

Психологический анализ педагогического процесса (на примере школьного курса лингвистики)

М.А. Степанова*,
кандидат психологических наук,
старший научный сотрудник факультета
психологии МГУ

Автор статьи – профессиональный психолог, в течение нескольких лет возглавляющий психологическую службу московской гимназии № 1541, – поднимает проблему специфики психологического, в отличие от педагогического, подхода к образовательному процессу. Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что до последнего времени психологическая экспертиза содержания и методов образования остается вне поля зрения школьных психологов. Автором предложен возможный вариант психологического анализа школьного курса лингвистики.

Ключевые слова: образование, школьная психологическая служба, обучение и психическое развитие, учебная деятельность, лингвистика.

Непосредственным поводом к написанию данной статьи послужила недавно проходившая в Москве научно-практическая конференция, посвященная проблеме психологической поддержки образовательного процесса. В частности, речь шла о том, что школьные психологи, как правило, основное внимание в своей работе уделяют детям, в то время как педагоги, во-первых, могут стать проводниками психологических идей и, во-вторых, порой не меньше своих воспитанников нуждаются в психологической помощи. В связи с этим обсуждались вопросы организации психолого-педагогического взаимодействия, ко-

торое, по единодушному признанию собравшихся, будет способствовать успешному решению образовательных задач. Теперь, казалось бы, дело осталось за малым – за разработкой конкретных форм психологической поддержки педагогов. Общее положение о психологическом сопровождении школьного обучения получило свое конкретное воплощение, в частности, в идее «психологизации образовательного процесса», предполагающей не только повышение психологической культуры учителя, но и включение его в образование в качестве психолога. Учителя наглядно продемонстрировали, каким обра-

* e-mail: stepanov1958@mail.ru

зом им удается строить обучение с опорой на те или иные психологические идеи (звучали имена Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной). Например, было рассказано о том, как дети могут самостоятельно строить опорные конспекты по физкультуре (правда, не было сказано зачем). Такое «творческое» прочтение П.Я. Гальперина вряд ли порадует учеников и продолжателей дела известного психолога.

Еще Л.С. Выготский говорил о необходимости построения обучения с опорой на психологию: «В будущем всякий учитель должен будет строить свою работу на психологии, и научная педагогика сделается точной наукой, основанной на психологии» [3, с. 364]. Однако это не означает, что психологическая по своему содержанию задача может решаться педагогами. Если психологи пока не научились решать практические образовательные задачи, то скорее всего они окажутся не под силу и педагогам.

Теоретические основы

Мы не претендуем на полное и всестороннее освещение проблемы психологического анализа учебного процесса и остановимся лишь на некоторых важных, с нашей точки зрения, положениях психологической науки.

Принципиальное значение имеет понимание Л.С. Выготским *сущности психологического*, в отличие от педагогического, *анализа педагогического процесса*. Л.С. Выготский обращает внимание на то, что школьное обучение пробуждает внутренние процессы развития, и формулирует задачу следующим образом: «Проследить возникновение и судьбу внутренних линий развития, возникающих в связи со школьным обучением, и составляет прямую задачу педологического* анализа педагогического процесса» [там же, с. 389]. В отличие от психологического, педагогический анализ есть анализ методический, затрагивающий вопросы организации урока. При этом Л.С. Выготский подчеркивает, что анализ педагогического процесса со-

ставляет «центральную часть педологической работы в школе» [там же, с. 430].

Свое представление о педологическом анализе Л.С. Выготский конкретизирует следующим образом. Во-первых, педологический анализ всегда обращен внутрь и напоминает исследование с помощью лучей Рентгена. «Оно должно осветить учителю, как в голове каждого ребенка совершаются процессы развития, вызываемые к жизни школьным обучением» [там же, с. 390]. Во-вторых, процессы обучения и развития никогда не идут одновременно и параллельно друг другу. Каждый предмет имеет своеобразное отношение к ходу детского развития, и это, по мнению Л.С. Выготского, подводит к пересмотру проблемы формальной дисциплины, т. е. «роли и значения каждого отдельного предмета с точки зрения общего умственного развития ребенка» [там же].

