

# ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫЗОВЫ НОВОГО ВРЕМЕНИ

DOI 10.15826/izv1.2020.26.2.040  
УДК 378.147:159.9

**А. М. Боднар**  
**Э. Л. Боднар**

## **К ВОПРОСУ О ТОМ, КАК УЧИТЬ «НА ПСИХОЛОГА»**

Цель статьи — привлечь внимание к проблеме фундаментальности подготовки психологов. В условиях рынка, где мерило всего — прибыль, система образования легче всего жертвует — в угоду «заказчикам» — именно фундаментальностью своего продукта. Обсуждается, как нужно работать со студентами младших курсов, чтобы результаты этой работы стали надежной основой дальнейшей профессионализации.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** фундаментальное образование; академическая и практическая психология; понятийное мышление; функциональная неграмотность; образовательная деятельность; система образования.

Когда интересуешься проблемами психологического образования, то создается впечатление, что обсуждается только один вопрос: как готовить практических психологов. Статей на эту тему довольно много [1, 5, 18], и вопрос этот, конечно, важный, но неужели главный, ключевой?

Готовить будущих практических психологов (т. е. подавляющее большинство всех поступивших на психфаки), как пишет В. А. Мазиллов, следует, исходя из «стандарта научности» практической психологии [10, 232]. Однако можно ли считать практическую (она же «конкретная», «живая» и пр.) психологию, с одной стороны, и фундаментальную, академическую, — с другой, рядоположенными, а не иерархизированной конструкцией? К утвердительному ответу тяготеют ученые, склонные к постмодернизму [16]. В конечном счете выбор позиции всегда волевое решение, но аргументация важна. И аргументация классиков (Выготский, Ананьев, Леонтьев, наследники их школ) для нас очевидно предпочтительна

---

БОДНАР Александр Михайлович — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Уральского федерального университета (e-mail: Kk001127788@gmail.com).

БОДНАР Эльвира Львовна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии Уральского федерального университета (e-mail: abodnar@rambler.ru).

© Боднар А. М., Боднар Э. Л., 2020

в сравнении с аргументацией «плюралистов». То есть прежде чем овладевать техниками практической психологии — многим именно техники представляются самым главным, — надо изучить фундаментальную психологию. Верно сказано: «...академическая психология — это способ мышления практического психолога» [5, 67].

А что представляет собой академическая психология? Можно ли говорить о ней в единственном числе или есть разные психологии, и заниматься ими следует по-разному, соблюдая разные «правила игры»? Фактически это вопрос из области классификации наук, где согласия между учеными не наблюдается. Нам близка позиция В. М. Аллахвердова, который выделяет пять классов наук: логико-математические, эмпирические, гуманитарные, практические и естественные, они же экспериментальные, науки [2, 3]. О критериях именно такого разделения наук говорить здесь мы не будем, об этом — в упомянутых источниках. Здесь важнее сказать другое: психология принадлежит к каждому из этих классов. А поскольку классы эти непересекающиеся, то существует пять классов психологий, и заниматься каждой из них следует по правилам, вытекающим из критерия выделения соответствующего класса. В связи с этим всем изучающим и преподающим психологию, а также практическим психологам надо знать данные правила, отдавать себе отчет, какой именно психологией ты занимаешься здесь и теперь и никогда не путать жанры. Это пусть не гарантия, но существенная страховка от ошибок в нашей академической и производственной (в широком смысле) психологической жизни.

Итак, изучение любой, в том числе практической, психологии следует начинать с ее фундаментальных основ. А на них с переходом к Болонской системе образования сильно урезали учебное время. Это, конечно, касается не только психологического — всего высшего образования. Причем, как следует из статьи Е. Галкиной [6], Болонская декларация вовсе не требовала реформирования российской системы образования. Переход к системе бакалавриат — магистратура, с соответствующим сокращением учебного времени, преподавательского корпуса и пр., не предполагался прямо и даже не вытекал из болонских документов. А ведь фундаментальная психология — это и наука, и учебный предмет о самом сложном из всего сущего. О душе. Если кто сомневается или еще не думал об этом, то поступим так, как обычно поступают в подобных случаях: сошлемся на авторитет. В данном случае это будет авторитет Альберта Эйнштейна, который после знакомства с Жаном Пиаже (одна из самых значительных фигур в психологии XX в.) и его рассказом о феномене детской игры сказал, что-де то, чем мы, физики, занимаемся — это детская игра по сравнению с детской игрой, а потом добавил: насколько психология сложнее физики!

