

Интернет-журнал «Мир науки» ISSN 2309-4265 <https://mir-nauki.com/>
2017, Том 5, номер 5 (сентябрь – октябрь) <https://mir-nauki.com/vol5-5.html>
URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/07PSMN517.pdf>
Статья опубликована 02.10.2017

Ссылка для цитирования этой статьи:

Жуланова И.В. Теоретическое мышление как ориентир исследования-проектирования психологического образования в вузе (Часть 2) // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, номер 5
<https://mir-nauki.com/PDF/07PSMN517.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

УДК 159.95

Жуланова Ирина Викторовна

ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Россия, Волгоград
Доцент кафедры «Психологии»
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Россия, Москва
Институт системных проектов, лаборатория проектирования деятельностного содержания образования
Старший научный сотрудник
Кандидат психологических наук, доцент
E-mail: irina.julanova2010@yandex.ru

Теоретическое мышление как ориентир исследования-проектирования психологического образования в вузе (Часть 2)

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования потенциала теории учебной деятельности В. В. Давыдова для проектирования психологического образования студентов, ориентированного на образцы теоретического мышления. В этой второй части конкретизируются основания преодоления ограничений практики обучения студентов психологии, которые представлены в первой части. Основаниями преобразований служат представление о рефлексии-трансцендировании как логико-психологическом содержании теоретической формы мышления, представление о содержании и форме мыследеятельности и о роли знакового опосредствования в актах мышления-понимания. Позиции и функции преподавателя и студентов представлены посредством определенной авторской терминологии, в которую входят «культурная натуральность», «личная теория», «авторитетный источник», «рефлексивный экран», «рефлексивная линза». Обосновываются как значения этих терминов, так и система связей между закрепленными за ними компонентами учебной ситуации. Обсуждается функция особых методических средств организации мыследеятельности, названных «рефлексивным экраном» и «рефлексивной линзой».

Ключевые слова: психологическая реальность; авторитетные источники; проецирование; рефлексия; трансцендирование; культурная натуральность; личные теории; рефлексивный экран; рефлексивная линза

Человек может реализовать по крайней мере две возможности: или полностью совпадать с условиями своей жизнедеятельности, или быть в отношении к этим условиям.

В.И. Слободчиков

Методологическая работа направлена не на природу как таковую, а на мыследеятельность и ее организационности, причем организационности мыследеятельности имеют как бы двойное существование: один раз в качестве элементов и компонентов мышления и деятельности, а другой раз в качестве независимых и автономных образований (как правило, искусственно-естественных), размноженных в разных формах и связываемых между собой процессами мыследеятельности.

Г.П. Щедровицкий

В первой части статьи [14] было показано, что реализуемая в нынешнем образовании парадигма, если принимать ее и совпадать с соответствующей ей реальностью, не предполагает теоретического мышления, рефлексии-трансцендирования и деятельности тоже не предполагает, ограничивая активность внешне детерминированными актами поведения [19]. Если же строить рефлексивное отношение к ней, сопоставляя реально происходящее с образцом развивающего обучения, предложенным В. В. Давыдовым, в ней обнаруживаются ограничения, преодоление которых и трансцендирование были также намечены в первой части.

В этой части статьи я перейду к описанию трансформации существующей учебной ситуации, которая (трансформация), как я полагаю, может преобразовать ее в соответствии с концептом рефлексии-трансцендирования [4, 31] и приблизить ее к идеям, опирающимся на концепты мыследеятельности [8, 9, 36] и содержательно-теоретического мышления [9, 10, 28].

Так же, как и при описании исходной, актуальной, ситуации воспользуюсь обозначениями и аббревиатурами, которые далее буду применять в рисунках-схемах.

Ψ-реальность – психологическая реальность – содержание психологических проявлений в переживаниях и действиях человека, привносимое в учебный процесс в виде текстовых описаний, включая произведения художественной литературы, а также в виде видеосюжетов (включая видеозаписи уроков).

АИ – авторитетные источники – тексты научных теорий в виде первоисточников (монографий, статей, авторских учебников), видео- и аудиозаписи лекций и интервью авторов психологических теорий и практик, определяющие ракурс рассмотрения **Ψ-реальности**.

УП – учебный предмет – предмет, с которым студенты под руководством преподавателя проводят *квазиисследование* (в понимании В. В. Давыдова), т. е. мысленное экспериментирование с применением моделирования посредством понятий и концептов научной психологии. **УП** – в данном случае, в отличие от ситуации, представленной в первой части статьи, это продукт проецирования **Ψ-реальности** (некоторой области психологической феноменологии) «под углом зрения» **АИ** (авторитетных психологических теорий) (рисунок 1), а не тексты учебников и учебных пособий как таковые.

КН и **ЛТ** – культурная натуральность (термин П. Г. Неждова [25]) и личные теории (в том значении термина, которое использовалось мною ранее [11, 13]) – конкретизация понятия «реальная форма» теории Л. С. Выготского.

КН – освоенная в онтогенезе, в опыте социализации и аккультурации, закрепленная в опыте школьного обучения совокупность культурных опосредствований, которая используется на уровне автоматизмов при решении множества стереотипных задач (не только интеллектуальных, мыслительных, но и поведенческих, коммуникативных) и не рефлектируется человеком – он действует *ими, но не с ними*. **КН** автоматизирована настолько, что человек даже *не относится* к ней, не осознает ее как отдельную от себя реальность, не осознает, что она его онтогенетическое приобретение и у этого приобретения есть определенные источники и определенная история (а значит, и ограничения: нельзя освоить все и сразу). **КН** – это, в том числе, язык, его привычный синтаксис и интонации, привычная телесно-психическая регуляция, чувственно-соматическая ткань реагирования – соучастия и содействия или, напротив, дистанцирования и избегания. Это как проявления сочувствия и эмпатии, так и наигранные гримасы скуки, укрытие на задних рядах, побеги в туалет («Можно выйти?»), защищающие от невыносимости когнитивного напряжения. Это отработанные позы задумчивости и прочие стереотипные поведенческие паттерны, сформировавшиеся в прежнем опыте учебного взаимодействия. Это привычная ориентация на четкий образец правильной формулировки и правильного выполнения задания («А вот так правильно?») и привычные провокации: «А Вы сами-то, какой точки зрения придерживаетесь?», «А так все думают, или только Вы? А здесь (учебник, википедия...) что-то другое написано!».

ЛТ – способы категоризации и вербальной аргументации человеком своего отношения к тем или иным явлениям реальности, способы объяснения событий. **ЛТ**, в отличие от **КН**, осознается, признается соответствующей реальности и ее объясняющей, поскольку она могла неоднократно подтверждаться, что заставляет человека ее отстаивать и оправдывать. С **ЛТ** человек работает, делает ее предметом действия, например, не меняя сути, может изменить форму и последовательность доказательства ее истинности, добиваясь, как ему представляется, лучшей аргументированности и большей убедительности. В проектируемой мною учебной ситуации **ЛТ** – это когнитивная оснастка, опосредствования, имеющиеся как у студентов, так и у преподавателя средства категоризации и объяснительные схемы, с той разницей, что преподаватель посвящен в происхождение своей **ЛТ** и знает ее научные основания и тем самым обладает (должен обладать) большими ресурсами рефлексии.

