

Интернет-журнал «Мир науки» ISSN 2309-4265 <http://mir-nauki.com/>

2016, Том 4, номер 5 (сентябрь - октябрь) <http://mir-nauki.com/vol4-5.html>

URL статьи: <http://mir-nauki.com/PDF/32PSMN516.pdf>

Статья опубликована 22.11.2016

**Ссылка для цитирования этой статьи:**

Жуланова И.В. Деятельностное проектирование образования педагогов и психологов: логико-психологическое обоснование исходной единицы // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 5 <http://mir-nauki.com/PDF/32PSMN516.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»  
Кандидат психологических наук  
E-mail: [irina.julanova2010@yandex.ru](mailto:irina.julanova2010@yandex.ru)

## **Деятельностное проектирование образования педагогов и психологов: логико-психологическое обоснование исходной единицы**

**Аннотация.** В статье полагается и обосновывается единица проектирования образовательной ситуации подготовки студентов педагогического и психологического направлений, в которой на материале общей психологии реализован принцип понятийного опосредствования. Сам принцип обосновывается как конкретизация идеи инструментального акта, предложенной в качестве единицы анализа становления произвольного поведения Л.С. Выготским, и идеи акта квазиисследования, положенной В.В. Давыдовым в основание проектирования учебной задачи. Приводятся результаты апробации учебной ситуации, построенной по схеме инструментального акта, и демонстрируются диагностические возможности, позволяющие различать понятийное опосредствование и редуцированные формы работы студентов с материалом, обозначенные как стихийный номинализм, стихийный объективизм и стихийный сенсуализм и натурализм. Обосновывается возможность использования описанного методического приема в качестве начального шага введения концептов научной психологии в качестве средств понимания психологической реальности.

**Ключевые слова:** логико-предметный анализ; логико-психологический анализ; опосредствование; моделирование; учебная задача; инструментальный акт; инструментальный метод; генетически исходное отношение; единица проектирования; редукция

Начнем с того что сформулируем оппозицию и позицию – **с чем мы не согласны** в нынешнем образовании, и, напротив, **чего мы придерживаемся** и считаем значимым. Противопоставление и сопоставление относится, прежде всего, к обучению психологии будущих педагогов и психологов в декларируемой сегодня деятельностной парадигме [1, 24, 25]. Для традиционной «знаниевой» парадигмы образования такое различие не актуально.

Мы полагаем неконструктивными и не соответствующими деятельностному пониманию образования следующее его реалии.

1. Блочное-модульное построение-программирование учебных курсов (разработку ОПОП) [24, 25], при котором отдельные компетентности, а иногда и их отдельные компоненты закрепляются за отдельными блоками и модулями без анализа возможности их операционализации и актуализации.
2. Глоссарную форму введения понятийного аппарата, когда понятия редуцируются к терминам и их словарным определениям. При этом понятие отождествляется с дефиницией, что создает предпосылки вербального псевдопонимания.
3. Схематизацию формально-логических связей между содержанием терминов (их «наполнением») и построение «ориентировочных карт понятий» (ОКП) [1].
4. Тестовую форму контроля, предполагающую выбор ответа из набора, формальное ранжирование ответов или установление ассоциативных связей между ними.

Мы же исходим из следующих предполагаемых ориентиров.

1. Построение программы в соответствии с логикой воспроизводящей мыслительной деятельности, основанной на реконструкции и деятельностном распредмечивании базовых понятий учебного курса.
2. Введение понятийного аппарата в логике опосредствования, когда понятия становятся средствами мышления в режиме мысленного экспериментирования и построения новых способов размышления и понимания.
3. Использование схем в качестве динамичных средств моделирования, когда схема выступает не результатом учебного действия, а средством ориентировки в задаче, ориентировочной основой действия (ООД) [8].
4. Подготовка студентами в качестве средств обратной связи развернутых ответов, в том числе текстов эссе с изложением и аргументацией собственного понимания или непонимания (что не менее важно) предмета на данный момент и оценка ими собственного продвижения.

Цель и предполагаемый результат – освоение способа оперирования понятиями деятельностного подхода в соответствии с их назначением – как средствами понимания психологической реальности, а затем и как средствами ее проектирования.

Статья продолжает серию [15, 16, 17, 18 и др.], посвященную проектированию образовательных ситуаций в вузовской подготовке педагогов и психологов на основе культурно-исторической теории развития Л.С. Выготского [5, 7] и теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [13, 14].

Предмет этой статьи – логико-психологическое обоснование предельно абстрактной единицы учебно-диагностической ситуации, соответствующей идеологии культурно-исторической и деятельностной психологии. Мы предполагаем обосновать, **что** из базового содержания теории Л.С. Выготского, теории А.Н. Леонтьева и теории В.В. Давыдова может послужить основой построения методики обучения студентов педагогических и психолого-педагогических специальностей, а что, ввиду специфики предмета и условий вузовской подготовки, не может быть прямо использовано в учебном процессе. Иными словами, содержание статьи – рефлексия оснований и границ.

В работах В.В. Давыдова обосновывалось проведение логико-психологического анализа образовательной ситуации с целью выделения таких содержательных единиц и таких единиц деятельности, которые могут вызвать к жизни обобщенный способ действия,

присущий той области науки, в которую вводятся обучающиеся. В построенной В.В. Давыдовым и его сотрудниками теории и практике развивающего образования [13, 14] результатом логико-психологического анализа стала единица деятельности, которая «адекватна (хотя, разумеется, и не тождественна)» (выражение А.Н. Леонтьева [23, с. 373]) деятельности в осваиваемой области науки – **учебная задача** [13, с. 159 – 160].

Учебная задача – это не текст задания в задачнике и не алгоритм ее решения, это цикл квазиисследования (термин В.В. Давыдова), в котором воспроизводится гипотетико-дедуктивная логика, соответствующая научному (теоретическому, содержательно-рефлексивному) мышлению. В содержании учебной задачи сопряжены два плана:

- логико-предметный план: материал, на котором строится проблемная ситуация и логика преобразования этого материала от раскрытия генетически исходного отношения – к построению соответствующего этому отношению класса конкретно-практических задач;
- логико-психологический план: действия и интеракции [33, 34], в которых раскрывается исходное отношение предметной системы, распределяется его содержание, становясь содержанием активности учащихся – той самой, которая «адекватна, хотя и не тождественна».