Тут стоит вспомнить об истории употребления слова «душа». К XVII в. его изгнали из науки за неуловимость феномена для эмпирического исследования, но вот в 2003 г. вышел учебник «История психологии. Психология души» [19], т. е. процесс возвращения души в науку стартовал.

А кто еще кроме психологов изучает душу? Косвенно — многие. Это следует из центрального положения психологии в системе наук, о чем убедительно

говорили Б. М. Кедров, Ж. Пиаже, Е. Е. Соколова [15, 29–32]. Прямо же — психиатрия и педагогика. И если психиатрию можно в определенном смысле рассматривать как психологическую дисциплину (патологическая психология), то педагогика в деле изучения души занимает особое место. Неспроста В. А. Петровский, заканчивая свой доклад «Субъектность в образовании», вспомнил историю об Эйнштейне и Пиаже с тем, чтобы добавить: насколько педагогика труднее психологии... [13]. Педагогика, по С. И. Гессену, — практическая философия [7], а психология — ее главный научный инструмент. Впрочем, А. В. Карпов вообще считает, что «...близость объектов и предметов психологии и педагогики по степени своей выраженности такова, что возникает вопрос о корректности и возможности (и тем более — о целесообразности) их дифференциации как таковых» [8, 4]. Нам близка эта точка зрения.

Но можно ли заниматься практической философией, не имея должного минимума фундаментальной философской подготовки? Этот вопрос представляется риторическим. Вспомним, что факультеты психологии в нашей стране появились в 1966 г. в Московском и Ленинградском университетах. До этого времени психологов готовили на отделениях психологии в рамках философских факультетов, по одинаковой на первых трех курсах программе. Конечно, как когда-то наука психология созрела и покинула «лоно философии», объявив себя отдельной, самостоятельной (заметим, экспериментальной!) наукой, так и психологическое образование проделало аналогичный путь, отделившись от философского. Но ведь экспериментальной (= естественной) наукой по образцу физики психология стала лишь частично, это лишь одна из пяти ее ипостасей, неотъемлемая и фундаментальная, но составляющая даже не одну пятую, а, скорее, меньшую ее часть. К тому же физика, на которую ориентировались отцы-основатели психологии, в XX в., столкнувшись с проблемами, которые Эйнштейн, Бор и другие корифеи (сегодняшние — тоже) признали в большей степени философскими, чем конкретно-научными, физическими [11, 17]. И если так обстоят дела в физике, то что говорить о психологии, само существование которой, по Выготскому, есть прежде всего методологическая проблема.

Логично предположить, что изучение более сложного требует и большего времени. Однако, глядя на сроки обучения, этого не скажешь. По этому критерию психфак ничем не отличается от других факультетов. Кроме медицинских, где учат дольше и строже.

Так что же, медицина сложнее и ответственнее психологии и педагогики? Еще один риторический вопрос. Но когда у человека болит живот или зуб — всем понятно, что это и каково это, и все знают, кто может помочь. При этом все хотят немедленного результата, который часто и получают. От психолога и педагога немедленного результата никто никогда не ждет. При этом умные люди понимают всю сложность предмета их наук и практик, они понимают, например, что самые подготовленные и высокооплачиваемые люди должны работать в начальной школе, составляющей фундамент всего остального образования (заметим на всякий случай, что образование — это единство обучения и воспитания, поэтому произносить привычное многим словосочетание «воспитание и образование»

неверно). Но парадоксальным образом забывают об этом, когда дело доходит до организации образовательного процесса. Конечно, психологическое образование в силу трудо- и времязатратности, а также необходимости в весьма дорогостоящем техническом оснащении не может быть дешевым. Однако по факту на подготовку психолога денег тратится как на подготовку любого другого гуманитария. Как будто психология — это только гуманитарная наука. Но она, как мы уже говорили выше, еще и естественная, т. е. экспериментальная, требующая для своего развития и обучения студентов лабораторий. А лаборатория — это помещение, оснащенное дорогим оборудованием, и штат инженеров, умеющих это оборудование эксплуатировать. Много ли найдется ректоров, которые согласятся считать факультет психологии естественно-научным, а не гуманитарным? Очередной риторический вопрос.