РЭ – **рефлексивный экран** – термин, введенный Б. Д. Элькониным [37, 38, 39] и обозначающий средства экспликации и обратного отражения пробно-поисковых действий человека, осваивающего какую-либо область культурной реальности. Такими средствами в определенных условиях могут становиться слово, знак и его значение, схема, модель, другой человек, взятые не натурально, а в этой своей функции отражения и подтверждения реальности производимого действия. Рефлексивным экраном становятся не слово, знак, значение или другой человек как таковые, а их функция – опосредствование перехода к иному видению-пониманию путем перевода **КН** и **ЛТ** из области «само собою разумеющегося» в область предмета рассмотрения. Экранирование заставляет посмотреть не «сквозь них», а «на них» самих и соотнести их с реальностью, *придать (вернуть) им функцию значений*. «Для нас, – пишет Б. Д. Эльконин, – значение в момент своего возникновения (а значит, и по сути) является не вещью, а актом – поворотом вещей, их преобразованием, определенным способом видения мира» [39, с. 47]. Рефлексивность экрана – его функция – состоит в «возвращении» действующему форм его привычных поведенческих реакций (**КН**) и привычных способов интерпретации (**ЛТ**) как означенных и тем самым открытых ему для его же понимания и осознанного переживания. «Экранирование связано с пробами выявления “в себе” отображенной динамики внутренних импульсов, – пишет Б. Д. Эльконин, – пробами обратного отображения собой экранирующего образа» [39, с. 203]. И далее: «В жизни человека первыми и основными экранами являются другие люди. Но не просто “другие” и не просто “люди”, а другие люди как экранирующие, осуществляющие сложное пробно-поисковое действие

отображения, усиления... Экранирование – это функция (а не свойство) других людей. Опробуя и осуществляя эту функцию, другие становятся своими-другими» [39, с. 204]. В проектируемой ситуации, если смотреть на нее с позиции одного из студентов, преподаватель и однокурсники, демонстрируя согласие и подтверждение, удивление и несогласие, *могут становиться* для студента такими «своими-другими»: своими – как соучастники диалога, другими – как не совпадающие в своей **КН** и в своей **ЛТ**.

А могут и не становиться, – для преподавателя построение **РЭ** это своего рода зона риска. Ведь студенты, демонстрируя «круговую поруку» в актах непринятия новых способов учебной работы, могут проявлять не рефлексивность и обнаружение собственных ограничений, а, напротив, демонстрировать утверждение в своем стереотипном, привычном и массовидном поведении: правильно – это когда «как у всех». Тогда **РЭ** может стать средством организации управляемого социо-когнитивного конфликта [26, 27, 29].

Функция **РЭ** для каждого из студентов персонально – отражение эффектов сопоставления и противопоставления своего и иного взгляда. **РЭ** – инструмент отражения своего мира, опосредствованного субъективными **ЛТ**, и мира психологической реальности, опосредствованного понятиями и логикой научной психологии (**АИ**), а также мира психологической реальности, опосредствованного **ЛТ** других студентов и **ЛТ** преподавателя. Возвращаясь к первому эпиграфу, можно уточнить: для того, чтобы находиться *в отношении* к своему существованию и своему сознанию, необходимы *средства построения отношения*. С их помощью человек может различать состояния отождествления и разотождествления: например, я в данный момент могу совпадать со своей личной теорией, а могу, напротив, вступать с ней в отношение как вне меня находящимся предметом. Средство разотождествления, вынесения вовне и установления отношения в предлагаемой мною схеме – рефлексивный экран (**РЭ**).

Функция **РЭ** для преподавателя – отражение **ЛТ** студентов как основы его (преподавателя) ориентировки в тех вариантах «реальной формы» (в понимании Л.С. Выготского), с носителями которой – студентами – ему предстоит строить диалог. А также – отражение своей профессиональной **ЛТ**, обнаружение недопустимых упрощений содержания, редукции, стереотипизации методических приемов и лексических оборотов и пр.

РЛ – **рефлексивная линза** – средство, вводимое мною в дополнение к **РЭ**, предложенному Б. Д. Элькониным. Функция **РЛ**, в отличие от **РЭ**, – не «отражение в сторону действующего» производимых им эффектов, не возвращение ему образа результативности его видения-понимания, а фокусировка на ограничениях этих эффектов, на границе возможности/невозможности действия, на границе понимания/непонимания, предельно возможное «увеличение» и «расширение тонких мест». (По сути это обратная, дополнительная сторона рефлексии). Конечный эффект действия **РЛ** – *трансцендирование*: прорыв, «прожигание **РЭ**», преодоление границ уже освоенного и функционирующего способа понимания **Ψ-реальности** и выход к новому содержанию, к новой **Ψ-реальности** (или к новому пониманию прежней, обнаружению в ней нового содержания) и, в итоге, выход к новой рефлексии.

Теперь, обозначив структурные элементы проектируемой учебной ситуации, вернусь к тем шести ограничениям сложившейся и актуально наблюдаемой ситуации и намерениям их преодоления, сформулированным в первой части статьи. Буду обращаться к ним в том же порядке, в каком они были выстроены в первой части.

1. В качестве первого ограничения для прямого применения идей теории В. В. Давыдова в вузовской практике обучения психологии было отмечено отсутствие монизма в содержании большинства психологических теорий. Как следствие – невозможность применения

методологии логико-предметного анализа и метода восхождения от абстрактного к конкретному, которые использованы в этой теории. Психология сложилась как плюралистическая область знаний: принципы и подходы различных научных направлений предстают то как сочетание и взаимная дополнительность, то как противопоставленность идей и принципов. Поэтому логико-предметный анализ в этой области неоднозначно организованного знания предполагает своего рода «картографирование» (фиксацию областей и границ) **Ψ-реальности** «под углом зрения» различных парадигм и подходов. Результатом становится «картография» проекций **Ψ-реальности** с фиксацией границ, общих областей или, напротив, их отсутствия и принципиальной «ортогональности» подходов. Применяемое в отношении к **Ψ-реальности** «картографирование» (метафора заимствована мною у Б. Д. Эльконина [38, с. 30, 32]) позволяет выделить и оконтурить собственно **предмет** и обеспечить двойную ориентировку: «на местности» и «по карте». Предмет в таком случае – это способ связывания «натуры» и «культуры», **Ψ-реальности** и имеющейся на данный момент **ЛТ**. Понятие, согласно В. В. Давыдову, относится именно к этому способу связывания, а не к «натуре» самой по себе и не к самой по себе «культуре». Используя метафору Б. Д. Эльконина, я могу это представить так: «рельеф местности» – понятие двухплановое, продукт двойной перцепции – восприятия того, что прямо передо мною, и его же, но с «высоты птичьего полета».

Начну с описания отношений структурных составляющих, обозначенных как **Ψ-реальность**, **авторитетные источники (АИ)** и **учебный предмет (УП)**, остальные составляющие (**КН**, **ЛТ**, **РЭ** и **РЛ**) будут включаться в рассмотрение по мере конкретизации образа проектируемой учебной ситуации. Диспозиция **Ψ-реальности**, **АИ** и **УП** схематично представлена мною на рисунке 1.

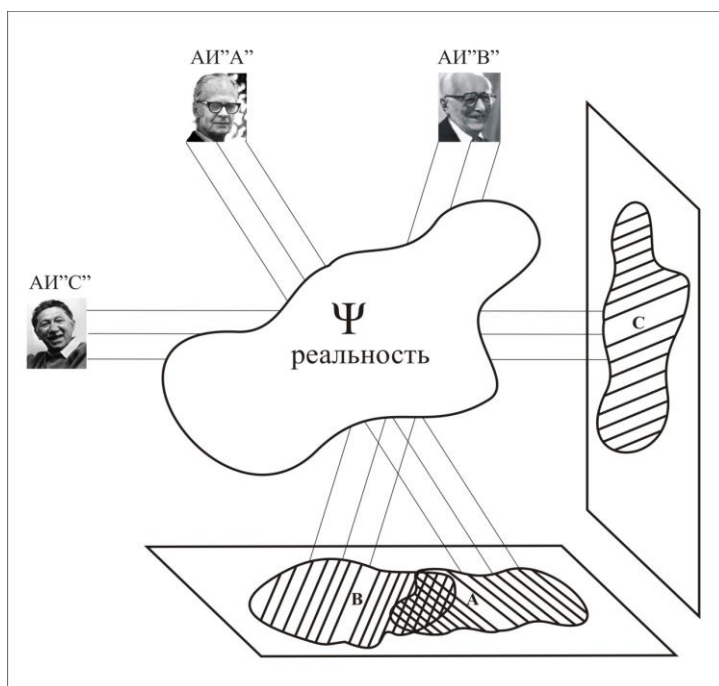


Рисунок 1. Проецирование психологической реальности «в свете» авторитетных теорий (рисунок автора)

Ψ-реальность – область феноменологически представленного психологического знания (содержание и происхождение было определено выше), оно объемно и имеет нечеткие границы и очертания в силу методологического и содержательного плюрализма и неоднозначности критериев научности в области психологического знания (открытости вопроса о том, что входит, а что не входит в предмет научной психологии).