Соединение этих планов представлено в содержании и динамике развертывания того, что в теории В.В. Давыдова названо **общим способом действия** [13, с. 162, 173] – в общем способе соединены адекватные изучаемому материалу преобразования, раскрывающие его содержательную основу, и организация и соорганизация действий учащихся по воспроизведению этих преобразований.

Образцом и ориентиром логико-предметного анализа для В.В. Давыдова и его сотрудников был метод восхождения от абстрактного к конкретному, обоснованный и оправдавший себя в философских системах Г.В.Ф. Гегеля [9, 10, 11] и К. Маркса [22].

Однако этот метод имеет ряд ограничений и сам по себе не гарантирует успеха в построении предметного содержания научного знания или реконструкции этого содержания и его методического оформления для учебного процесса. «Метод восхождения от абстрактного к конкретному не гарантия истины, – пишет В.П. Зинченко в статье, посвященной 75-летию В.В. Давыдова. – Можно пойти не от того абстрактного и взойти не к тому конкретному. Даже если идут от того и приходят к тому, любой полученный результат недосказан и пытливая мысль выйдет за его пределы. Наконец, даже Г. Гегель, не имеет монополии на единственно верное понимание диалектики» [21, с. 11]. Метод восхождения применим к самоорганизующимся, т.е. органическим системам, содержащим исходное противоречие как источник развития-восхождения от него (исходного противоречия) – к конкретным и единичным формам. Не всякий предмет и не всякая наука о нем имеют основания считаться органическими системами и системно организованным знанием.

Учебная задача в системе развивающего обучения Эльконина – Давыдова построена в логике восхождения. Содержание и временная развертка действий, входящих в учебную задачу, известны [13, с. 159 – 160]. Однако это не отменяет обращения к поиску **иных возможных единиц организации содержания** и деятельности применительно к иному предмету, другому возрасту, иным обстоятельствам.

Дело в том, что «классический» прототип учебной задачи построен на материале курса математики для младшей школы и хорошо вписан в материал монистически представленной и логически преемственно (в логике восхождения) выстроенной предметности – предметности введения в элементарную математику в младшей школе. Психология же вообще и

педагогическая психология в частности – как предмет изучения для будущих педагогов и педагогов-психологов – не являются собой монистически построенной науки, никогда такой не были и никогда не станут. Это плюралистическая область знаний. Поэтому требуется иной логико-предметный подход, который мог бы удерживать основную идею развивающего образования – **деятельностное распределечивание содержания научных понятий**, а также организационную форму такого распределечивания – совместно-распределенную учебно-познавательную деятельность, но при этом относиться к плюралистически построенному психологическому и психолого-педагогическому содержанию как предмету освоения.

Поиск собственных оснований построения педагогической ситуации, «адекватной» преподаваемому предмету, «хотя и не тождественной» классическому пониманию учебной задачи, потребовал от нас рефлексии того что несомненно сохраняется и переносится из опыта развивающего обучения в нашу практику, и того что необходимо переосмыслить, перестроить или построить заново. Несомненно, центральным действием, без которого невозможно представить себе учебную задачу в понимании В.В. Давыдова, выступает **действие моделирования**. «Принципу наглядности следует противопоставить принцип предметности, – полагает В.В. Давыдов, – т.е. точное указание тех специфических действий, которые необходимо провести с предметами, чтобы, с одной стороны, вычленил содержание будущего понятия, с другой – изобразить это содержание в виде знаковых моделей» [13, с. 281]. Само же действие моделирования (в его психологическом понимании) генетически связано с идеей знакового опосредствования высших психических функций [5, 7] и идеей инструментального метода [3, 4], сформулированных Л.С. Выготским.

Согласно Л.С. Выготскому, мышление это опосредствованный процесс, который не завершается в слове, а *совершается в слове (понятии)* [7]. Согласно В.В. Давыдову, понятие это не средство фиксации мысли, а средство *совершения мысли*, тот «рычаг», посредством которого человеческая мысль «поворачивает» предмет познания различными сторонами, «вычерпывая» из него все новое содержание. (Метафоры поворачивания и вычерпывания принадлежат С.Л. Рубинштейну. Именно в полемике с позицией С.Л. Рубинштейна [29] В.В. Давыдов [13], как нам представляется, наиболее четко определил свою позицию в отношении функции понятия). Мысль не отслаивается в понятии, а живет в понятийной форме, которая выступает средством понимания и действия в отношении познаваемого предмета.

Такое понимание согласуется с точкой зрения В.С. Библера: научное познание происходит в форме мысленного эксперимента, предполагающего гипотетико-дедуктивное продвижение в понимании предмета, протекающее одновременно «в вещах и в понятиях». В.С. Библер дает следующее описание акта научного мышления: «Отделение “сути вещей” (их потенций) от их бытия означает построение в уме “идеализованного предмета” как средства понять предмет реальный, существующий вне моего сознания и деятельности... Видеть одновременно два предмета внутри меня и вовне – невозможно, я перестаю видеть и начинаю понимать» [2, с. 368].

Именно выготскианское и давыдовское **понятийное опосредствование** (оно же библеровское видение-понимание) и основанный на нем метод остаются **конституирующей идеей**, без которой методика обучения утрачивает связь с культурно-исторической традицией (Л.С. Выготский) и с традицией развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) и редуцируется к традиционному обеспечению ЗУН-ов, под влиянием моды переименованных в компетентности [1].

Здесь следует заметить, что преемственность: культурно-историческая психология (Л.С. Выготский) – психологическая теория деятельности (А.Н. Леонтьев) – психологическая теория учебной деятельности (В.В. Давыдов) не линейна. В ней обнаруживаются категориальные и методологические сдвиги, и неоднозначности. (Анализ соотношения этих

теорий проведен В.П. Зинченко [20, с. 91 – 104]). При соотнесении теории Л.С. Выготского и предложенных им методик двойной стимуляции [3, 30] с теорией В.В. Давыдова и реализованной в ней идеей понятийного опосредствования обнаруживается следующее принципиальное различие.