Когда создавался УрФУ, было принято решение организовать в его структуре институты, и перед деканами встал вопрос: с кем и под каким названием объединяться. Впрочем, вряд ли это был вопрос для историков или филологов — их институт, естественно, гуманитарный. Сложнее, видимо, было философам и социологам: традиционно они гуманитарии, но вошли — сначала — в социально-политический институт (ИСПН). А куда податься психологам? Любой образованный психолог понимает, что факультет психологии может преобразоваться только в институт психологии, ибо психология самодостаточна в силу своего статуса как науки. Но выбор, который стоял перед деканом психфака, был не только содержательным, но и политическим, и он был сделан в пользу ИСПН. А попытка переиграть его через некоторое время оказалась безуспешной, ибо об институте психологии никто из лиц, принимающих решения, не желал слышать. Ну а нынешнее положение дел известно: факультет психологии — структурное подразделение гуманитарного института. Как говорится, плетью обуха не перешибешь.

Вернемся к главному: как же учить «на психолога» в *существующих условиях*?

Ярким, может быть, ключевым моментом существующих условий в образовании является его цифровизация, а также упорная попытка внедрить в сознание педагогического сообщества идею неизбежности всеобщей, так сказать, онлайнизации образовательного процесса (читай, ненужности преподавательского корпуса). Интересно пошутил об этом ректор Высшей школы экономики Я. И. Кузьминов, выступая перед профессорско-преподавательским составом УрФУ. Складывается впечатление, сказал он, что идеальный университет сегодня — это 5–6 нобелевских лауреатов, проводящих исследования и пишущих статьи, студенты же при этом — досадная помеха. Хорошая шутка, непонятно только, какова в ней доля шутки... Вспоминается в связи с этим семинар, прошедший пару лет назад на психфаке УрФУ и посвященный проблемам образования на фоне книги Клауса Шваба «Четвертая промышленная революция». Обозначенные в основном докладе перспективы вызвали у присутствующих, скорее, тревожно-пессимистическое настроение, что прорывалось в выступлениях при обсуждении. Кроме последнего: квинтэссенцией десятиминутной речи декана философского факультета А. В. Перцева были замечательные слова: «Как работали, так и будем работать!»

Цифровизация — святое дело. Но цифровые технологии — это инструмент (= метод). Им надо овладевать, поскольку он расширяет горизонты, иногда настолько, что появляется возможность ставить и решать совершенно новые, немислимые ранее задачи. Но он — только инструмент ассистента-доцента-профессора, шире — Учителя, которого ни 5–6 нобелевских лауреатов, ни онлайн-курсы заменить не смогут. Именно поэтому и в этом смысле «как работали, так и будем работать». Главная профессия на Земле не экономист, не юрист, не инженер (при всем уважении), а Учитель (см. повесть братьев Стругацких «Полдень, XXII век»), и его не заменить, потому что, как сказано в другом произведении (С. Лем, «Солярис»), человеку нужен человек. Поэтому преподавательский корпус и в школе, и в вузе — надежда и опора страны, а тот, кто его сокращает и унижает (нищенской зарплатой, например, или приравниванием к сфере услуг), либо не ведает, что творит (есть граждане, способные при назначении на должность впадать в административный восторг), либо, как это случается с администраторами школ и вузов, существует в таких условиях, что вынужден выполнять распоряжения сверху, ибо альтернатива — увольнение. Есть и третий вариант — непосредственная причина второго, — про который, впрочем, хочется сказать — был, поскольку недавние события, связанные с отставкой правительства и увольнением из него либеральных министров, позволяют надеяться, что с этим вариантом будет покончено.

В декабре 2019 г. академик А. Г. Асмолов обратился к президенту страны с письмом, где критиковал проект стандарта школьного образования [4]. На это письмо откликнулся профессор кафедры психологии человека Института психологии РГПУ им. А. И. Герцена В. Н. Панферов статьей «Методология развития современного образования в России» [12]. Статья эта представляется нам фундаментальной, достойной широкого цитирования. Автор выделяет методологические требования, без прояснения которых любое реформирование приведет к отрицательным последствиям. Это необходимость: 1) убедиться в нужности изменений образовательной деятельности и реформирования системы образования; 2) определиться с различиями понятий «образовательная деятельность» и «система образования», так как проблемы деятельности и системы лежат в разных плоскостях организации, управления и исполнения образовательного процесса; 3) определиться с задачами преобразования, исходя из целей образовательной деятельности как естественного процесса жизнедеятельности сообществ. Нужно ответить на вопрос: ради чего образовательная деятельность возникла и существует? В чем задачи модернизации? Как они согласуются с достижениями сложившейся системы образования?