АИ “А”, АИ “В”, АИ “С” – представления о предмете научной психологии, определяемые авторитетными источниками и соответствующими этим источникам теориями. Это «точки зрения», «взгляды на...», «ракурсы». «Тени» на горизонтальной плоскости (**А** и **В**) и на вертикальной плоскости (**С**) – результат проецирования, рассмотрения «облака **Ψ-реальности**», с разных «точек зрения», в различных «ракурсах», результат его «освещения» с разных сторон. Сам же ракурс и фокусировка определяются мировоззрением того, кто взял на себя инициативу и ответственность превращения психологического знания в предмет рефлексии, а затем и в **УП** – методиста, автора учебного курса, преподавателя. Несомненно, психологические теории имеют собственное, определенное их авторами, предметное содержание. Но то, как психологическая реальность понимается в авторитетной теории и как она может быть освещена с позиций этой теории и согласно этому освещению спроецирована в плоскость учебного предмета – предмет проектирования для преподавателя.

Для меня эти роли – методиста, автора-разработчика учебного курса и преподавателя – объединяются в лице преподавателя-проектировщика (далее «преподаватель»), он определяет ракурс, фокус и структуру **УП**: какой понятийный аппарат и как использовать, как определять комплементарность и дополнительность или, напротив, конкурентность и несовместимость понятий и теорий.

Замечу, что избирательность при построении **УП** – составлении учебных курсов и текстов учебников – не новость. Так, например, Л. Хьелл и Д. Зиглер в книге «Теории личности» [35] советскую и российскую психологию игнорировали вовсе (их «нет на карте»), не упомянув ни одной теории, но при этом включили в рассматриваемый ими круг персонологических концепций бихевиоризм (теорию Б. Ф. Скиннера, в том числе), который традиционно к персонологии не относят. Р. Фрейджер и Л. Фейдимен [32] включили в свою книгу наряду с общеизвестными психологическими теориями личности взгляды, представленные в религиозных и эзотерических системах, предоставив читателю самостоятельно разбираться как в общей композиции книги, так и в возможности сопряжения теологического, эзотерического и психологического. (Посредством уже введенной мною (заимствованной у Б. Д. Эльконина) метафоры карты научное и теологическое можно представить как различные способы ориентирования: можно определяться по географическим координатам местности (земное), а можно и по звездам (небесное)).

Именно при анализе **Ψ-реальности**, соотносимой с категорией «личность», в наибольшей степени проявляется совместимость/несовместимость ракурсов. Если под психологической реальностью, именуемой «личность», понимать человека «во всей полноте его проявлений», то такая позиция может быть рассмотрена как проявление расширенного (а то и безграничного) плюрализма. Но если разделять взгляды культурно-исторической и деятельностной теорий отечественной психологии, то границы реальности, соотносимой с категорией «личность» будут достаточно четкими. Можно вспомнить запись из научных дневников Д. Б. Эльконина: «18.1.1967. Закономерности формирования черт личности не есть закономерности развития личности. Это просто разные вещи» [40, с. 483]. В. С. Лазарев в выступлении, посвященном памяти В.В. Давыдова, отмечает: «С этой позиции (с позиции В. В. Давыдова – *И.Ж.*) субъект деятельности есть индивид, но не всякий индивид является субъектом деятельности. Личность есть субъект деятельности, но не всякий субъект есть личность. Таким образом, получается, что существуют различия между развитием человека как индивида, как субъекта и как личности» [19, с. 47]. Это дает повод для сопоставления, разграничения и рассмотрения критериев построения границ-определений (**о-предел-ений**) для базовых понятий психологии человека.

При совместимых ракурсах, например, таких как **А** и **В** получаются проекции с общей областью, с зоной наложения. При радикально ином ракурсе – **С** – проекция принципиально не

совпадает с двумя первыми, ортогональна им. Примером может служить манифестация А. Маслоу [23], объявившего свой подход к пониманию личности «третьей силой» в психологии, принципиально отделив его от психоанализа и бихевиоризма. Хотя можно представить ситуацию иначе: принцип холизма объединяет его теорию с «индивидуальной психологией» А. Адлера [1], а идея самоактуализации не противоречит идее плодотворной личности Э. Фромма [33], хотя теории А. Адлера и Э. Фромма, как известно, построены на основе психоанализа, от которого декларативно отмежевался А. Маслоу. (Можно найти и другие «пересечения» с другими подходами).

При проецировании содержания научной психологии в материал учебной дисциплины можно ориентироваться на принципы дополнительности и соответствия. Эти принципы были сформулированы Н. Бором для квантовой механики. Сегодня обсуждается их методологическая применимость и эффективность в области гуманитарных наук, включая психологию [12, 21, 28]. (Прецедент своего рода транспонирования принципа соответствия из физики в психологию создан В. Паули и К. Г. Юнгом [41], обсуждавшими “смысловое совпадение” явлений, лежащее за пределами причинно-следственных связей). Согласно этим принципам любая новая теория при состоявшейся старой теории находится с ней не в абсолютном противоречии-отрицании, а дает те же результаты и следствия, переходит в нее в некотором предельном приближении. На границе перехода применение обеих теорий дает один и тот же результат. Применительно к плюралистически сложившейся области знаний, каковой является психология, можно рассматривать не только преемственные теории, но и те, которые развивались параллельно или стали версиями разработки общей исходной идеи.

Наряду с дополнительностью при рассмотрении каких-либо психических явлений или в представлениях о предмете психологии в целом всегда **можно найти** вариант «С», который **можно представить** как альтернативу другим подходам. Говоря «можно найти» и «можно представить», я возвращаюсь к допущению инициативы и ответственности того, кто преобразует науку в учебный предмет, ведь «такое представление» есть **продукт его выбора** и соответствует его ЛТ. И это не волюнтаризм, предполагается рефлексия границ и критериев, предполагается аргументация. Так, например, можно противопоставить бихевиоральный подход к обучению (программированное обучение Б. Ф. Скиннера) подходам, предложенным в отечественном развивающем обучении (Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов) и в гуманистической психологии (К. Роджерс). Но можно найти в идее оперантного научения (Б. Ф. Скиннер) нечто смежное с понятием ориентировки (П. Я. Гальперин) и с концептом опробования цели действием (А. Н. Леонтьев), с представлением о «действии с действием» (Б. Д. Эльконин). Это позволит рассматривать скиннеровскую операнту как редуцированную форму поисково-познавательного действия. Сопоставление подходов поможет более четко и контрастно показать разделяющую их границу, а тем самым, понять различия в исходных основаниях и в направлениях конкретизаций средств и способов понимания психической активности.

Можно найти основания для противопоставления подхода В. В. Давыдова и педагогического подхода К. Роджерса, прежде всего – отсутствие во взглядах К. Роджерса каких-либо предметно-логических построений и претензий на строгое организационное проектирование образовательного процесса, равно как и отсутствие психолого-педагогического мессианства и упований на гуманизм – в текстах В. В. Давыдова. Но можно, как это сделано В. Т. Кудрявцевым [17], **представить** возможность их «встречи».

2. Для преодоления формализма, недеятельностной формы организации образовательной ситуации, как я полагаю, следует отказаться от мертвых фиксаций-терминов, формальных дефиниций и объясняющих их иллюстраций и перейти в режим мыследеятельности [36]. А для этого необходимо отказаться и от отождествления УП с экстрактом, выделенным (как правило, на нечетко рефлексированных основаниях) прямо из

материала **АИ**, и от составления задания для студента в форме текста с пробелами или теста с выборочными ответами [2].