В теории и экспериментальной практике Л.С. Выготского **нет строгого различия понятий и представлений**, понятия как таковые и опосредствованные знаком (словом, научным термином) представления не противопоставляются. Л.С. Выготский различает житейские понятия и научные понятия, понимая под научными понятиями те, которые осваиваются не в спонтанном опыте, а путем целенаправленного обучения. Оценивая особенности тех и других, Л.С. Выготский пишет: «Слабость житейских понятий выступает, по данным нашего исследования (исследования, проведенного под руководством Л.С. Выготского Ж.И. Шиф. – *И.Ж.*), – в неспособности к абстрагированию, к произвольному оперированию ими... Слабостью научного понятия является его вербализм, выступающий как основная опасность на пути развития, недостаточная насыщенность конкретным; сильной стороной – умение произвольно использовать “готовность к действию”» [7, с. 845].

Здесь критериями различия выступили «конкретное – абстрактное» и «непроизвольное – произвольное». При несомненной важности этих критериев как таковых требуется их проработка «вглубь». Чтобы понять, где «вербализм», а где – «готовность к действию» требуется логический анализ и психологическая транскрипция содержания категорий абстрактного и конкретного.

В границах теории Л.С. Выготского и построенной им экспериментально-исследовательской практики в этом не было необходимости, поскольку не проводилось различие, разделение форм мышления на содержательно-рефлексивное (теоретическое) и формально-утилитарное (эмпирическое). Акцент делался на различении натурального непосредственного поведения (мышления) и культурного опосредствованного поведения (мышления), на различении поведения полевого и поведения волевого, а также на превращении первого во второе путем знакового опосредствования.

В теории В.В. Давыдова, напротив, различие форм мышления положено в основание подхода и построенной на этом основании образовательной практики. В этой теории **проводится различие понятий и представлений**.

«Понятие есть форма не всякого, а лишь вполне определенного знания, – пишет В.В. Давыдов, – оно отображает такое единичное и особенное, которое одновременно (разрядка по цитируемому изданию. – *И.Ж.*) является и всеобщим. Поскольку понятие отражает сущность предмета, источник его формообразования, а поскольку внутри этого расчлененного предмета не всякий момент может быть таким источником, то отнюдь не всегда требуется собственно понятийная форма выражения объекта. Поэтому нельзя всякий термин называть “понятием о том-то”, хотя он и имеет четкое значение. Повседневная жизненная практика зачастую не требует от человека употребления именно понятий, удовлетворяясь представлениями (например, “стол”, “трава” и т.п.)» [14, с. 364]. И далее: «Иметь понятие о каком-либо предмете – значит владеть общим способом его построения, знанием его происхождения» [там же].

Для нас существенно следующее. Не всякое слово, не всякая схема, не любая знаково-символическая или графическая конструкция обладают достоинством понятия, а лишь те, в которых воспроизводится происхождение и исходная форма движения-развития мыслимого предмета. Содержание понятия **одновременно отображает единичное и всеобщее**. Последнее означает, что понятие это не оторванная от реальности абстракция, а экстрагированная из нее и аналитически обработанная ситуация, представленная в форме

**идеального предмета**, т.е. доведенная мышлением до рафинированного состояния и выраженная в знаково-символической форме. (Нарочито утрированное единичное, приобретающее статус всеобщего). Примерами могут служить понятия абсолютно твердого или абсолютно черного тела – в физике, «Случай Доры» или «Случай человека с волками» – в теории З. Фрейда, акты инструментального поведения шимпанзе Султана и Хики – в экспериментах В. Келера и его концепции двухфазных задач, басня как простейшая литературно-драматическая форма – в «Психологии искусства» Л.С. Выготского.

Но не сам по себе предмет, факт или случай приобретают статус всеобщего, а их понятийно оформленная модель, в которой обобщенно символически представлен экстракт определенной реальности, позволяющий видеть-понимать **природу всей этой реальности**.

### Итог

В традиции культурно-исторической психологии, психологической теории деятельности и теории развивающего обучения, при известных различиях этих теорий, представлено центральное для них понимание важнейшей роли **культурного опосредствования** человеческой деятельности, принципиально отличающей ее от форм поведения высших животных. Именно это положение мы считаем фундаментальным для проектирования образовательной ситуации и намерены обратиться к исходной форме акта опосредствования – **инструментальному акту** (Л.С. Выготский) [4].

Инструментальный акт в деятельностно организованном образовании должен быть **явлен как способ**, а не как еще один предмет ознакомления-запоминания «под запись» в ряду других предметов.

Он должен строиться на таком содержании, которое есть **всеобщее в единичном**, которое можно представить одновременно как наглядно натуралистично, так и обобщенно понятийно. (В прошлой публикации [19] мы уже приводили высказывание П.А. Флоренского, характеризующее ситуации явления идеального в конкретном: «Тут только конкретность может помочь, иначе наша обмирщенная мысль все, как пес, будет возвращаться на блевотину свою» [32]. Если в нашем контексте под обмирщенным понимать обыденное, то это вполне подходящая характеристика).

Далее перейдем к **обоснованию** модели учебной ситуации.

Начнем с краткой характеристики инструментального метода в его исходном понимании-определении, данном самим Л.С. Выготским.

Метод был предназначен для исследования высших психических функций и опосредствования, обеспечивающего их становление. Изучение феноменов преодоления натурального поведения в культурном, с точки зрения Л.С. Выготского, нельзя проводить в классическом психологическом эксперименте, который построен на регистрации поведения и нацелен на исследование наличных, уже ставших форм поведения. Л.С. Выготский характеризовал предлагаемый им метод как **объективирующий**, поскольку «... основное внимание направлено... на внутренние, скрытые от непосредственного наблюдения психологические приемы и структуры. Однако, ставя задачей изучать именно их, вынося наружу те вспомогательные операции, с помощью которых субъект овладевает той или иной задачей, наша методика делает их доступными для объективного изучения, иначе говоря, объективирует их» [5, с. 78 – 79].