Итак, Л.С. Выготским была поставлена задача анализа процессов внутреннего развития, вызываемых школьным обучением, иначе говоря, задача определения *влияния обучения на умственное развитие*, но остался неразработанным вопрос о конкретных средствах и методах ее решения.

С.Л. Рубинштейн, говоря о взаимосвязи и взаимообусловленности психологического исследования и педагогической практики, также указывал на необходимость разведения психологии и педагогики, каждая из которых имеет свой предмет. При этом в качестве особенно значимой для практики задачи психологического исследования С.Л. Рубинштейн выделял раскрытие внутреннего психологического содержания человеческой деятельности. Применительно к педагогической практике такой задачей является «раскрытие ... содержания деятельности ребенка, в ходе которой совершается его развитие, формирование его психических свойств» [10, с. 185].

Б.Г. Ананьев в работе «Психология педагогической оценки», написанной примерно в то же время, что и упомянутая выше статья Л.С. Выготского, исходит из по-

* Мы бы сейчас сказали: *психологического анализа*.

ложения, что «обучение есть основная форма руководства психическим развитием, что оно своим психологическим результатом имеет воспитание психических процессов ребенка» [1, с. 130] (курсив мой. – М.С.). По мнению Б.Г. Ананьева, воспитательное воздействие обучения не ограничивается воздействием через предмет, а «осуществляется всей системой отношений, создающих условия для усвоения школьниками знаний» [там же]. Он специально подчеркивает, что умственное развитие ребенка в школе осуществляется учителем в числе прочего и посредством оценки.

Различные на первый взгляд позиции Л.С. Выготского и Б.Г. Ананьева не противоречат друг другу: если Л.С. Выготский основное внимание уделял содержанию обучения, то Б.Г. Ананьев видел свою задачу в том, чтобы всесторонне охарактеризовать психологическую ситуацию на уроке.

Л.С. Выготский рассматривал ситуации, характеризующиеся отсутствием развивающего эффекта обучения. Однако не меньший интерес для психолога представляют ситуации, когда отсутствует даже обучающий эффект, иначе говоря, когда имеет место неуспеваемость. Неуспеваемость – педагогическое явление, хорошо знакомое любому педагогу в любой школе, но, к сожалению, с трудом поддающееся педагогической коррекции. Анализ психологических механизмов неуспеваемости посвящено исследование Н.А. Менчинской [9]. Ей удалось показать, что при установлении причин неуспеваемости необходимо выяснить, во-первых, степень обучаемости ребенка (под которой понимается способность к усвоению знаний) и, во-вторых, наличие или отсутствие у него позиции школьника. Н.А. Менчинская выделяет три разных варианта сочетания этих свойств: низкая обучаемость при сохранении «позиции» школьника, высокая обучаемость при утрате этой «позиции» и низкая обучаемость в сочетании с отсутствием «позиции» школьника.

Следует обратить внимание на исследование П.Я. Гальперина и В.В. Давыдова,

представляющие собой конкретизацию положений Л.С. Выготского о специфике психологического подхода к образовательному процессу.

П.Я. Гальперин выделил три типа учения и показал их различное отношение к умственному развитию. Первый тип учения ведет в лучшем случае к накоплению знаний и умений и не оказывает влияния на умственное развитие детей. Второй тип учения обеспечивает быстрое и высококачественное усвоение знаний и умений, но он нацелен лишь на усвоение знаний, а не на их построение и потому не обеспечивает развивающего эффекта. И только при третьем типе учения, который воспитывает установку на само исследование, достигается эффект общего развития. По мнению П.Я. Гальперина, «мощный развивающий эффект обучения по третьему типу представляется понятным и ... вполне естественным, потому что такое обучение вооружает ребенка четкими средствами различения и оценки внутреннего строения и свойств объектов и порождает сильнейший ... интерес к их изучению» [4, с. 40].