Именно такой распространенный подход, ориентированный на тестовую форму заданий, нивелирует коллизию отношения знака и значения, феномена и ноумена, предмета мышления и словесной формы высказывания о предмете, когда понимание подменяется названием, и «мысль не находит себя», поскольку, как говорил М. К. Мамардашвили «уже есть все слова». («В любой данный момент, когда вы захотите мыслить, всегда эта мысль в виде подобия данной мысли уже существует. По той простой причине, что в любой данный момент в языке есть все слова» [22, с. 17]). Добавлю – все знаковые, графические, иконические и табличные формы тоже *уже есть* [3, с. 162]. «...Всякий знак, если брать его по материалу, – пишет Г. П. Щедровицкий, – есть просто природное явление – звук, движение, графический значок (т. е. «уже есть» – *И.Ж.*), и в нем как таковом нет ничего от “субстанции” знака, ничего такого, что делало бы его знаком. Эти природные явления *становятся* (здесь и далее курсив по цитируемому изданию. – *И.Ж.*) знаками, включаясь в известных ситуациях в определенную деятельность человека, и *остаются* знаками, поскольку они вновь могут быть включены в *такую же, строго фиксированную, общественно-закрепленную деятельность*, т. е. поскольку они потенциально “остаются” внутри нее. Но тогда значение знака (собственно и создающее его специфику как знака, создающее его “знаковое лицо”) есть не что иное, как то, что возникает в результате определенной *деятельности*, определенного *способа использования* природных явлений, образующих материал знака, в определенных общественных ситуациях. Изображение значений знаков в виде *черточек связи* является тогда лишь *особым, весьма условным* способом обозначения той деятельности, которая эти значения создает, и чтобы раскрыть суть и природу значений необходимо, следовательно, проанализировать природу и суть этой деятельности» [36, с. 3]. Напомню, что в первой части статьи [14], я приводила давидовское определение понятия (повторю его в сокращении): «Иметь понятие о... предмете – значит владеть общим способом мысленного построения этого предмета... за каждым понятием скрыто особое действие (или система таких действий)...» [10, с. 67]. Оно согласуется с содержанием дефиниции Г. П. Щедровицкого: за понятием, его «знаковым лицом» стоит свернутый, закодированный в нем *способ действия (способ мыследеятельности)*.

Свою дефиницию Г. П. Щедровицкий в свойственной ему манере сопровождает схемами [36, с. 3].

обозначаемое ————— **обозначающее**
связь-значение (1)

объективное содержание ————— **знаковая форма**
связь-значение (2)

*Рисунок 2. Структура знакового отношения
в ее традиционном понимании (по Г.П. Щедровицкому [36, с. 3])*

Поясню приведенные здесь схемы комментариями самого Г. П. Щедровицкого и примерами из знакомой мне учебной практики, примерами используемых в ней методических приемов. Схема (1), отводящая знаку место на правой стороне отношения – место обозначающего, традиционна для формально-логического «языкового мышления» (термин Г. П. Щедровицкого). «Чаще всего, – пишет Г. П. Щедровицкий, – знак отождествляют с обозначающим, или со знаковой формой» [36, с. 3]. В наблюдаемой практике обучения это широко представлено в глоссариях и заданиях, предлагающих студенту соотнести какие-либо лексические единицы.

Приведу в качестве примера задание из «Рабочей тетради студента»:

1. При изучении рекомендованной литературы выделите основные понятия темы (см. глоссарий).
2. Постройте ассоциативные ряды к понятиям “детство”, “взрослость”, “старость”» [2, с. 4].

К такому же стереотипному пониманию знака и его функции относятся задания, предполагающие построение «ориентировочных карт понятий» (ОКП). («В ходе освоения дисциплины для проработки современной трактовки основных понятий и терминов культурно-исторической психологии студенты выполнили ряд домашних заданий по подготовке ориентировочных основ понимания изучаемых вопросов в виде схем, ориентировочных карт понятий (ОКП) и других знаковых форм...» [3, с. 162]). В привычном дискурсе семинаров, заседаний кафедр и методических групп, других «протоколируемых актов» такое понимание функции знака выражается репликами: «А как мы об этом скажем? А как мы это запишем?» Где под «это» понимается конвенционально установленное и как бы однозначно понимаемое всеми участниками ситуации «обозначаемое». Вопрос лишь в том, что будет в роли «обозначающего». «Это» как бы уже есть и принято за константу – все знают, *что* есть «это». А функция знака (понятия-дефиниции) – не порождение «этого», не выявление его в этой «этости», а фиксация путем подбора слов, которые «уже есть», причем фиксация для того чтобы убедить друг друга в том, что все понимают «это» единообразно.

Как правило, к признанию «этого» «общеназываемым», «единообразно именуемым» добавляется признание его «существующим объективно», «в природе», тогда схема (1) автоматически переходит в схему (2). Примером такого понимания отношения объективного содержания и отражающей его знаковой формы может служить рассмотрение О. П. Меркуловой «сущности и динамики образовательных потребностей». «Принимая положение М. Лифшица о том, что *“если идеальное есть форма человеческой деятельности, то она существует также в природе, а не вне природы”* (курсив автора. – И.Ж.), – пишет О. П. Меркулова, – мы можем прийти к важному выводу относительно сущности потребностных состояний человека. А именно, различия между органическими и духовными потребностями состоят не в наличии или отсутствии идеального, желательного состояния, к которому стремится субъект, а в том через какие модусы идеального это состояние выражено...» [24, с. 31]. Т. е. «идеальное» не возникает в процессе знаковой операции, в процессе связывания искусственно-естественных образований процессами мыследеятельности [36, с. 100], а уже «существует в природе» как детерминанта «потребностных состояний» (того, что «душе угодно»), которые можно обозначать и тем самым «выражать через различные модусы».

Наконец, как отмечает Г. П. Щедровицкий, «остается третье возможное понимание, которое мы и принимаем: знак есть образование вида:

————— **знаковая форма**
связь-значение (3)» [36, с. 3].

Рисунок 3. Инвариантная часть схем (1) и (2), не отвергаемая Г. П. Щедровицким

При неопределенности левого члена в схеме (3) (он попросту отсутствует) Г. П. Щедровицкий оставляет несомненным отношение «знаковой формы» и «связи-значения». Далее этот фрагмент, признаваемый автором инвариантным и несомненным, достраивается и конкретизируется следующим образом: «...Мы принимаем для изображения мышления схему “квадрата”...» [36, с. 40].

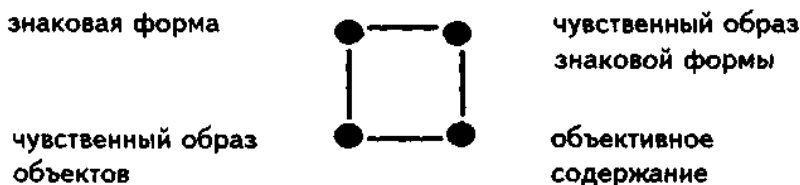


Рисунок 4. Схема «квадрат», представляющая всю совокупность отношений-связей между объектами, их образами, знаками и чувственными образами знаков (приводится по тексту Г. П. Щедровицкого [36, с. 40])

Г. П. Щедровицкий комментирует эту схему следующим образом: «Горизонтальные связи в этой схеме изображают связи, устанавливаемые по законам обычного чувственного отражения; это связи, во-первых, между объектами и их чувственными образами, во-вторых, между знаковыми формами (которые тоже суть объекты) и их чувственными образами. Правая вертикальная связь – между чувственными образами знаковой формы и объектов – носит *вторичный, зависимый* (здесь и далее курсив по цитируемому изданию. – *И.Ж.*) характер: это отражение в голове связей, установленных вне головы (в левой части схемы). Таким образом, главной и определяющей связью в этой структуре оказывается левая вертикальная связь. Это *связь замещения* между объективным содержанием (не объектами!) и знаковой формой. Она устанавливается в ходе трудовой деятельности и первоначально является ее *побочным продуктом*, но затем установление подобной связи замещения становится специальной целью, а деятельность, решающая эту задачу, обособляется и становится специализированным видом трудовой деятельности – *познанием*. Именно эта связь замещения составляет суть и сердцевину всего процесса, изображаемого “квадратом”, именно она несет в себе все *специфические* признаки мышления» [36, с. 40]. Это объяснение структуры мыследеятельностного акта как производного от акта трудового, т. е. деятельностного, а не созерцающе-умозрительного, принципиально близко пониманию познания как деятельности в марксистской философии, в концепциях Э. В. Ильенкова [15, 16], В. С. Библера [5, 6], в психологической теории деятельности А. Н. Леонтьева [20] и психологической теории мышления В. В. Давыдова [10].

Возвращаюсь к обсуждаемой учебной ситуации.

Схема, фиксирующая отношения **АИ**, **Ψ-реальности**, **УП** и позиций **преподавателя** и **студента** представлена мною на рисунке 5. Далее, комментируя этот рисунок (рисунок 5), я соотнесу его с «квадратом» Г. П. Щедровицкого (рисунок 4), определяя и уточняя деятельностное (мыследеятельностное) содержание схемы.