Метод определялся Л.С. Выготским и как **инструментальный**, поскольку предметом исследования выступал инструментальный акт. «... В инструментальном акте используются

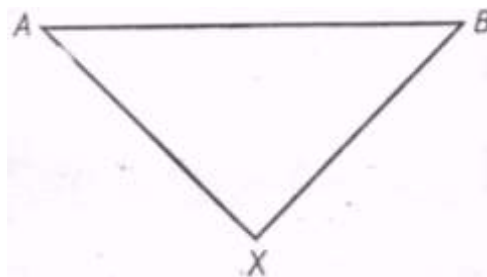
психологические свойства внешнего явления, стимул становится психологическим орудием в силу использования его как средства воздействия на психику и поведение» [4, с. 106 – 107].

В этих определениях содержатся дополняющие друг друга стороны:

- объективация как вынесение вовне «вспомогательных операций» и средств, позволяющих испытуемому решать задачу – направление «наружу», **обнаружение**;
- использование «свойства внешнего явления» в качестве инструментального, в качестве средства воздействия на психику и средства управления ходом решения задачи – направление «внутри», **внедрение**, предполагающее последующее **присвоение**.

«Инструментальный акт ... – пишет Л.С. Выготский, – это сложное по составу образование (система реакций), *синтетическое целое и вместе с тем простейший отрезок поведения*, с которым имеет дело исследование, *элементарная единица поведения* (курсив мой. – И.Ж.) ...» [4, с. 106].

В цитируемых здесь тезисах доклада инструментальный акт схематично представлен треугольником (рис. 1). Эта схема стала хрестоматийной, что, однако, не отменяет необходимости ее интерпретации.



**Рисунок 1.** Схема инструментального акта. Приводится по изданию Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.1. – М.: Педагогика, 1982 [4, с. 104]

Комментируя схему, Л.С. Выготский пишет: «... Новым (по отношению к прямой ассоциативной условнорефлекторной связи, представленной здесь как  $A - B$ . – И.Ж.), искусственным, инструментальным является факт замещения одной связи  $A - B$  двумя:  $A - X$  и  $X - B$ , – ведущими к тому же результату, но другим путем; новым является искусственное направление, данное посредством инструмента естественному процессу...» [4, с. 104]. И далее: «Величайшим своеобразием инструментального акта... является *одновременное наличие в нем стимулов обоого порядка, т.е. сразу объекта и орудия* (курсив мой. – И.Ж.), из которых каждый играет качественно и функционально различную роль» [4, с. 105].

«Инструментальный метод выдвигает новую точку зрения на отношение между актом поведения и внешним явлением, – пишет Л.С. Выготский. – *Внутри* общего отношения стимул – реакция (раздражитель – рефлекс)... инструментальный метод различает *двойное отношение, существующее между поведением и внешним явлением* (курсив мой. – И.Ж.): внешнее явление (стимул) может играть в одном случае роль объекта, на который направлен акт поведения, разрешающий ту или иную стоящую перед личностью задачу (запомнить, сравнить, выбрать, оценить, что-либо и т.п.), в другом случае – роль средства, при помощи которого мы направляем и осуществляем необходимые для разрешения задачи психологические операции (запоминания, сравнения, выбора и т.п.). В обоих случаях психологическая природа отношения между актом поведения и внешним стимулом существенно и принципиально разная, и в обоих случаях стимул совершенно по-разному... определяет, обуславливает и организует поведение. В первом случае правильно было бы

стимул называть объектом, а во втором – психологическим орудием инструментального акта» [там же].

В этой характеристике инструментального акта, который можно представить как единицу акта мышления-понимания и, одновременно, как единицу овладения своей активностью и превращения ее в произвольное целенаправленное действие, для нас важна двойственность средства-посредника, обозначенного «*X*». В одном случае сам *X* выдвигается в фокус перцепции и мышления, он есть предмет действия, в другом случае он имеет транзиторное значение – сквозь него «из пункта *A*» лучше виден и понимаем (в библеровском значении видения-понимания) «пункт *B*».

Поскольку в предстоящей человеку (ребенку, школьнику, студенту) реальности не очевидно, где объект, а где средство – где одно, а где другое «на предмете не написано» (Д.Б. Эльконин [37, с. 134]), необходим посредник, вводящий человека в ту область культуры, где «написанное» имеет способы прочтения. Согласно культурно-исторической теории и теории развивающего обучения – это миссия педагога. (Анализ посреднического действия проведен в работах Б.Д. Эльконина [35, 36]).

Мы полагаем, что инструментальный акт может претендовать на роль **генетически исходного отношения** по отношению к реальности культурного опосредствования при освоении новой области культуры (науки, искусства). Стороны отношения (поскольку относиться может только «что-то» к «чему-то») – прямая ассоциативно-рефлекторная связь «*A* – *B*», с одной стороны, и инструментально (понятийно) опосредствованная связь «*A* – *X* – *B*», с другой стороны. При этом предполагается переход одного в другое (в «свое-другое», выражаясь языком Г. Гегеля).

Инструментальный акт, изображенный треугольником, может претендовать на исходное всеобщее, на **единицу проектирования образовательного действия** и, одновременно, на **единицу проектирования диагностической ситуации**, поскольку объективирует ресурсы принятия/непринятия опосредствования обучающимися. А отдельные его стороны представляют редуцированные отношения, соотносимые (с некоторой долей условности) с номинализмом, рационализмом и сенсуализмом [14, с. 367 – 376], что, как будет показано ниже, может быть использовано и представлено в качестве диагностических характеристик.

Сторона «*A* – *X*» соотносима со своего рода «номинализмом» (здесь и далее берем названия в кавычки, поскольку это не претендует на точное соответствие словарному определению одноименного направления философии), в ней представлено установление ассоциативного отношения субъективного представления («*A*») со знаком («*X*»), означивание, сигнификация субъективного образа. В этом случае студенты часто говорят: «Да, мы и так это знали, только называли по-другому». Образование в этом случае сводится к оформлению имеющейся культурной натуральности посредством освоения словесной премудрости. Знание чего-либо предстает как набор словарно-гlossарных определений.

Сторона «*X* – *B*» соотносима со своего рода «объективизмом», в ней представлено обнаружение значения знака «в природе», приписывание значению статуса объективной реальности. (Как, например, это представлено в статье О.П. Меркуловой [27, с 31 – 32], отождествляющей категорию «идеальное» с «объективным пределом», «общественным идеалом» или «мыслимым», оправдывая «существование идеального в природе»). В этом случае студенты апеллируют к очевидности содержания glossарных определений, приводя соответствующие дефинициям «примеры из жизни». Освоенные терминологические оболочки «наполняются» разнообразным «содержанием» [26].