В.В. Давыдов в концепции учебной деятельности [6] разводит понятия усвоения, обучения и развития. Под усвоением понимается воспроизведение ребенком общественно выработанного опыта; под обучением – конкретно-историческая форма организации этого усвоения; а развитие, которое осуществляется через усвоение, характеризуется качественными сдвигами присваиваемых видов деятельности. При этом В.В. Давыдов подчеркивает, что усвоение не всегда имеет результатом развитие: в одних случаях оно приводит к овладению ребенком знаниями, умениями и навыками, а в других – к овладению способностями. Именно поэтому, по мнению В.В. Давыдова, можно говорить об эффекте усвоения отдельных понятий и умений и эффекте развития.

Школьное обучение с точки зрения психологии

Опираясь на изложенные выше позиции, можно выделить составляющие пси-

хологического анализа педагогического процесса и, соответственно, показатели эффективности обучения. Психологический анализ педагогического процесса предполагает следующее:

- определение влияния обучения на состояние мотивационно-потребностной сферы детей (мировоззренческий эффект обучения);
- выяснение влияния обучения на умственное развитие детей (образовательный эффект обучения);
- обнаружение влияния обучения на повседневную жизнь детей (практический эффект обучения).

Лингвистика и психическое развитие детей

Психологический анализ учебного процесса, и в частности содержания образования, – большая самостоятельная задача, профессиональное решение которой требует проведения не одного десятка исследований на разных предметных областях. Подойти к решению поставленной задачи можно с традиционной стороны и посмотреть, каково развивающее значение таких базовых учебных предметов, как математика и русский язык, физика и биология и т. д. Однако, на наш взгляд, не менее интересным представляется выяснение влияния на умственное развитие дисциплин, преподавание которых не стало массовым явлением, а целесообразность их включения в школьное обучение неоднозначно оценивается и педагогами, и психологами. Таким учебным предметом является лингвистика.

Автору этих строк посчастливилось, в первых, работать в школе, в которой дети изучают лингвистику с V по VII класс, и, во вторых, работать рядом с создателем учебно-методического комплекта по языкознанию О.Е. Дроздовой [7, 8]*. В известном смысле данный комплект уникален. Из-за того, что лингвистика не принадле-

жит к числу базовых учебных дисциплин, до последнего времени не существовало соответствующих учебных пособий. Курс русского языка носит выраженный нормативный характер, т. е. в ходе обучения дети усваивают совокупность норм и правил родного языка. Лишь небольшое число заданий направлено на формирование у детей интереса к языковым явлениям и определение их места в жизни человека. Несколькими годами назад увидела свет детская энциклопедия по языкознанию [11], в которой, как следует из аннотации, доступно и занимательно рассказано о сложном и многообразном явлении – человеческом языке. Такая энциклопедия способствует привлечению внимания детей к языковым явлениям, но очевидно, что справочное издание не может заменить учебника.

Таким образом, стало возможным подойти к анализу влияния изучения лингвистики на психическое развитие детей с двух сторон – объективной и субъективной: со стороны содержания обучения, опираясь на названный учебный комплект, и со стороны усвоения знаний о языке учениками. Причем изучались не только ответы детей на уроках лингвистики, русского языка, литературы, но и их выступления на регулярно организуемых в нашей школе конференциях по языкознанию.

Психологический анализ *школьного курса лингвистики*, проведенный нами в соответствии с выделенными направлениями, позволил обнаружить его мировоззренческое, образовательное и практическое значение**.

Мировоззренческое значение лингвистических знаний связано с теми большими социальными переменами, которые происходят в нашей стране. Сегодня выпускник школы не знает, какой будет социально-экономическая ситуация через несколько лет, и потому нуждается не в конкретных знаниях на все случаи жизни (тем более что все предусмотреть не представляется

* По мнению О.Е. Дроздовой, изучение лингвистики возможно в течение трех (V–VII или VI–VIII классы) или четырех (V–VIII классы) лет.

** При этом следует иметь в виду, что те эффекты развития, о которых пойдет речь, возникают под влиянием в том числе и других учебных дисциплин.