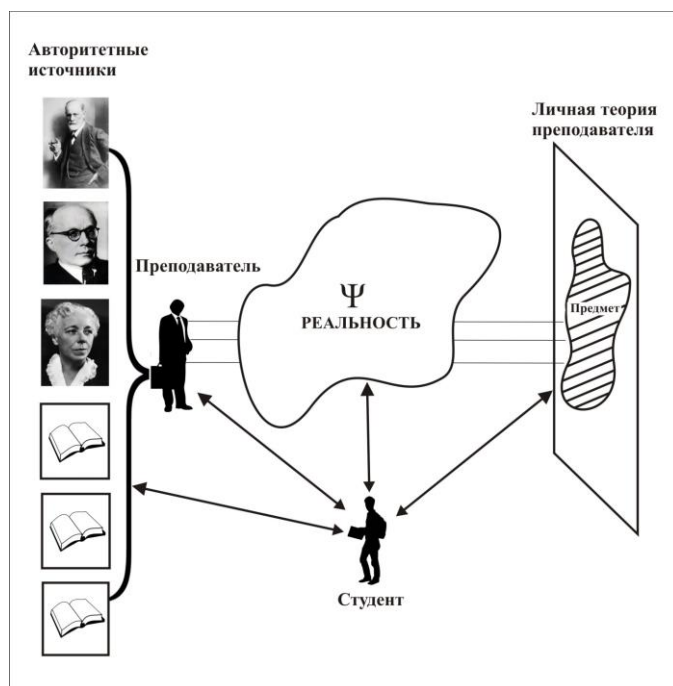


Рисунок 5. Исходные позиции преподавателя и студента. Перед студентом стоит задача ориентировки в позиции преподавателя, в содержании стоящих за ним авторитетных источников, в рассматриваемой психологической реальности и в учебном предмете как продукте личной теории преподавателя (рисунок автора)

Основное отличие от традиционной ситуации (рисунок 1 в первой части статьи [14]) состоит в том, что проецирование относится не к получению экстракта из **АИ**, а к **Ψ-реальности**, и происходит оно «в свете» **АИ** и в присутствии студента. Между **Ψ-реальностью**, задаваемой как отношение-связь «чувственный образ объектов – объективное содержание» (согласно схеме «квадрат» на рисунке 4) и содержанием **АИ**, задаваемым как отношение-связь «объективное содержание – знаковая форма – чувственный образ знаковой формы» (в соответствии с той же схемой) устанавливается взаимное отображение, представляемое в специально организуемом акте. Я здесь дважды упоминаю «объективное содержание»: оно включено в связь с «чувственным образом» и в связь со «знаковой формой» и «чувственным образом знаковой формы». Основание для этого ранее рассматривалось с привлечением метафоры картографирования: ориентация на местности (объективная реальность в ее чувственных образах) в отношении к ориентации по карте (объективная реальность в условных картографических символах и чувственные образы этих символов).

В этом акте преподаватель выстраивает явление предмета как продукт «организованного мышления» (по В. В. Давыдову), как видение-понимание **Ψ-реальности**. На экране, изображенном на рисунке 5 справа, опредмечиваются взаимосвязи между «объективным содержанием» (которое по Г. П. Щедровицкому «не объекты!») и «чувственным образом знаковой формы». Под «объективным содержанием» в данном случае понимаются не объекты, явления и состояния, которые «существуют в природе» [24], а содержание **Ψ-реальности**, которое становится «видимым» «в свете» психологических теорий» (**АИ**) и без этого «освещения» (без придания ему «знаковой формы») не оконтуривается и остается неразличимым. Такое «освещение» и «оконтуривание» предполагают выполнение акта мыслительной деятельности – акта мыследеятельности, в терминологии Г.П. Щедровицкого [36], акта моделирования, в терминологии В. В. Давыдова [10], акта мышления «одновременно в вещах и в понятиях», в терминологии В. С. Библера [5, 6]. Это содержание *объективно* в том смысле, что оно *существует в культуре* (но не в природе!) независимо от субъективных форм

его видения и понимания, предпослано осваивающему его индивидуальному субъекту (в данном случае студенту). А субъективным оно станет, когда будет им освоено, станет достоянием личной теории (ЛТ). При этом под «достоянием» понимается не знание (терминологические определения и ОКП [3]), а средство самостоятельной деятельности (мыследеятельности).

«Объективность», но не «объектность» идеального (человеческого, культурного) – основная тема работ Э. В. Ильенкова. «С природой как таковой люди вообще имеют дело лишь в той мере, – пишет Э. В. Ильенков, – в какой она так или иначе вовлечена в процесс общественного труда, превращена в материал, в средство, в условие активной человеческой деятельности. Даже звездное небо, в котором человеческий труд реально пока ничего не меняет, становится предметом внимания и созерцания человека лишь там, где оно превращено обществом в средство ориентации во времени и пространстве, в “орудие” жизнедеятельности общественно-человеческого организма, в “орган” его тела, в его естественные часы, компас и календарь» [15, с. 167-168]. Такова предметность практической и мыслительной человеческой деятельности, а УП – определенная (рефлексивно думающим педагогом) *проекция этой предметности*.

3. В первой части утверждалось, что методическая работа преподавателя должна быть включена в живую ткань образовательной ситуации. Т. е. то, что обычно относится к методической работе преподавателя и остается «за кадром» как «домашняя заготовка», здесь должно быть представлено в самом учебном процессе как работа ЛТ преподавателя. Предмет этой работы (учебный предмет – УП) – экспликация связей-отношений, представленная схемой «квадрат». УП – это демонстрация перехода от чувственных (воспринимаемых) образов объектов к их объективному (в ильенковском понимании) содержанию и, одновременно (параллельно), демонстрация отношения этого перехода к переходу-связыванию чувственного (воспринимаемого) образа знаковой формы со значением знаковой формы.

Отличительная особенность такого введения в образовательную ситуацию – открытая (демонстративная) **представленность студенту самого акта проецирования, результатом которого становится УП.**

4. В первой части статьи был предположен переход от действия-достижения как формы функционирования в традиционно сложившейся учебной ситуации к поисково-пробующему учебно-познавательному действию. Также предполагалось, что для инициации такого типа действия необходимо со-действие и/или противо-действие другого человека, как это организовано при решении учебной задачи в практике развивающего обучения, построенной В. В. Давыдовым, и в практике коллективно-распределенной учебно-познавательной деятельности, построенной В. В. Рубцовым.

Для этого в проектируемой ситуации **предполагается «провокация» (в том смысле, как это понимается в практике развивающего обучения в школе В. В. Давыдова). «Провоцируется» обнаружение, экспликация КТ и ЛТ студентов при «взгляде» на ту же Ψ-реальность (схема, дополненная соответствующим элементами, представлена мною на рисунке 6). «Провокация» строится в логике принципиально близкой той, в которой построен проект В. В. Рубцова, А. А. Марголиса и М. В. Телегина по работе с житейскими понятиями дошкольников и младших школьников [30].**