«*A* – *B*» – «сенсуализм и ассоцианизм», «натурализм» – образы субъективного сознания (*A*) возникают на основе чувственного отражения реальности (*B*) и складывающихся из них впечатлений, объединяясь ассоциативными связями во все более сложные структуры, но сохраняя при этом в своей основе «свежесть» впечатлений и представлений. Оправдание такой позиции тоже известно: «*A* я так вижу, так чувствую», «*Я* так понимаю», «*Это* очевидно».

«*A* – *X* – *B*» – опосредствованное отношение, которое, как мы уже отмечали, может опосредствоваться как *X*-понятием, так и *X*-представлением (что не различается в теории Л.С. Выготского, но различается и противопоставляется в теории В.В. Давыдова). Например, собственные субъективные представления студента (*A*) и то содержание (материал), которое предлагает рассмотреть и проанализировать преподаватель (*B*) могут рассматриваться через (*X*) научные теории, а могут – через конспекты лекций и тексты учебников – средства во многом адаптированные для запоминания и воспроизведения учебного материала, но не предполагающие библеровского мысленного эксперимента «в вещах и в понятиях» [2] и давыдовского квазиисследования [13, 14].

В полном же инструментальном акте, схематично изображенном в виде треугольника, как нам представляется существенно соприсутствие линии «*A* – *B*» и линии «*A* – *X* – *B*» – непосредственного и опосредствованного, дающее возможность их соотнесения как повод для рефлексии.

Итак, в основание учебной ситуации мы положили схему инструментального акта. При этом под «*A*» мы подразумеваем ориентировку, имеющуюся у студентов к актуальному моменту (в предшествующих публикациях [17, 18] мы называли это «личными теориями»); под «*B*» – предмет проблематизации и обсуждения, предлагаемый преподавателем; под «*X*» – понятийную конструкцию изучаемой психологической теории (введение теоретического концепта в учебный дискурс в прежних публикациях [17, 18] мы называли «вбрасыванием»).

Напомним, что анализируемая ситуация («*B*»), как мы уже отмечали вслед за В.В. Давыдовым, должна содержать возможность обнаружения в ней одновременности единичного и всеобщего – **всеобщего в единичном**.

### Итог

Основная психолого-педагогическая задача – произвести содержательно-логический сдвиг, делающий несостоятельным стереотипное функционирование в вопросно-ответной форме глоссарных определений (с чем мы не согласны) и открывающий возможность рассматривать психологические явления «сквозь» понятийные конструкции (чего мы хотим достичь).

Эта задача предполагает экспликацию актуальной ориентировки, имеющейся в сознании студентов («*A*»), привнесение в ситуацию учебного взаимодействия содержательно богатого единичного случая, включающего в себя ту психологическую реальность, которую предполагается мысленно преобразовывать и анализировать («*B*»), а также введение понятия научной психологии, за которым предполагаются возможности инструментального применения («*X*»).

Проектирование такой единицы учебного взаимодействия предполагает выбор материала «*B*», понятия научной психологии «*X*» и установления их содержательно-логического соответствия, т.е. самой логической возможности посредством «*X*» «поворачивать» и «вычерпывать» новое содержание из «*B*».

### Продолжим

Обеспечивая ситуацию материалом, в котором одновременно можно представить как «частное в случайном», так и «всеобщее в единичном», мы обратились к тексту романа «Евгений Онегин» А.С. Пушкина [28]. Студентам предлагался текст, описывающий события жизни матери Татьяны Лариной, начиная с ее замужества.

<...>

Но, не спросясь ее совета,  
Девуцу повезли к венцу.  
И, чтоб ее рассеять горе,  
Разумный муж уехал вскоре  
В свою деревню, где она,  
Бог знает кем окружена,  
Рвалась и плакала сначала,  
С супругом чуть не развелась;  
Потом хозяйством занялась,  
Привыкла и довольна стала.  
Привычка свыше нам дана:  
Замена счастью она.

### XXXII

Привычка усладила горе,  
Не отразимое ничем;  
Открытие большое вскоре  
Ее утешило совсем:  
Она меж делом и досугом  
Открыла тайну, как супругом  
Самодержавно управлять,  
И все тогда пошло на стать.  
Она езжала по работам,  
Солила на зиму грибы,  
Вела расходы, брила лбы,  
Ходила в баню по субботам,  
Служанок била осердясь –  
Все это мужа не спросясь.

Ключевым моментом обсуждения была пушкинская формула «Привычка свыше нам дана: Замена счастию она», предлагалось ее прокомментировать, ориентируясь на вопросы: «Счастье и привычка – в чем их связь? В каком смысле “замена”? О какой психологической реальности идет речь?».

Для нашей психолого-педагогической задачи было важно, что язык художественного произведения, несомненно, отличен от научного языка. В то же время, произведение А.С. Пушкина «насквозь психологично» – в нем есть полные, объемные картины обстоятельств жизни и глубокая интроспекция переживаний героев. А главное – представлена драма страстей и действий, подходящая под категорию «противочувствие», введенную Л.С. Выготским в «Психологии искусства» [6].

Приведем два высказывания студенток, полученные до «вбрасывания» [17] теоретического концепта («X») в контекст обсуждения «темы счастья» и «темы привычки».

«... Героиня произведения А.С. Пушкина не является счастливым человеком, если рассматривать ее с субъективной точки зрения (на основе моих личных представлений о женском счастье). Однако если будем рассматривать судьбу героини с точки зрения существовавших в то время устоев, женщина счастлива: у нее есть муж, хозяйство, благополучие, большая семья, что по мнению дворянства того времени, являлось гарантом счастья».

«Выйдя замуж, она потеряла цель жизни – выйти замуж за любимого человека. Она осталась без цели, перед ней стоял выбор: найти себе новую цель (приспособиться) или просто бесцельно существовать».