В. Н. Панферов называет ряд обстоятельств, вызывающих необходимость модернизации образования. «В этих обстоятельствах, — пишет он — заключены социальные, политические, правовые, экономические, нравственные проблемы, которые трансформируются в образовательной деятельности учителей *в психолого-педагогические проблемы* (курсив наш. — А. Б., Э. Б.)» [12]. Именно так: когда дело доходит до решения широкого круга проблем, касающихся школы, они становятся психолого-педагогическими. Непонимание этого прискорбно,

понимание же с неизбежностью ставит вопрос о необходимости организационного оформления ядерной структуры для решения означенных проблем — института психологии и педагогики в рамках университета.

В нашем контексте коснемся некоторых из этих проблем. Так, в связи с лавинообразным ростом научной информации «организация учебного процесса во времени должна определяться... пропускной способностью сенсорных и когнитивных систем психики учащихся» [12]. Одно из следствий принятия стандарта образования, против которого выступает А. Г. Асмолов, — рост и так имеющейся перегрузки учащихся, т. е. игнорирование пропускной способности сенсорных и когнитивных систем психики. В. Н. Панферов пишет: «Спасение от опасных информационных приливов следует искать в работе над систематизацией знаний. Эта работа предполагает задачу интегрирования знаний в соответствующих учебных дисциплинах по логике целостного описания объектов, представляющих жизненные ценности для людей в их повседневной практике. <...> Это одна из главнейших и сложнейших проблем методологии классификации наук и систематизации знаний в интегративных учебных дисциплинах. В эти проблемы упираются все остальные проблемы современного образования. <...> Первостепенную роль в этом синтезе может сыграть интегративная дисциплина под названием “Психология человека”, так как именно психологическая наука сформировалась на изучении соотношения “души и тела” — идеальных и материальных явлений бытия» [Там же]. Вот прямое указание на то, чем должен заниматься каждый из нас, преподающих психологию. В меру сил и способностей, но — должен.

Другая проблема: как обеспечить фундаментальность в подготовке специалистов в сочетании с узкой специализацией. Во-первых, отметим, что решить эту проблему без решения проблемы интеграции знания, учебных дисциплин не удастся. А во-вторых, для этого существует многоуровневая система подготовки специалистов. Это вроде бы не новость. Так, в СССР многоуровневое обучение всегда было и в школьном, и в высшем образовании. Но завершение ступеней образовательного процесса документально не фиксировалось. Зато в Болонской системе каждая из ступеней отмечается документально (дипломами бакалавра, магистра, специалиста и другими). Однако это, считает Панферов, формальные моменты системы, которая не затрагивает самого главного в качестве образования — содержания учебных программ и включаемых в них знаний, «...поэтому следует методологически разделять понятие о “системе образования” и “содержании образования”. Если с первым связана формализация учебной деятельности, то со вторым — содержательная наполненность учебного процесса быстро обновляющимися знаниями. <...> Система не должна заковывать в свои бюрократические кандалы быстротекущие процессы трансформации знаний» [Там же].

Но важнейшим для В. Н. Панферова является «целеполагание как принцип определения стратегии развития... образовательной деятельности», которое в виде системы «четко сформулированных целей для современного образования в России» отсутствует. Автор статьи формулирует эти цели: 1) развитие потенциала способностей субъектов социального взаимодействия и предстоящей трудовой

деятельности; 2) подготовка человека к профессиональной деятельности (специалиста) [12].

Достижение первой цели возлагается на школу. Педагоги решают сложнейшую психолого-педагогическую проблему трансформации природного потенциала человека в творческие способности, превращения эмпирического мышления в мышление теоретическое, понятийное.