возможным), а в широкой социальной ориентировке. Такая ориентировка не может опираться на отрывочные сведения из разных предметных областей; она является результатом овладения детьми знаниями как обобщенными внутри одной предметной области, так и межпредметными по своему содержанию. Естествознание, обществознание, искусствоведение (в системе школьного обучения – МХК, или мировая художественная культура), языкознание – вот те учебные дисциплины, которые способствуют формированию у ребенка обобщенного представления об окружающем мире, иначе говоря, широкой социальной ориентировки. В данной статье речь пойдет только о языкознании.

Психолог И.С. Якиманская различает обученность и образованность. «Если обученность формирует функциональную грамотность ... то *образованность* формирует личностные качества, обеспечивающие индивидуальное восприятие (принятие) мира, возможность его творческого преобразования...» [12, с. 46]. В то время как критерии обученности разработаны и прочно вошли в педагогическую практику, критерии образованности пока не разработаны, хотя на интуитивном уровне мы чувствуем, какой человек является образованным. По мнению И.С. Якиманской, «задача становления образованности как интегрированного качества личности... требует нестандартных подходов к конструированию содержания образовательной программы» [там же].

Похожие мысли высказывает и педагог Е.А. Ямбург, который выделяет четыре парадигмы образования: когнитивно-информационную, личностную, культурологическую и компетентностную. Культурологическая педагогика, которая предполагает передачу ценностей культуры, способствует «достижению полноты и целостности мирозерцания» [13, с. 17]. По мнению Е.А. Ямбурга, в настоящее время актуальной является усиление мировоззренческой функции образования.

Осмелимся предположить, что овладение детьми обобщенными знаниями о язы-

ке в ходе курса лингвистики способствует формированию образованности, усилению культурологической парадигмы. Не случайно вот уже несколько лет работающая на базе нашей школы городская экспериментальная площадка получила название «Язык как ключ к пониманию культуры». У детей, привыкших к делению языка на родной и иностранный, складывается мозаичное представление о языке, они не могут увидеть во всех языках что-то общее, проследить закономерности их возникновения и взаимовлияния. На уроках лингвистики при изучении различных тем ненавязчиво подчеркивается связь языка и культуры. Например, урок «Фразеологизмы» строится таким образом, что специальное внимание уделяется вопросу происхождения фразеологизмов, их национальной специфике. На уроке, посвященном словарям, речь идет, в частности, о «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля, который получил название энциклопедии народной жизни XIX века.

При этом следует подчеркнуть, что знания о языке становятся личностными, в чем с особой силой проявляется их мировоззренческая роль. Не будет преувеличением сказать, что обобщенные сведения о языке спасают от языкового манипулирования. Математики высказываются против изгнания из школьных курсов доказательств: кто не умеет доказывать, тот легко поддается манипулированию. Знания о языке помогают детям критически относиться к языковым фактам и, как следствие, противостоять навязчивой рекламе и обману, выделять принципиальные моменты в речевом потоке политиков, отличать красивую форму высказывания от его нередко никчемного содержания. Приходится постоянно слышать о черном PR и разводить руками по причине отсутствия средств ему противостоять. Оказывается, такие средства есть и, более того, они доступны ребенку.

Образовательное, или, говоря словами Е.А. Ямбурга, **компетентностное**, значение курса языкознания непосредственно связано с его содержанием.

Известный отечественный лингвист Ф.Ф. Фортунатов говорил: «Предметом, изучаемым в языковедении, является не один какой-либо язык и не одна какая-либо группа языков, а вообще человеческий язык в его истории» [цит. по: 11, с. 165]. Такое усвоение общих знаний о языке способствует формированию языковой компетенции. Этот термин, введенный Н. Хомским, до сих пор не получил однозначного толкования. Мы будем придерживаться понимания языковой компетенции Е.Д. Божович, по мнению которой языковая компетенция включает «два основных компонента: данные **речевого опыта**, накопленного ребенком в процессах общения и деятельности; и **знания о языке**, усвоенные в ходе специально организованного (школьного) обучения» [2, с. 36].