В этих текстах есть описания состояний персонажа, поименование этих состояний противоположными категориями – «счастлива – несчастлива», «наличие цели жизни – утрата цели жизни», но они даны в форме представлений-констатаций – «омертвлены и окоснены в слове» [35, с. 153], – не диалектично, т.е. в логике ЭТО/ИНОЕ, но не в логике ПЕРЕХОДА ЭТОГО В ИНОЕ. Пушкинскому персонажу выносится констатирующий приговор, но не рассматривается коллизия противоречивой «замены счастья привычкой», не объясняется логика событий и динамика переживаний.

В качестве знакового средства («X») мы использовали структурно-динамическую модель деятельности (представлена на рисунке 1, заимствованном из книги В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева [31, с. 132]).

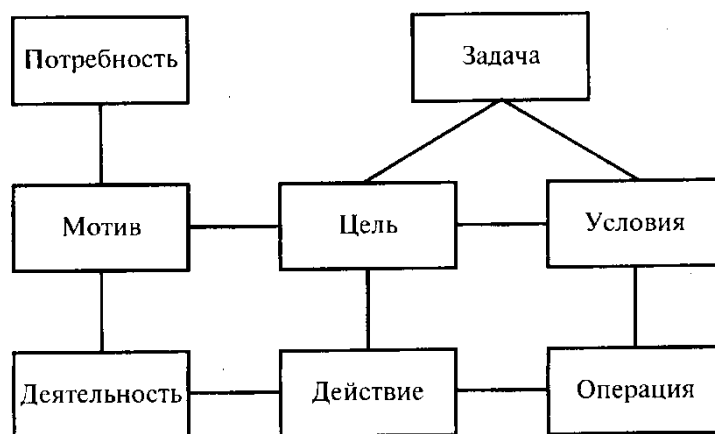


Рисунок 1. Психологическое строение индивидуальной деятельности (по А.Н. Леонтьеву)

Обсуждение этой схемы как таковой, что в определенной мере соотносится с действием «преобразование модели отношения для изучения его свойств «в чистом виде»»

[13, с. 160], включало рассмотрение динамики отношения потребности и мотива, механизма опредмечивания потребности, механизма «сдвига мотива на цель», автоматизации действия и превращения его в операцию, а также обратного перехода – превращения операции в действие в случаях невозможности продолжения стереотипного функционирования. Предметом обсуждения было также отношение мотивационно-смысловой и операционно-технической сторон деятельности и диалектика цели и условий, возможность превращения привходящих обстоятельств (условий) в средства построения новых действий. Также рассматривались две возможности движения по схеме:

- прямое направление: от опредмечивания потребности и возникновения мотива – через целеполагание и оценку задачи – к достижению цели путем операционализации замысла и выполнения последовательности соответствующих действий и операций;
- обратное направление: немотивированное выполнение рутинных операций в данных обстоятельствах – опробование цели действием и постановка возможной цели – возникновение нового и мотива, а следом и потребности.

Отметим, что задача интерпретировать А.С. Пушкина «сквозь» теорию А.Н. Леонтьева напрямую перед студентами не ставилась. Но мы возвращались к теме «счастья и привычки» после лекций по теории деятельности, в том числе после обсуждения концептов «опредмечивания потребности», «опробование цели действием», «сдвига мотива на цель», «полимотивированности», «многовершинности мотивационной сферы человека», «принципа единства сознания и деятельности».

Мы просили вернуться к пушкинскому тексту и ответить на вопрос: «Что нового мы можем теперь увидеть в жизни героини романа А.С. Пушкина?».

Приведем высказывания тех же студенток после их знакомства с основами теории деятельности.

### **Опосредствование**

«Когда ее поставили в критические условия, у нее не оставалось выбора, кроме того как найти новые потребности (может быть осознать и поставить совсем другую эмоционально чуждую ей цель?) и начать их удовлетворять любым подходящим способом».

«Я считаю, что характер активности героини – это подмена, (может быть, это тот самый “сдвиг”, о котором мы говорили) потребностей, и способов их удовлетворения. Я бы не стала называть это привычкой, но и деятельностью это тоже не назовешь, так как привычка неосознанна, а деятельность имеет определенную цель и замысел. Вновь анализируя отрывок, я поняла, что героиня нашла способ случайно (чтобы “супругом самодержавно управлять”) и начала на этом строить так называемое личное счастье (личное удовлетворение). Но можно ли назвать это счастьем? Ведь счастье – это не любая положительная эмоция. Это состояние души, это гармония с самим собой, когда ты делаешь то, что захочешь, что тебе по душе. Я не могу точно утверждать, что героине все ее занятия были не по душе. Может быть это, действительно, была просто ее привычная (привычка) рутина, а может, это было дело всей ее жизни, которое потом станет пределом ее мечтаний... А мы осознаем свои мотивы? Если не вполне, то это поведение или деятельность? Непонятно... Если она осознавала, что именно делает (солила грибы, вела расходы), то осознавала ли она, что за предметными мотивами стоит еще и мотив (как супругом самодержавно управлять) гордости и мести за себя? А это мотив или смысл?».

Как видим, здесь наметилось опосредствование и обогащение способов интерпретации происходящего. В первом из этих текстов наметилась возможность обсуждать содержание конструкта «сдвиг мотива на цель», во втором – полимотивированность человеческой деятельности и соотношение концептов «жизненный смысл» и «личностный смысл».

Поскольку, напомним, инструментальный метод исходно был исследовательско-диагностическим, его использование приводит к получению спектра реакций. В нашем случае наметились проявления редуцированных форм опосредствования, которые ранее мы обозначили как номинализм, объективизм и сенсуализм (натурализм), оговорив при этом определенную долю условности такой категоризации.

Приведем примеры. Мы назвали эти редуцированные способы работы с понятием и ситуацией стихийными, поскольку мы их не формировали, а лишь спровоцировали.

**Стихийный номинализм.** Личная теория автора, его (ее) субъективные представления поименованы психологическими терминами, что дало новый шанс быть уверенной в своей прежней правоте.

«У меня есть свое мнение, и я его высказала: нечего бесплодно фантазировать, нужно исходить из реальности.

Но если пользоваться принятыми научными определениями, то у героини была потребность – выйти замуж и состояться в жизни. Но предмет потребности оказался ей недоступен. Поэтому она по-другому реализовала мотив и замуж все-таки вышла. И она себе поставила новую цель в жизни – управлять мужем и всем хозяйством, и она своего добилась. А добиваться своего – это тоже счастье. Лично мое мнение: счастье в том чтобы не замыкаться в себе. А ставить новые цели и задачи, искать и пробовать себя в новой деятельности, и добиваться своего».