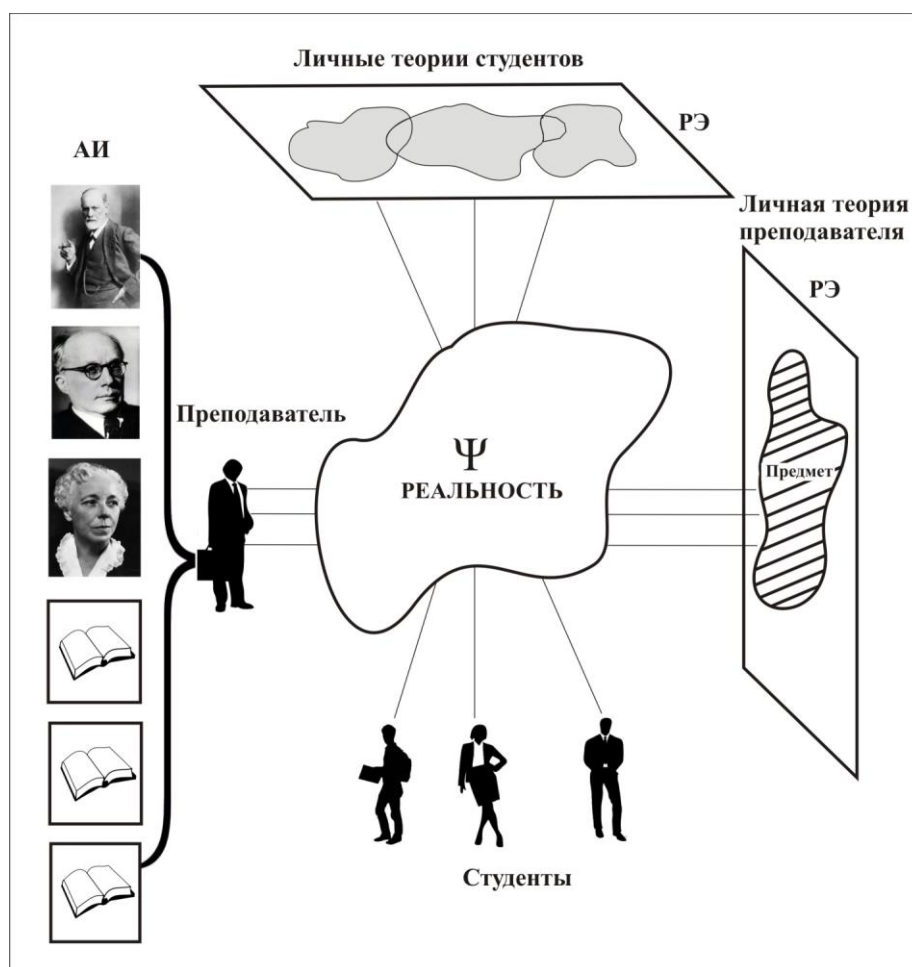


Рисунок 6. Проекция ЛТ и их изначальная несовместимость как исходное условие диалога (рисунок автора)

На этом этапе предполагается экспликация отношения студентов к рассматриваемой **Ψ-реальности** – их личных теорий (**ЛТ**). При этом в сознании студентов могут актуализироваться самые различные представления, источники которых лежат в житейской психологии, популярной психологии или в уже освоенных ими научных теориях. Их **ЛТ** обнаруживают себя в том ракурсе и в той фокусировке, в которой студенты рассматривают привнесенный в ситуацию материал **Ψ-реальности**.

Как правило, **КН** (лексические формы и интонация) и **ЛТ** (осведомленность и способы аргументации) студентов, сложившиеся в предшествующем опыте обучения, это поименование, название чего-то чем-то. В сложившихся глоссарных и тестовых формах представления **УП** этому способствуют своего рода «склейки» объективного содержания с его натуральным чувственным образом (чему в немалой степени способствует дидактический принцип наглядности, перенесенный из школьной дидактики в вузовскую). А также – неосознаваемое отождествление знаковой формы с чувственным образом знаковой формы (использование графических средств, включая ОКП). Схема «квадрат» (рисунок 4) редуцируется к схемам (1) и (2) (рисунок 2), соотносимым с привычной ассоциативной логикой, соответствующей семантикой и «доказательной базой» – утверждениями декларативного характера, подтверждаемыми «примерами из жизни». Предполагая такое содержание и такую логику **ЛТ** большинства студентов, я ориентировала (рисунок 6) линию ее (**ЛТ** студентов) проецирования перпендикулярно линии проецирования **ЛТ** преподавателя. При этом, конечно же, я утрирую несовместимость их **ЛТ** (и разделенность соответствующих **РЕА**), которая наблюдается часто, но вовсе не обязательна и не неизбежна. На верхнем, горизонтальном **РЕА**,

отражающем ЛТ студентов я обозначила значительные области совпадений-наложений – это распространенные, стереотипные представления, клише обыденного сознания. (Часто именно *распространенность суждения* служит для обыденного сознания подтверждением его истинности).

Фиксация различий в понимании **Ψ-реальности**, отраженная в РЭ как несовпадение ЛТ студентов и ЛТ преподавателя – начало диалога (Διάλογος (греч.) – буквально – разно(Διά)-речие(λογος), разно-мыслие) личных теорий: ЛТ педагога, разделяющего те или иные авторитетные для него концепции, ЛТ студентов, которые, скорее всего, пока не были для них предметом рефлексии. Для диалога (и для соответствия-дополнительности) одной лишь фиксации различий в понимании обсуждаемой **Ψ-реальности** недостаточно, должно быть некоторое общее понимание, общая область, предполагающая уточнение оснований общности и рефлексию границ, за которыми предстает явное расхождение в понимании реальности. Отсутствие общего делает «разноречие» непродуктивным. Это общее необходимо найти или сконструировать. На этом этапе оно продукт педагогического конструирования.

Представлю такое конструирование как поворачивание осей проецирования, принадлежащих преподавателю и студентам, из ортогональных они становятся смежными, и в ЛТ появляется общая область (рисунок 7). Для поворачивания и обнаружения общей области предполагается введение студента в область авторитетных источников, его знакомство с научными психологическими теориями при одновременном знакомстве с банком ЛТ студентов уже прошедших такую ситуацию и уже высказавшихся по отношению к рассматриваемой **Ψ-реальности**.

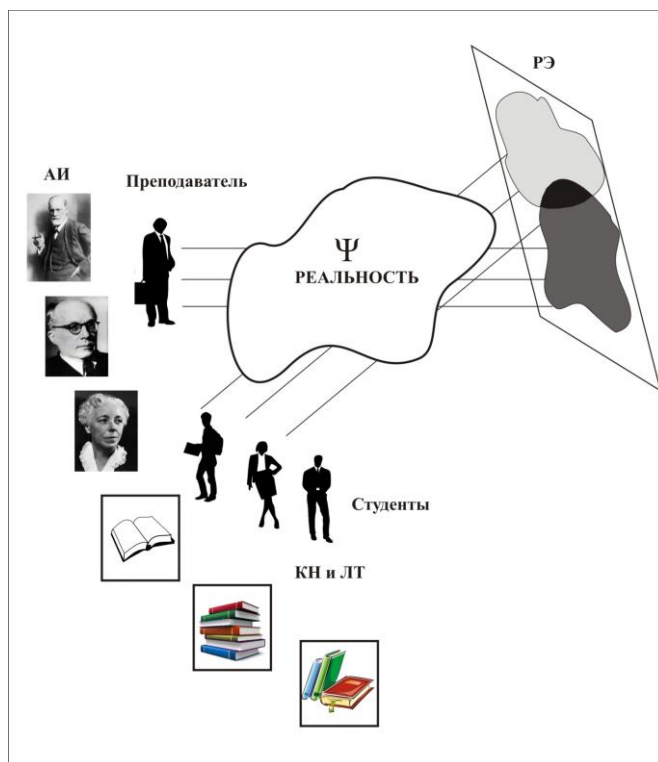


Рисунок 7. Поворачивание ситуации, приводящее к возникновению общей области личных теорий. Цветом выделены источники, поддерживающие прежние обыденные КН и ЛТ студентов, но не обладающие достоинством научности – популярные и псевдонаучные источники (рисунок автора)

Поворачивание осей и сосредоточенность на общем предмете рассмотрения позволяет актуализировать рефлексю его границ. Под границами в данном случае я понимаю не только

то, что находится за рамками феноменологии или то, что не входит в терминологический тезаурус, но и внутренние противоречия исходной теоретической модели и ограниченность исходной ортодоксии. При этом некоторое конкретное и даже единичное, входящее в границы рассматриваемой системы может оказаться богаче исходной абстракции и подарить новые основания для анализа предмета или возможность трансцендировать и «увидеть» за этим единичным выход к иному предмету. Примерами такой рефлексии-трансцендирования могут служить работы Э. Фромма «Величие и ограниченность теории Фрейда» [33] и «Кризис психоанализа» [34]. При рассмотрении теории З. Фрейда они могут служить **альтернативными авторитетными источниками (ААИ)** (рисунок 8).

5. В ряд сформулированных мною намерений (в первой части статьи [14]) входило и то, что образовательный цикл должен быть открытым и содержать переход от констатации определенного понимания уже рассмотренной области знаний к рефлексии границ и к трансцендированию – выходу к другим предметным областям.