Речевой опыт, считает Е.Д. Божович, включает в себя практическое владение родным языком и эмпирические обобщения наблюдений за языком. При этом она обращается к положению Л.С. Выготского о двух типах обучения – спонтанном и специально организованном – и подчеркивает, что речевой опыт образуется в результате стихийного обучения. В ходе специально организованного обучения формируются знания о языке, включающие два аспекта: категориальные характеристики языковых единиц и приемы (схемы) анализа и описания этих единиц – разные формы школьного разбора (фонетического, морфологического, синтаксического). Последние составляют элементы метазнания о языке.

В школьном обучении имеют место (а точнее говоря, должны иметь) два процесса: с одной стороны, происходит осмысление и преобразование речевого опыта ребенка, а с другой – накопление и конкретизация знаний о языке материалом речевого опыта. Е.Д. Божович обращает внимание на то, что в школьной практике эти процессы «протекают... по большей мере спонтанно, по «собственной программе» ученика, зачастую до конца обучения неосознанно» [2, с. 37]. В результате образуется разрыв между данными речевого опыта и знаниями о языке.

А.С. Пушкин характеризовал свою героиню Татьяну таким образом:

Она по-русски плохо знала,
Журналов наших не читала
И выражалася с трудом
На языке своем родном.

Татьяна конечно же знала родной язык, но не умела выразить свои личные переживания.

Учителя литературы жалуются, что старшеклассники не умеют писать сочинения и грамотно выражать свои мысли, их речь примитивна. Е.Д. Божович заключает, что неотрефлексированное ранее содержание речевого опыта остается неререфлексируемым в школе, что негативно сказывается на процессе его дальнейшего накопления.

Приходится констатировать, что «формирование у школьников языковой компетенции как *системы*, т. е. *взаимодействие* данных опыта и знания о языке, протекает *не в самых благоприятных условиях*» [2, с. 38] (курсив мой. – М.С.). Причину сложившегося положения следует искать прежде всего в содержании образования. При традиционном обучении знания о языке – родном и иностранном – носят мозаичный характер. Школьный курс языкознания способствует формированию у детей *обобщенных представлений о языке* и, что не менее важно, метазнаний о языке. По утверждению В.В. Давыдова, появление рефлексии, т. е. способности видеть основания собственных действий, есть «самый главный показатель разумно-теоретического мышления» [5, с. 79].

Таким образом, в ходе изучения лингвистики происходит становление языковой компетенции, иначе говоря, осмысление речевого опыта и конкретизация знаний о языке. Внешне это выражается в том, что дети научаются излагать свои мысли и не только пересказывать правила, но и строить с опорой на них речевые высказывания. По мнению автора учебного комплекта О.Е. Дроздовой, курс языкознания «**должен стать базой для изучения языковых предметов. Основная направленность такого курса – развитие языкового мышления учащихся**» [8, с. 5].

Не вызывает сомнений, что исследование развивающего эффекта школьного курса языкознания – речь идет о систематическом курсе, а не о самостоятельном получении отрывочных знаний из справочных пособий – требует специального изучения, но вот лишь два факта.

Во-первых, при поступлении в V класс нашей гимназии дети выполняют лингвистическую пробу Л.В. Щербы: *Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокренка* (направлена на диагностику владения детьми грамматикой). Многолетние наблюдения показывают, что, как правило, дети 10–11 лет с пробой не справляются. Однако уже в VII классе они задумываются над соотношением понятий «язык» и «речь» – на интуитивном уровне осознают различия и даже правильно используют в собственной речи, но пока что не могут грамотно их развести. Справедливости ради следует сказать, что не каждый взрослый справится с этой задачей.

Во-вторых, начиная с VI класса изучающие лингвистику ученики участвуют в конференциях по языкознанию, на которых представляют свои маленькие исследовательские работы. Не будем преувеличивать масштабы этих исследований, но обратим внимание на способность учеников выбрать объектом исследования реалии языка, причем не обязательно родного – дети порой сравнивают русский язык и иностранный или два иностранных. В старших классах они нередко продолжают исследования по лингвистике, рассказы о которых поражают взрослых – людей с высшим филологическим образованием – сочетанием глубины изучения проблемы и грамотной формы ее представления.

