обычной воспитательной работы в школе. Отражением подобного подхода является часто наблюдаемая в практике общеобразовательной школы фиксация спада уровня воспитанности учащихся 6–8-х классов, если таковой оценивается экспертами-учителями.

Вместе с тем, психологический анализ особенностей развития учащихся данного возраста позволяет предположить, что сам по себе уровень не падает. Его «отрицательные изменения» скорее являются свидетельством сохранения установок учителя, которые при оценке любого возраста базируются на некотором представлении об идеальном человеке и степени его достижения (оборотная сторона представлений о прямо пропорциональном развитии). По-видимому, речь должна идти не об оценке учащегося с позиции абсолютного роста его положительных качеств и особенностей, а с точки зрения анализа его внутриличностной структуры, детерминирующей поведение. В данном случае мы можем столкнуться с определенными деколяжами (Ж. Пиаже) в развитии различных сторон (характеристик) личности, с одной стороны, а с другой – мы должны научиться оценивать потенциальные возможности нравственного развития личности (иначе непонятно, почему с 9-го класса мы вновь наблюдаем рост уровня воспитанности. Если не было потенциального роста, то отсылки к возрастанию уровня сознательности ничего не объясняют: для осознания нужен «материал»).

Потенциальную воспитанность создает, наряду с процессами внутреннего созревания, культуротворческая образовательная среда. Культуротворческая среда – основа перехода образовательной политики от идеологии культуры полезности к идеологии культуры достоинства, от адаптивно-дисциплинарной модели унифицированного образования – к культурно-личностно-ориентированной модели, от предметноцентризма – к образовательным областям при построении учебных курсов.

Принцип культуросообразности воспитания определяет отношения между воспитанием и развитием ребенка как человека культуры. Это означает, что культурное ядро содержания воспитания должны составлять универсальные общечеловеческие, общенациональные и региональные ценности, а отношение к ребенку строится из восприятия его как свободной, целостной личности, способной по мере своего развития к самостоятельному выбору ценностей, самоопределению в мире культуры и творческой самореализации.

Воспитание при этом не навязывает те или иные ценности, а лишь создает условия для их узнавания, понимания и выбора («резонансное взаимодействие» со средой), стимулирует этот выбор и последующую внутреннюю работу ребенка над своими действиями и поступками.

«Технологической» основой построения подобной среды является организация деятельности учащегося по освоению им культуры, которое должно осуществляться на основе формирования ребенком (моделирование) индивидуальной культуры как основы для диалога с общественной культурой (в самом широком смысле этого слова, как с познавательной культурой и определенными схематизмами сознания и как с ценностями и смыслами). Именно формирование индивидуально-авторской позиции должно стать основой его культурно-личностного роста.

Развитие и формирование личности в этих условиях осуществляется не как культурно-информационное, базирующееся на подключении учащихся к культуре, а как проблемно-деятельностное, предполагающее вовлечение учащихся в решение универсально значимых проблем, имеющих отношение к жизненному опыту. Другими словами, основные функции культуросообразного воспитания состоят в создании различных культурных сред, где осуществляется развитие ребенка и приобретение им опыта культуросообразного поведения, оказание ему помощи в культурной самоидентификации и самореализации творческих задатков и способностей.

Подобное понимание особенностей воспитания позволяет перейти к оценке этико-эстетического уровня педагогической среды, в которой находятся учащиеся и которая детерминирует направление его развития, как основанию этико-эстетического развития учащегося. Конечно, нет гарантии, что среда однозначно «сработает» в положительную сторону, но вероятность этого при всех прочих равных условиях достаточно велика.

Основными «субъектами» становления и формирования воспитанности учащихся, на наш взгляд, являются школа («дух школы»), учитель, классный коллектив и сам ученик. В диагностическом плане это предполагает оценку «культурного поля» школы, «профессионализма учителя», «уровня развития классного коллектива», «уровня адаптированности учащегося», которые находят концентрированное выражение в сформированности «Я».

Педагогика как наука существует как психопедагогика и принципиально не может быть иной, ибо методологический фон психологического знания является (пусть даже имплицитно) неотъемлемой частью знания педагогического.

### Литература

1. Алексеев Н. А. Личностно ориентированное обучение: Вопросы теории и практики. – Тюмень: Изд-во ТОГИРРО, 1996. – 216 с.
2. Брушлинский А. В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности // Психологический журнал. – 1994. – № 3. – Т. 15. – С. 17–27.