Для такой динамики нужна «рефлексивная линза» (**РЛ**) – средство «освещения» **границ прежнего УП** и «прожигания» этих границ – трансцендирования, и, соответственно, еще одна «провокация»: студенты, включенные в образовательную ситуацию, могут не увидеть ограниченность предмета, и у них может не возникнуть задачи трансцендирования. Весь имеющийся у них опыт освоения учебного содержания, «упакованный» в **ЛТ**, предполагает рядоположенность понятий и феноменов и непротиворечивость учебного дискурса. Для построения **РЛ** вводятся две позиции – позиция **модератора**, которую занимает преподаватель, и позиция **актуализатора** [13], которая делегируется студенту или группе студентов (работа студентов в этой роли имеет рейтинговый эквивалент). Задача актуализатора – экспликация альтернативного взгляда, актуализация критической рефлексии по отношению к уже понятой предметной области, критики, подкрепляемой иной феноменологией и альтернативной аргументацией. Позиция актуализатора может быть предложена тем студентам, которые склонны выстраивать альтернативу преподавателю и однокурсникам, в **КН** поведения которых вычитывается привычная им склонность «разворачиваться поперек», демонстрировать альтернативную точку зрения, «низвергать авторитеты». Для усиления аргументации им предлагается использовать **ААИ**, на которые им указывает преподаватель. Задача преподавателя, выступающего в роли модератора, состоит в «окультуривании» противоречий и разногласий – в превращении их в содержательный диалог. (Такая форма работы педагога реализована в проекте «Школа диалога культур», разработанного и реализованного В.С. Библером [7] и его единомышленниками, она описана С. Ю. Кургановым в книге «Ребенок и взрослый в учебном диалоге» [18]).

Модератор в сотрудничестве с актуализатором организуют «провокацию» – вбрасывание другой феноменологии или демонстрацию иного взгляда, подкрепляемого альтернативной аргументацией – **ААИ** – альтернативными авторитетными источниками, позволяющими увидеть «сквозь» уже известное содержание новый горизонт понимания или новую **Ψ-реальность**.

Поскольку «провокация» обращена к **ЛТ** студентов, а **ЛТ** могут обладать для каждого из них различной субъективной значимостью и ценностью, принятие иного взгляда не гарантировано, и «провокация» может вызвать сопротивление. Но плюралистичность самой психологической науки допускает и плюралистичность **ЛТ**, а значит, те, кто сочтут альтернативную аргументацию неубедительной, имеют шанс укрепиться в своей прежней ортодоксии. Задача «провокации» и **РЛ** – не дискредитация уже построенной **ЛТ**, а экспликация *отношения к ней, выведение ее в фокус рефлексии*.

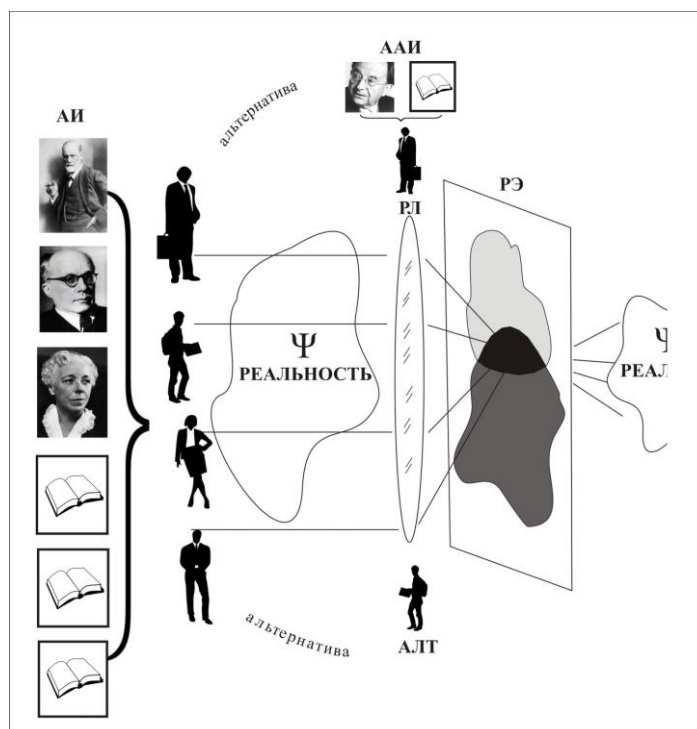


Рисунок 8. Трансцендирование и выход к иной Ψ-реальности.

Альтернатива – переход преподавателя-модератора на позицию альтернативного авторитетного источника (ААИ) и предоставление студенту-актуализатору возможности занять позицию альтернативной личной теории (АЛТ), что, как следствие, обеспечивает появление рефлексивной линзы РЛ (рисунок автора)

6. Наконец, шестое намерение состояло в преодолении индивидуальной изолированности и переходе к формам учебного сотрудничества, которые предполагают включение продукта (квазипродукта, как было определено ранее) в «сферу обращения». Это намерение реализуется, начиная с этапа организации диалога на основе соотнесения различных ЛТ студентов между собой и с ЛТ преподавателя. Далее диалогическая форма становится сквозной и обеспечивается, и поддерживается функционально-позиционной динамикой.

Итог. Теория развивающего обучения, построенная В. В. Давыдовым и его сотрудниками, есть рафинированный образец исследования-проектирования – той формы содержательной работы, которая соответствует сегодняшним ориентирам реформирования образования – системно-деятельностному и компетентностному подходам. При этом, как показывает анализ содержания реализуемой сегодня образовательной ситуации, ее организационно-позиционной формы, а также анализ их взаимного соответствия, учебно-познавательная деятельность, предполагающая актуализацию теоретической формы мышления, акты рефлексии-трансцендирования, представлена в ней **редуцировано**.

Причина редукции видится в преобладании гетерономной стимуляции и регулирования – в подчинении содержания и процесса образования регламентирующим предписаниям и образцам, основанным на определенном понимании менеджмента, а не на понимании генезиса и функционирования научного психологического знания и не на понимании психологических механизмов становления индивидуального научного мировоззрения. Тем самым игнорируется конституирующее основание «организованного мышления» в области науки – содержательно-рефлексивное теоретическое отношение к действительности (мыследеятельность, мысленное квазиисследование, мышление «в вещах и в понятиях») и соответствующая ему гипотетико-дедуктивная логика. И как следствие – игнорируется необходимость специально

организованной работы по экспликации, реабилитации и формированию личных теорий, опосредствованных научными понятиями.

Результат редукции – превращение понятийного аппарата изучаемых теорий, соответствующей им методологии и методического аппарата в терминологические симулякры и формальные алгоритмы, соотносимые с тем, что нужно «знать», с тем, что нужно «уметь» и с тем, чем нужно «владеть». Тем самым закрепляется формальная логика, обеспечивающая классификацию и каталогизацию получаемых знаний и алгоритмов без рефлексии их происхождения, развития и достижения ограничений, требующих трансцендирования, преодоления.

Сложившаяся образовательная практика, в которой игнорируется потенциал теоретической формы мышления и соответствующей содержательно-рефлексивной формы профессионального сознания, не может обеспечить будущих специалистов обобщенными способами построения и перестраивания ориентировки в континууме неоднозначных и противоречивых профессиональных ситуаций и средствами, позволяющими, повторюсь (более развернутая цитата приведена в первой части статьи [14]), «...успешно свои случайные впечатления о разных явлениях окружающего мира привести в единую систему проверяемых суждений, обоснованных пониманием сущности той или иной сферы действительности...» [10, с. 68].

Выход видится в преобразовании учебной ситуации на основаниях, заданных теорией В.В. Давыдова, – на основании логико-предметного анализа содержания обучения и на основе логико-психологического анализа деятельности, которая обеспечивала бы распрямление этого содержания, включение его в учебно-познавательную работу студентов. Логико-предметный анализ – построение генетической логики предмета, логики, воспроизводящей возникновение и развитие базовых понятий изучаемой теории, – необходим для аргументированного обоснования теоретической формы мышления в изучаемой предметной области. Именно эта форма мышления позволяет объяснить необходимость возникновения психологических теорий, вызванную как логикой развития науки, так и актуализацией определенного круга проблем в индивидуальной жизни людей или в сфере общественной практики.