А с понятийным мышлением происходит следующее. Мы процитируем только одного автора (хотя о том же пишут многие исследователи), Л. А. Ясюкову, которая более 20 лет тестирует интеллект и его ядро — понятийное мышление у школьников и студентов: «...понятийное мышление можно определить через три важных момента. Первый — умение выделять суть явления, объекта. Второй — умение видеть причину и прогнозировать последствия. Третий — умение систематизировать информацию и строить целостную картину ситуации. Те, кто обладает понятийным мышлением, адекватно понимают реальную ситуацию и делают правильные выводы, а те, кто не обладают... Они тоже уверены в правильности своего видения ситуации, но это их иллюзия, которая разбивается о реальную жизнь» [21].

Так вот, оказывается, что полноценным понятийным мышлением обладают менее 20 % людей (за рубежом картина аналогичная). Причем разрыв между умными и глупыми — а именно так называется цитируемое интервью — нарастает. Момент, когда этот разрыв стал очевиден, — пресловутые 90-е гг., хотя тенденции обозначились с 80-х. Пишет выпускница первого, ананьевского, набора 1966 г. психфака Ленинградского университета профессор Н. А. Логинова: «Есть научные данные о динамике интеллекта студентов моего курса... Как оказалось... за пять студенческих лет средний показатель общего интеллекта вырос на пять баллов по шкале Векслера. Значит, в студенческие 1966–1971 гг. не только накапливались знания, но и развивался интеллект и личность в целом под влиянием обучения. Я подчеркнула даты исследования не случайно, потому что при повторении аналогичных замеров на студентах 1980-х гг. тот же автор не нашел повышения уровня интеллекта у студентов за годы учения» [9, 8].

Почему так? Л. А. Ясюкова называет важную, а лучше сказать, важнейшую для нашей страны причину: образовательные программы для начальной школы, которые «продавил» их идеолог Д. Б. Эльконин [22]. Суть перемен — в замене метода обучения чтению с зрительно-логического на фонетический, результат — порядка 80 % выпускников начальной школы, по сути, не умеют читать. Да, они видят и произносят слова, знают и реагируют на знаки препинания, и большинство детей сдает зачет на скорость и выразительность чтения, а вот на понимание прочитанного... «Степень сформированности понятийного мышления можно определить с помощью психологических тестов. Вот пример из тестирования детей шести-семи лет, с которым не всегда справляются и взрослые. Синица, голубь, птица, воробей, утка. Что лишнее? К сожалению, многие говорят, что утка. У меня были недавно родители одного ребенка, горячились, доказывали, что утка — правильный ответ. Папа — юрист, мама — учитель. Я им говорю: “Почему утка?” А они отвечают, потому что она большая, а птица, птичка — это, по их мнению,

что-то маленькое. А как же страус, пингвин? А никак, у них в сознании закреплён образ птицы как чего-то маленького, и они полагают свой образ универсальным» [21]. К окончанию школы картина мало меняется: большинство выпускников остаются функционально неграмотными, т. е. формально читающими, но плохо понимающими суть прочитанного. Такие люди не способны овладеть полноценным понятийным мышлением. Некоторые из них становятся студентами вузов. Конечно, на матмех, физфак, радиофак им не поступить, там без понятийного мышления делать нечего, а вот на гуманитарные факультеты поступают. Мы их видим в аудиториях, учиться они не могут и не хотят (и отчислить нельзя — «сбережение студентов»).

Но большинство студентов хочет и может, потому что они из оставшихся 20 %. На них распространяется вторая цель образования — подготовка специалистов, и она, чтобы быть эффективной, должна быть многоступенчатой. В. Н. Панферов называет четыре таких ступени, но мы остановимся только на одной, а именно на первой, на которой «...должна осуществляться фундаментальная подготовка будущего специалиста... Основными формами занятий на этом этапе должны быть лекции и семинары с обсуждением прикладных верификаций научного знания» [12]. Вроде бы ничего нового, в учебном плане психфака на младших курсах — лекции и семинары, но как мы их проводим, и как их следует проводить, чтобы в результате формировалось понятийное мышление?

Свою книгу «История психопатологии» ректор Восточно-Европейского института психоанализа М. М. Решетников обозначил как лекции и объяснил, почему: «Это — действительно лекции, где автор — в отличие от широко распространённого сейчас взгляда на этот вид учебной деятельности — исходил из традиционных представлений, считая, что лекции не предназначены для передачи знаний, а являются средством активизации познавательной деятельности и стимуляции критического мышления студентов» [14, 12]. Вот так. Многие ли из нас руководствуются таким представлением о лекции?