Говоря о формировании у детей на уроках лингвистики обобщенных представлений о языке, следует отметить, что этим значение школьного курса лингвистики не исчерпывается. Владение общими сведениями о языке, во-первых, объединяет гуманитарные знания, во-вторых, помогает усвоению естественнонаучных дисциплин, которое включает в себя понимание терминов и понятий, в-третьих, формирует ис-

следовательское отношение не только к языковым явлениям, но и к окружающей жизни в целом.

Кроме того, во многом благодаря урокам лингвистики дети научаются пользоваться справочными изданиями (в курсе предусмотрены уроки, знакомящие со словарями).

Прагматическое, или **практическое**, значение курса лингвистики связано с тем, что в жизненных ситуациях нам часто приходится сталкиваться с необходимостью опираться на общие знания о языке. В качестве наиболее типичных ситуаций, требующих от нас языковой компетенции, могут быть названы следующие:

- частое использование иноязычных слов, особенно в средствах массовой информации;

- профессиональные и туристические поездки, успех и впечатление от которых не в последнюю очередь зависят от меры владения языком страны; мы не можем знать все языки, но понимание общих принципов их организации, знание того, к какой языковой группе относится интересующий нас язык, значительно облегчают общение с местными жителями;

- пользование Интернетом, предполагающее освоение поисковых систем.

В ходе изучения лингвистики детям предлагается очень интересное задание: найти ошибки в средствах массовой информации (в статьях, выступлениях общественных и культурных деятелей) и исправить их. В течение двух недель дети записывают замеченные ими ошибки и одновременно приводят правильные варианты. Такая работа, направленная на актуализацию имеющихся у детей лингвистических знаний, способствует их осознанию. Напомним, что, по мнению Е.Д. Божович, именно недостаточность рефлексии содержания речевого опыта препятствует развитию языковой компетенции. Привлечение внимания школьников с помощью подобных заданий к речевому опыту с позиций научного знания способствует устранению разрыва между данными опыта и сведениями о языке. В результате дети демонстри-

руют высокий уровень чувствительности к высказываниям окружающих их людей, критически относятся к форме изложения информации.

Именно такие, максимально приближенные к жизни детей, задания делают курс лингвистики, с одной стороны, интересным, а с другой – полезным. П.Я. Гальперин специально подчеркивал, что интеллектуальные возможности детей реализуются лишь при условии, что они отвечают интересам ребенка. Перефразируя Л.С. Выготского, он замечает, что интересы ребенка ведут за собой развитие его интеллектуальной деятельности. Читая в общественном транспорте объявление «Талоны старого образца не действительны», дети задаются вопросом, как в этих случаях следует писать *не* – слитно или раздельно. На бланке для бандероли две записи: *от кого* и *от куда*, которые не могут не заметить дети, «обремененные» знаниями о языке.

Практическое значение обобщенных лингвистических знаний в дальнейшем будет возрастать в связи с расширением культурных и профессиональных связей – ученые спорят о плюсах и минусах глобализации, но факт ее наличия сомнений не вызывает.

Выводы

Проведенный нами психологический анализ школьного курса языкознания не может считаться полным и тем более окончательным. Нам хотелось лишь показать, каким может быть участие психолога в психолого-педагогической экспертизе содержания образования. Такая научная по своему содержанию работа не может преследовать узконаучные цели – с полученными результатами весьма желательно познакомиться практиков, и прежде всего преподавателей родного и иностранного языков. Практика школьного образования нуждается в научно обоснованных рекомендациях, базирующихся на психологическом анализе образовательного процесса (но еще раз подчеркнем, что не стоит перекладывать психологу свои профессиональные

обязанности на плечи педагога). Значительно более продуктивным является совместный и всесторонний анализ педагогического процесса с осознанием специфики психологического и педагогического подходов. Такая совместная деятельность педагогов и психологов образования получила название *психолого-педагогического взаимодействия*.