Здесь проявилась та «слабая сторона» понятия, которую Л.С. Выготский характеризовал как **вербализм**. Личная теория автора осталась прежней, но теперь она отчасти оформлена в терминах психологии деятельности.

**Стихийный объективизм.** Формально это другой ход, когда для услышанных и прочитанных определений научных терминов подыскивается «прописка» в реальности (в данном случае – в реальности художественного текста).

«Насколько я поняла, изученные нами психологические понятия надо найти в тексте.

Потребность – состояться и жить достойно жизнью.

Мотив – для этого надо выйти замуж и жить своей семьей.

Цель – выйти замуж за любимого человека, если не получилось (не позволили условия), то за достойного.

Деятельность – вести хозяйство.

Действия – они перечислены и их много разных.

Операции – для выполнения действий надо было самой ездить по работам, присматривать и распоряжаться.

С помощью схемы деятельности мы можем более подробно понимать происходящее».

Добавим еще один пример иллюстрирования студенткой вновь воспринятых ею научных терминов.

«Поведение матери Татьяны Лариной служит примером того, что потребности человек может реализовывать разными способами и, исходя из одной потребности, может вывести

разные мотивы и поставить разные цели, а цели можно достигать разными способами. А.Н. Леонтьев называл их операциями... В описании А.С. Пушкина приведено много таких операций...».

**Стихийный сенсуализм и натурализм.** Впечатления описаны натурально и непосредственно и эти описания качественно не отличаются от тех, что были до обращения к научному психологическому знанию. Введенный понятийный аппарат остается «прозрачным», нейтральным и нового понимания не добавляет.

Приводимый ниже текст мы оставили в авторской лексике.

«Изучая новую жизнь героини после замужества, появляются новые вопросы, например, как она смирилась с ней? Жила, полностью подчиняясь или все-таки обрела внутренний покой?! Что ей пришлось изменить?!

Составляя новую схему, предложенную нам на прошлом занятии (задания составить схему, как старую, так и новую, равно как и проиллюстрировать схему не давалось, это, видимо генерализация какого-то другого учебного опыта. – *И.Ж.*), можно расписать ее жизнь, теперь замужнюю. Начнем с того, что потребности, на мой взгляд, остались прежними: любить и быть любимой, ведь никуда ее желание не пропало, даже находясь рядом с нелюбимым мужчиной.

Новой целью для нее стало научиться любить, она понимала, что изменить ничего не возможно и единственный выход из этого был именно этот.

Мотив для нее был прост – быть счастливой, но в данной ситуации, она понимала что это крайне сложно, – жить с одним, любить другого, но все же как у любой женщины, думаю, мотив такой присутствует.

Что касается действий, до замужества это были построение образа принца, попытки реализации МЕЧТЫ?, сейчас же, ее действиями могли стать, возможно, изменение и некое подчинение себя судьбе, ожидания, что все в будущем наладится, но как, если сердце принадлежит другому?!

Перейдем к вопросу о том, как она смирилась и смирилась ли вообще?! Нет, повторюсь, с этим невозможно смириться, по крайней мере, в первое время, я не знаю, сколько времени должно пройти, чтобы дать ответ.

Важную роль здесь играет адаптация, я бы назвала это так, ведь через какой-то промежуток времени мы все-таки, потихоньку, но привыкаем, адаптируемся, когда, понимаешь, что другого пути нет, приходится приспосабливаться к новому, к новым обстоятельствам. Но сказать, что прям полностью подчинялась она, тоже нельзя, ведь она не в тюрьме, и за решеткой ее никто не держит, чтобы говорить о невыносимости. И все же, думаю, она пыталась работать над собой и что-то МЕНЯТЬ изменить, чтобы не ей, но хотя бы доставлять некую радость новому мужу, раз ничего не складывается с другим, но любимым. Возможно, пыталась изменить мысли о том, что не будет будущего с ним, поэтому, нужно научиться быть счастливой сейчас...».

В отличие от текстов, отнесенных нами к «опосредствованию», в этих, как мы считаем, редуцированных вариантах актуализировались привычные для студенток способы учебной работы: подвести ситуацию «под понятие», проиллюстрировать понятие примерами, высказать свое мнение «своими словами», строя вербальные конструкции «рядом» с содержанием понятия. При таком использовании понятие теряет свою собственно понятийную функцию – быть средством мысленного экспериментирования и «поворачивания» ситуации – и становится просто термином для обозначения отдельных фактов и представлений.

Есть ли шансы преобразования такого псевдопонимания в реальную понятийно опосредствованную мыслительную деятельность, и каковы они – вопрос дальнейшего исследования. Пока же ограничимся констатацией возможности различения транскрипций научной модели при ее использовании в качестве объяснительной схемы.

### Итог

Рассматривая схему инструментального акта (Л.С. Выготский), мы предположили, что она, согласно логике и смыслу объективирующего метода, может послужить как средством формирования понятийного опосредствования, так и средством различения (диагностики) редуцированных форм освоения понятия. Мы получили определенный спектр результатов применения структурно-динамической модели деятельности (А.Н. Леонтьев) к анализу фрагмента художественного произведения:

- опосредствование;
- стихийный номинализм;
- стихийный объективизм;
- стихийный сенсуализм и натурализм.

Эти варианты использования понятийного аппарата научной психологии мы рассматриваем как реальную форму (в понимании Л.С. Выготского), актуализация которой есть первый шаг для построения образовательных интеракций. (Более широкий контур и контекст, в который предполагается включение этого шага представлен в предшествующей публикации [18]).

### Вывод и перспектива

Преподавание психологии будущим психологам и педагогам-психологам, если оно ориентировано на культурно-историческую и деятельностную психологию, не может игнорировать разработанную в этих подходах методологию обращения с понятийным содержанием. Предполагается, что вводимые понятия должны становиться не предметом усвоения-запоминания, а деятельностными средствами понимания психологической реальности. Поэтому введение понятий требует особой организации учебных ситуаций. Как мы предположили, моделью такой организации может служить схема инструментального акта, предложенная Л.С. Выготским.