А семинары как жанр учебной работы, похоже, вообще исчезающая натура. В учебной документации упоминаются лекции и практические (лабораторные) занятия. Означает ли это, что семинар — разновидность практики? Во всяком случае, на практических занятиях преподаватели тестируют, играют, разбирают кейсы и т. д., т. е. пользуются рекомендуемыми «прогрессивными» методиками, забывая (или не зная) завет классика: «Для того чтобы мы могли практиковать, т. е. чтобы у нас были грамотные педагоги, психиатры, инженеры, умеющие видеть и действовать, нужно в процессе обучения их в школе и вузе начинать их головы правильными понятиями. <...> Работа по образованию понятий не может осуществляться в процессе практической деятельности... Никакая деятельность — производственная, практическая, жизненная — не приводит к изменению понятий и развитию людей» [20, 5].

Итак, практика не формирует понятия и не развивает людей. Это не значит, что от практик нужно отказаться, на второй и далее ступенях подготовки специалиста их удельный вес возрастает, но на младших курсах их количество должно быть минимальным. Остается классический семинар, задача которого — разбираться

в понятиях, читать классиков и не торопиться, стараясь успеть сказать по паре слов обо всем, что есть в программе. В данном случае «лучше меньше, да лучше», и это безальтернативно.

Подведем итог.

1. Психологов надо учить дольше и основательнее — не менее долго и основательно, чем врачей. Но в существующих условиях нам, профессорско-преподавательскому составу, на это не повлиять. Зато мы можем делать то, что считаем нужным, в рамках предоставленных нам возможностей, которые, нельзя не признать, весьма широки (во всяком случае, работая на психфаке УрГУ–УрФУ со дня его основания, мы не чувствовали каких-либо ограничений в содержательно-творческом плане, хотя негодование по поводу бесконечных бюрократических новаций в плане организации учебного процесса и в отношении к профессии и личности педагога высшей школы стало уже привычным фоном). И если что-то из того, что кажется нам правильным, не соответствует официальным установкам, надо спокойно и не афишируя делать свое дело, ибо кто же лучше нас знает, как учить правильно, не чиновники же.

2. На младших курсах акцент должен делаться на фундаментальной подготовке, и ничего лучше классических лекций и семинаров для этого человечество не придумало. Конечно, овладевать цифровыми технологиями применительно к профессии педагога, преподающего психологию, журналистику, физику и т. д., совершенно необходимо. Но очевидно при этом, что они лишь средство, помогающее искать, обрабатывать, упорядочивать информацию, расширять горизонты преподавателя-ученого. Онлайн принципиально не решит проблем образования, и, рискуем предположить, лекция нобелевского лауреата по телевизору не заменит «рабочую лошадку высшего образования» — доцента в аудитории. О семинарах и говорить не приходится, популярные ныне вебинары ничего общего с классическим семинаром не имеют и функций их — начинать головы студентов понятиями (Щедровицкий) — выполнять не могут, хотя сами по себе, как новая форма обучения, не лишние.

3. Работа на лекциях и особенно на семинарах должна быть неторопливой, и в результате студент должен получить не материал для ответа на экзамене, а то, что позволит ему понять и присвоить нужный объем информации из литературы, которую он найдет и отберет для себя сам (что, конечно, не исключает, а предполагает наличие некоего списка рекомендованных ориентирующих источников), что и даст ему возможность быть успешным не только в подготовке к экзаменам, но и в освоении профессии и переквалификации в дальнейшем. Вообще-то уже перед начальной школой ставится задача формирования у учеников теоретического (понятийного) мышления, определяющими компонентами которого являются рефлексия, анализ и планирование. И если ученик умеет отличать известное от неизвестного, понимает, каких знаний не хватает для решения задачи, способен оценить свои действия и мысли со стороны, то он освоил важнейшее умение — умение учиться. Но это только начало пути, ибо и средняя школа, и младшие курсы высшей школы призваны решать именно эту задачу как приоритетную.