С.Л. Рубинштейн говорил о том, что педагогика должна учитывать психологические данные. «Однако их *компетентное добывание и установление* остается делом психологического исследования и познания, относящимся к предмету психологической науки. *Педагог* – как практик, так и теоретик – должен эти знания *использовать*, но человек, который эти знания *добывает*, выполняет этим, как ученый, *функцию психолога...*» (курсив мой. – М.С.) [10, с. 189]. Эти слова как нельзя лучше выражают основную мысль данной публикации.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Психология педагогической оценки //Избранные психологические труды: В 2 т. Т. II. М., 1980.
2. *Божович Е.Д.* Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. 1997. №1.
3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология /Под ред. В.В. Давыдова. М., 1991.
4. *Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985.
5. *Давыдов В.В.* Последние выступления. М., 1998.
6. *Давыдов В.В., Маркова А.К.* Концепция учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. 1981. №6.
7. *Дроздова О.Е.* Уроки языкознания для школьников. 5–8 кл.: Пособие для учащихся. М., 2001.
8. *Дроздова О.Е.* Методические рекомендации к урокам языкознания в 5–8 классах: Пособие для учителя. М., 2003.
9. *Менчинская Н.А.* Проблема учения и умственного развития школьника // Избранные психологические труды. М., 1989.
10. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. М., 1976.
11. Энциклопедия для детей. Т. 10. Языкознание. Русский язык / Гл. ред. М.Д. Аксенова. М., 1998.

12. Якиманская И.С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся // Вопросы психологии. 1999. №3.

13. Ямбург Е.А. Управление развитием адаптивной школы. М., 2004.

**The psychological analysis
of pedagogical process
(by the example of a school
course of linguistics)**

M.A. Stepanova,

Ph.D., MSU, Psychology Faculty, senior staff
scientist, Pedagogical Psychology
Department

The author, a professional psychologist who has been heading the psychological service of Moscow school №1541 for several years, brings up the problem of specific character of psychological approach to educational process in contrast to pedagogical approach. The urgency of the problem is conditioned by the fact that until recent times psychological examination of the contents and methods of education remains out of view of school psychologists. The author offers a possible example of the psychological analysis of a school course of linguistics.

Keywords: education, school psychological service, learning and psychic development, educational activity, linguistics.

References

1. Anan'ev B.G. Psihologiya pedagogicheskoi ocenki // Izbrannye psihologicheskie trudy: V 2 t. T. II. M., 1980.

2. Bozhovich E.D. Razvitie yazykovoi kompetentcii shkol'nikov: problemy i podhody // Voprosy psihologii. 1997. №1.

3. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaya psihologiya /Pod red. V.V. Davydova. M., 1991.

4. Gal'perin P.Ya. Metody obucheniya i umstvennoe razvitie rebenka. M., 1985.

5. Davydov V.V. Poslednie vystupleniya. M., 1998.

6. Davydov V.V., Markova A.K. Konceptiya uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov //Voprosy psihologii. 1981. №6.

7. Drozdova O.E. Uroki yazykoznaniya dlya shkol'nikov. 5–8 kl.: Posobie dlya uchashihsya. M., 2001.

8. Drozdova O.E. Metodicheskie rekomendacii k urokam yazykoznaniya v 5–8 klassah: Posobie dlya uchitelya. M., 2003.

9. Menchinskaya N.A. Problema ucheniya i umstvennogo razvitiya shkol'nika: Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1989.

10. Rubinshtein S.L. Problemy obshei psihologii / Otv. red. E.V. Shorohova. M., 1976.

11. Enciklopediya dlya detei. T.10. Yazykoznanie. Russkii yazyk / Gl. red. M.D. Aksenova. M., 1998.

12. Yakimanskaya I.S. Principy postroeniya obrazovatel'nyh programm i lichnostnoe razvitie uchashihsya //Voprosy psihologii. 1999. №3.

13. Yamburg E.A. Upravlenie razvitiem adaptivnoi shkoly. M., 2004.