Логико-предметный анализ в области научной психологии не может строиться с ориентацией на монистический принцип, как это сделано при проектировании учебных предметов в системе В. В. Давыдова, поскольку психология плюралистична. Ориентирами анализа такого содержания могут быть принципы дополнительности и соответствия. Тогда содержание изучаемых теорий должно быть представлено различными исходными основаниями при общей для них области психологической реальности (когнитивные процессы, эмоциональная сфера или личность человека). Рефлексивное отношение преподавателя к научному содержанию учебной дисциплины позволит не ограничиваться трюизмом «в психологии нет единого понимания...», а сделать это предметом рассмотрения, включив студентов в акты квазиисследования и гипотетико-дедуктивной реконструкции исходных оснований и ограничений изучаемых теорий.

Логико-психологический анализ служит основой проектирования позиционной структуры учебной ситуации – позиций преподавателя, студентов, их взаимодействия, позиционной динамики, а также – опосредствований, включающих **Ψ-реальность, АИ и ААИ, РЭ и РЛ**. Динамика учебной ситуации в целом определяется логикой цикла «рефлексия – трансцендирование – рефлексия – ...». Основным опосредствованием на этапе рефлексии служит **РЭ**, а на этапе трансцендирования – **РЭ** в сочетании с **РЛ**.

Таков абрис учебной ситуации, ориентированной на актуализацию «организованного мышления» в том его понимании, которое задано теорией В. В. Давыдова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: Пер. нем., вступ ст. А. М. Боковой. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 296 с.
2. Андрущенко Т. Ю., Бондарева Л. В. Рабочая тетрадь студента. Курс «Возрастная и педагогическая психология». – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 1999. – 82 с. – (Сер. «Время новых программ»).
3. Андрущенко Т. Ю., Крицкий А. Г., Меркулова О. П. Исследовательская магистратура «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: апробация новых модулей в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. – С. 157-165.
4. Арсеньев А. С. Философские основания понимания личности: Цикл популярных лекций с приложениями: Учеб. пособие для студ. высш. учеб заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 592 с.
5. Библер В. С. Мышление как творчество. – М.: Политиздат, 1975. – 398 с.
6. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
7. Библер В. С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово: «АЛЕФ» Гуманитарный центр, 1993. – С. 9-189.
8. Громько Ю. В., Громько Н. В. Исследование и проектирование в образовании: различие типов мыслительной деятельности и их содержания // Исследовательская работа школьников. 2004, № 3. – С. 16-22.
9. Громько Ю. В. Теоретическое отношение к действительности в рамках проектной установки как тип личной идентичности // Психологическая наука и образование. 2010, № 4. – С. 61-67.
10. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
11. Жуланова И. В., Медведев А. М. Личные теории студентов педагогических и психологических специальностей как исходный ресурс образования // Интеграция науки и практики как механизм эффективного развития современного общества: материалы VI международной научно-практической конференции, г. Москва, 26-27 декабря 2012 г. / Науч.-инф. издат. центр «Институт стратегических исследований». – М.: Изд-во «Спецкнига», 2012. – С. 339-344.
12. Жуланова И. В., Идеи Л. С., Выготского В. В., Давыдова и Н. Бора в образовании педагогов и психологов. Интернет-журнал «Науковедение», 2013, № 6 (19) [Электронный ресурс] – М.: Науковедение, 2013. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/174PVN613.pdf>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.
13. Жуланова И. В., Медведев А. М. Системно-деятельностный подход как методологическое основание проектирования образовательной ситуации подготовки учителей и психологов // Интернет-журнал «Науковедение», 2014, № 5 (24) [Электронный ресурс] – М.: Науковедение, 2014. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/81PVN514.pdf>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ.
14. Жуланова И. В. Теоретическое мышление как ориентир исследования-проектирования психологического образования в вузе (Часть 1) // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, номер 1 <http://mir-nauki.com/PDF/24PSMN117.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

15. Ильенков Э. В. Диалектическая логика: очерки истории и теории. – М.: Политиздат, 1984. – 320 с.
16. Ильенков Э. В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с. – (Мыслители XX века).
17. Кудрявцев В. Т. Свобода учиться: К. Роджерс идет навстречу В.В. Давыдову (контуры новой философии образования) // Психологическая наука и образование. 2010, № 4. – С. 51-60.
18. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М.: Просвещение. 1989. – 127 с.
19. Лазарев В. С. Проблемы модели психического развития в теории деятельности // Первые чтения памяти В. В. Давыдова: Сборник выступлений. – Рига-Москва: Pedagogiskais centrs «Eksperiments», 1999. – С. 46-56.
20. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
21. Лженаука в современном мире: медиасфера, высшее образование, школа: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти академика Э. П. Круглякова, проходившей в Санкт-Петербургском государственном университете 21-22 июня 2013 г. / Редкол.: С. В. Тихонова (отв. ред.) и др. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2013. – 291 с.
22. Мамардашвили М. К. Беседы о мышлении // «Мысль изреченная...» / Сборник научных статей. Отв. Ред. В. А. Кругликов. – М.: Изд-во Российского открытого университета, 1991. – С. 13-50.
23. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с. – (Серия «Мастера психологии»).
24. Меркулова О. П. Сущность и динамика образовательных потребностей учащихся // Психология обучения. 2013, № 4. – С. 29-44.
25. Нежнов П. Г. Опосредствование и спонтанность в теоретической картине развития // Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты // Материалы 11-й научно-практической конференции. Красноярск, апрель 2004 г. Доклады на пленарных заседаниях, секциях и дискуссиях. – Красноярск. 2005. – С. 113-127.
26. Перре-Клермон А. Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей / Ред. и предисловие В. В. Рубцова. – М.: Педагогика, 1991. – 249 с.
27. Поливанова Н. И., Ривина И. В., Улановская И. М. Выявление умения учащихся начальной школы действовать совместно в условиях социо-когнитивного конфликта [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №4. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/4/Polivanova_Rivina_Ulanovskaya.phtml.
28. Психология и новые идеалы научности (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. 1993, № 5. – С. 3-43.
29. Рубцов В. В. Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2005, № 1. – С. 14-24.
30. Рубцов В. В., Марголис А. А., Телегин М. В. Психологическое исследование генеза и развития спонтанных понятий детей в условиях учебного диалога (первый этап) // Психологическая наука и образование. 2007, № 2. – С. 61-72.
31. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998, № 6. – С. 3-17.

32. Фрейджер Р., Фейдимен Л. Личность. Теории упражнения, эксперименты. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с. – (Большая университетская библиотека).
33. Фромм Э. Величие и ограниченность теории Фрейда. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=2461>.
34. Фромм Э. Кризис психоанализа. Дзэн-буддизм и психоанализ / Перевод с англ.; Предисловие П. С. Гуревича. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 304 с. – (Человек и мир).
35. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – 3е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 608 с.
36. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. – М.: Издательство Школы Культурной Политики. – 760 с.
37. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). – М.: Гривола, 1994. – 168 с.
38. Эльконин Б. Д. Психология развития. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 144 с.
39. Эльконин Б. Д. Опосредствование. Действие. Развитие. – Ижевск: ERGO. 2010. – 210 с.
40. Эльконин Д. Б. Из научных дневников // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 480-519.
41. Юнг К. Г. Синхронистичность. Сборник: Пер. с англ. – М.: Издательства «Рефл-бук», «Ваклер», 1997. – 320 с.

Zhulanova Irina Viktorovna

Volgograd state socio-pedagogical university, Russia, Volgograd
E-mail: irina.julanova2010@yandex.ru

The theoretical thinking as a landmark study-design of psychological education in university (Part 2)

Abstract. The article discusses the possibility of using the potential of V.V. Davydov's theory of educational activity for the design of psychological education of students, based on samples of theoretical thinking. In this second part the foundations to overcome the limitations of practice of teaching students psychology are specified, which are presented in the first part. The grounds are transformations idea of reflection-transcendence as a logical-psychological content of the theoretical forms of thinking, understanding of the content and form of mental activity and the role of sign mediation in acts of thinking-understanding. The positions and functions of the teacher and students are represented by the specific author's terminology, which includes the «cultural naturalness», «personal theory», «authoritative sources», «reflective screen», «reflective lens». The article substantiates both values of these terms, and the system of connections between the components of learning situation which are assigned to the terms. Discusses the function of specific methodological tools organization of mental activity called «reflective screen» and «reflective lens».

Keywords: psychological reality; authoritative sources; projection; reflection; transcendence; cultural naturalness; personal theory; reflective screen; reflective lens