4. Последнее. Учащийся должен учиться. Не играть («учиться» в игровой форме). Ведущая деятельность школьника — это учение, игры закончились; не принимать себя «таким, какой я есть», чтобы быть довольным собой тупым, а овладевать понятиями, чтобы стать умным и еще умнее. Это требует напряжения и времени. Но овладев рефлексией, научившись учиться, он будет получать от учения удовольствие. А студент, учащийся профессиональной, да еще и высшей школы, должен пахать. Как говорил персонаж Аркадия Райкина: «Пять замесов в смену, десять замесов в смену...». «Мама, а когда же начнется студенческая жизнь?!» — воскликнула в конце первого курса студентка медицинской академии, дочь нашей подруги. Студенты-медики — пахут, а наши что, хуже?

- 
1. *Аверин В. А., Орёл В. И.* О профессиональной подготовке клинических психологов в медицинских вузах // Педиатр. 2019. Т. 10, № 1. С. 107–115.
  2. *Аллахвердов В. М.* Сознание как парадокс. СПб., 2000.
  3. *Аллахвердов В. М.* Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб., 2003.
  4. *Асмолов А. Г.* Письмо Президенту Российской Федерации о стандартах образования. URL: <https://www.psy.su/feed/7787/> (дата обращения: 17.02.2020).
  5. *Афонькина Ю. А., Бочарова Е. Е., Михайлина М. Ю., Сагитова В. Р.* К проблеме психологического образования: из опыта международного взаимодействия российских и европейских психологов // Учен. зап. пед. ин-та СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Сер. : Психология. Педагогика. 2010. Т. 3, № 2(10). С. 86–96.
  6. *Галкина Е.* «Болонские тайны» и реформы образования. URL: <http://www.chronos.msu.ru/old/disc> (дата обращения: 17.02.2020).
  7. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную психологию. М., 1995.
  8. *Карпов А. В.* Соотношение психологического и педагогического знания. М., 2018.
  9. *Логинова Н. А.* Первенцы: к сорокалетию первого выпуска факультета психологии Санкт-Петербургского университета // Вестн. СПбГУ. Сер. 12. 2011. Вып. 3. С. 3–13.
  10. *Мазилев В. А.* Психология академическая и психология практическая: поиск путей к взаимопониманию и взаимодействию // Изв. Саратов. ун-та. Новая серия. Сер. : Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 3(11). С. 228–234.
  11. *Острецов И.* Введение в философию ненасильственного развития : монография. Ростов н/Д, 2002.
  12. *Панферов В. Н.* Методология развития современного образования в России. URL: <https://www.psy.su/feed/7798/> (дата обращения: 17.02.2020).
  13. *Петровский А. В.* Субъектность в образовании. URL: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=1753&v=8CKOaDUuOfk&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=1753&v=8CKOaDUuOfk&feature=emb_logo) (дата обращения: 17.02.2020).
  14. *Решетников М. М.* История психопатологии : лекции. М., 2019.
  15. *Соколова Е. Е.* Общая психология : в 7 т. / под ред. Б. С. Братуся. Т. 1 : Введение в психологию. М., 2005.
  16. *Соколова Е. Е.* Нетерпимость толерантных (еще раз о монизме, плюрализме и дискуссиях о методологических ориентациях психологии) // Вопр. психологии. 2008. № 3. С. 138–146.
  17. Татьяна Черниговская VS Константин Анохин — Что такое сознание. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=YMg5r95MS7M> (дата обращения: 17.02.2020).
  18. *Ткаченко И. В.* Профессиональная подготовка психолога: необходимость конструктивных трансформаций // Высшее образование в России. 2014. № 4. С. 82–90.
  19. *Шабельников В. К.* Психология души. М., 2003.

20. Щедровицкий Г. П. Психология и методология (1): ситуация и условия возникновения концепции поэтапного формирования умственных действий : из архива Г. П. Щедровицкого. М., 2004. Т. 2, вып. 1.

21. Ясюкова Л. А. Разрыв между умными и глупыми нарастает // Психологическая газета : [профессиональное интернет-издание]. 2017. 28 июня. URL: <https://psy.su/feed/6192/> (дата обращения: 17.02.2020).

22. Ясюкова Л. А. Причины и профилактика учебных проблем современных школьников. Открытый университет : [интернет-трансляция]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=kTaHhFbenfQ&list=PLRRbVmUY-z-hdJJ6tM1n9Sw9jOfhYcMsh&index=18> (дата обращения: 17.02.2020).

*Статья поступила в редакцию 20.02.2020 г.*