Применение этой схемы при введении понятий научной психологии провоцирует различные формы субъективной транскрипции научных понятий – от применения их в качестве средств понимания психологической реальности (опосредствования) до редуцированных форм, в которых проявляется привычное для многих студентов формальное начетничество. Такой подход дает основания и материал для построения ситуаций рефлексивного оборачивания – демонстрации в самом процессе обучения и его продуктах результатов полноценного понятийного опосредствования и результатов натурализма и формализма, ограниченности «знания без понимания».

Перспектива дальнейших разработок – поиск и построение таких «рефлексивных экранов» (термин Б.Д. Эльконина), в которых можно было бы четко отразить и различить понятийное опосредствование и псевдопонятийные симулякры.

## ЛИТЕРАТУРА

1. 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.
2. Библер В.С. Мышление как творчество. – М.: Политиздат, 1975. – 398 с.
3. Выготский Л.С. Экспериментальное исследование высших процессов поведения // Психоневрологические науки в СССР. Материалы Первого Всесоюзного съезда по изучению поведения человека. – М.: Гомедиздат, 1930. – С. 70.
4. Выготский Л.С. Инструментальный метод в психологии // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. – М.: Педагогика, 1982. – С. 103 – 108.
5. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 6. Научное наследие / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984. – С. 5 – 90.
6. Выготский Л.С. Психология искусства. – М. Издательство «Искусство», 1968. – 574 с.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2003. – С. 664 – 1019.
8. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 480 с.
9. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. Первая часть. Объективная логика. Первая книга. Учение о бытии. – М.: Издание профкома слушателей Института Красной профессуры, 1929. – 2070 с.
10. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. Первая часть. Объективная логика. Вторая книга. Учение о сущности. – М.: Издание профкома слушателей Института Красной профессуры, 1929. – 154 с.
11. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. Вторая часть. Субъективная логика или учение о понятии. – М.: Издание профкома слушателей Института Красной профессуры, 1929. – 220 с.
12. Давыдов В.В. Анализ структуры мыслительного акта // Доклады АПН РСФСР. – М., 1960, №2. – С. 81 – 84.
13. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
14. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных курсов. – М.: Педагогическое общество России, 2000 – 480 с.
15. Жуланова И.В., Медведев А.М. Субъектность, рефлексия и личные теории студентов педагогических и психологических специальностей: образовательный проект (сообщение 2) // Психология обучения. 2013, №3. – С. 45 – 59.
16. Жуланова И.В., Медведев А.М. Подготовка будущих педагогов и психологов: декларации и возможности // Педагогика. 2013. №3. – С. 67 – 72.



17. Жуланова И.В., Медведев А.М. Учебное взаимодействие в вузе: личные теории, дистанция, вбрасывание и проблематизация // Психология обучения. 2014, №5. – С. 45 – 60.
18. 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.
19. Жуланова И.В., Медведев А.М. Проблема обучения и развития в вузовской подготовке педагогов и психологов в контексте культурно-исторической и деятельностной психологии // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 1 <http://mir-nauki.com/PDF/36PDMN116.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. – Яз. Рус., англ.
20. Зинченко В.П. Культурно-историческая психологии и психологическая теория деятельности: живые противоречия и точки роста // Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. – М.: Тривола, 1994. – С. 91 – 104.
21. Зинченко В.П. Готовность к мысли // Культурно-историческая психология. 2005. №2. – С. 4 – 16.
22. Ильенков Э.В. Диалектика абстрактного и конкретного в «Капитале» Маркса. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1960. – 290 с.
23. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
24. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. №3. – С. 105 – 126. качества образования.
25. Марголис А.А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015, Т. 20. №5. – С. 45 – 64.
26. Медведев А.М. Теоретико-методологические основания целостно-непрерывного гуманитарного процесса: критический анализ (Реальности «Школы педагогического волшебства») // Интернет-журнал «Науковедение», 2014 №2 (22) [Электронный ресурс] – М.: Науковедение, 2014. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/64PVN214.pdf>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ.
27. Меркулова О.П. Сущность и динамика образовательных потребностей учащихся // Психология обучения, 2013. №3. – С. 29 – 44.
28. Пушкин А.С. Евгений Онегин. Роман в стихах. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://modernlib.ru/books/pushkin\\_aleksandr\\_sergeevich/evgeniy\\_ologin/read](http://modernlib.ru/books/pushkin_aleksandr_sergeevich/evgeniy_ologin/read).
29. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 148 с.

30. Сахаров Л.С. О методах исследования понятий // Психология. 1930, т. 3, вып. 1. – С. 3 –32.
31. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384.
32. Флоренский П.А. Философия культа. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://lib100.com/book/philosophy/filosofiya\\_kulta/html](http://lib100.com/book/philosophy/filosofiya_kulta/html).
33. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.
34. Цукерман Г.А. О поддержке детской инициативы // Культурно-историческая психология, 2007. №1. – С. 41 – 55.
35. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). – М.: Тривола, 1994. – 168 с.
36. Эльконин Б.Д. Ситуация посреднического действия // Человек.RU. 2016. №11 (11). – С. 40 – 45.
37. Эльконин Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 130 – 141.

**Zhulanova Irina Viktorovna**

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

## **Activist design education for teachers and psychologists: logical-psychological basis of the initial units**

**Abstract.** The article explains the design unit of the educational situation of preparation of students of pedagogical and psychological directions. On the material to the general psychology implemented the principle of conceptual mediation are based. The principle is justified as a concretization of the idea of an instrumental act, proposed as a unit of analysis the formation of arbitrary behavior by L.S. Vygotsky and the idea of an act of quasi-research, on V.V. Davydov at the base of the design of an educational problem. The results of testing of the learning situation, constructed under the scheme instrumental act are given. Diagnostic capabilities to distinguish conceptual mediation and reduced forms of students' work with the material are demonstrated. The reduced forms of students' work are spontaneous nominalism, spontaneous objectivism, spontaneous sensationalism and naturalism. Substantiates the use of the method as an initial step, the introduction of the concepts of scientific psychology as a means of understanding the psychological reality.

**Keywords:** logical-subject analysis; logical-psychological analysis; mediation; modeling; learning task; instrumental act; instrumental method; the genetically initial attitude; unit design; reduction