

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

2017, Том 5, номер 1 (январь - февраль) <http://mir-nauki.com/vol5-1.html>

URL статьи: <http://mir-nauki.com/PDF/24PSMN117.pdf>

Статья опубликована 22.02.2017

Ссылка для цитирования этой статьи:

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.

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

Теоретическое мышление как ориентир исследования-проектирования психологического образования в вузе (Часть 1)

Аннотация. В статье обсуждаются возможности использования потенциала теории учебной деятельности В.В. Давыдова для проектирования психологического образования студентов, ориентированного на образцы теоретического мышления. В этой первой части статьи определяется связь теоретического мышления с деятельностью исследования-проектирования. Обосновывается соответствующая форма мышления - рефлексия-трансцендирование. Далее представлена схема образовательной ситуации, реализуемой сегодня в вузовской подготовке психологов и педагогов, позиции и функции ее участников. Констатируется формальная гетерономная регламентация соответствующего ей учебного процесса и связанные с этим несоответствия идеям деятельностного подхода и концепции учебной деятельности. Представлен перечень таких несоответствий и ограничений, намечены направления и возможности их преодоления.

Ключевые слова: теоретическое мышление; теория учебной деятельности; исследование-проектирование; способ действия; рефлексия; трансцендирование; учебная ситуация; материал; объект; предмет; проецирование; трансляция; транскрибирование

Генеральной способностью, сдвоенным механизмом саморазвития человека являются рефлексивная способность к самоопределению, к осознанию границ собственной субъективности и способность к трансцендированию этих границ, открывающему новые, неочевидные ресурсы собственной самости.

В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев

Перейдем к рассмотрению той деятельности, о которой мы все время говорим, но часто не видим ее сути, к учебной деятельности, для которой главная ценность - компетентность к обновлению компетентности.

А.Г. Асмолов

Актуальность. В отечественной педагогической психологии теория учебной деятельности В.В. Давыдова беспрецедентна по своей философско-логической обоснованности, логико-предметной и логико-психологической проработанности, возрастной ориентированности, методическому и организационному оформлению и наличию диагностического инструментария для определения эффектов ее практического применения. Другой столь же системно организованной теории развивающего обучения на сегодняшний день не разработано. Поэтому при декларируемой сегодня ориентации образования на системно-деятельностный подход [4, 25, 31] игнорировать рафинированный образец реализации деятельностного подхода в образовании было бы опрометчиво.

Конституирующая основа подхода В.В. Давыдова - логико-психологическое определение особой формы мышления - теоретического мышления, его содержания, психологических опосредствований и условий становления и развития в специально проектируемом для этого образовании. Приведу краткую характеристику теоретического мышления, содержательного обобщения, абстракции и теоретического понятия, данную автором теории. «... Содержательное обобщение совершается путем анализа некоторого целого с целью открытия его генетически исходного, существенного, всеобщего отношения как основы внутреннего единства этого целого, - пишет В.В. Давыдов. - Существенное или всеобщее отношение, обнаруживаемое в процессе содержательного обобщения, имеет предметно-чувственную форму. Абстракция и обобщение содержательного типа получают свое выражение в форме *теоретического понятия*, которое служит *способом* (курсив по цитируемому изданию. - И.Ж.) выведения особенных и единичных явлений из их всеобщей основы. Благодаря этому содержание теоретического понятия составляют процессы развития целостных систем. Понятие - это средство мысленного воспроизведения какого-либо предмета как целостной системы. Иметь понятие о таком предмете - значит владеть общим способом мысленного построения этого предмета... Иными словами, *за каждым понятием скрыто особое действие (или система таких действий)* (курсив мой. - И.Ж.), без выявления которого нельзя раскрыть механизмы возникновения и функционирования данного понятия» [13, с. 67].

В этой краткой характеристике содержится ряд важнейших моментов:

- теоретическое мышление позволяет исследовать организованные целостности, выявляя их генетически исходное отношение как основание внутреннего единства, их общей конституированности;
- всеобщее отношение, конституирующее внутреннее единство системы имеет чувственно-предметную форму, а значит, свою онтику и онтологию (В.В. Давыдов резко реагировал на отождествление теоретического мышления со спекулятивным словесно-логическим, называя вербально-терминологическое теоретизирование «болтологией»);
- теоретическое понятие это не термин, не дефиниция, а средство знаково-символической фиксации и удерживания *способа действия* («за каждым

понятием скрыто особое действие») по воспроизведению предмета мышления - мыслимой предметной системы в ее связанности, динамике и развитии.

По сути это моменты, определяющие деятельностное понимание мышления и как следствие требующие деятельностного приобщения к нему тех, кто осваивает системно организованные области культуры. К организованным областям культуры В.В. Давыдов относил не только науку, но и другие формы общественного сознания. Все они, по его мнению, требуют «организованного мышления», рафинированным прототипом которого выступает теоретическое мышление. «Все формы общественного сознания, - пишет В.В. Давыдов, - являются высшим продуктом “организованного мышления”, соотносимого с понятием теории (в ее широком смысле). Организованное мышление призвано обеспечивать отдельных людей исторически сформировавшимися всеобщими и тем самым объективными средствами понимания сущности самых различных сфер действительности. Овладев этими средствами, отдельный человек может успешно свои случайные впечатления о разных явлениях окружающего мира привести в единую систему проверяемых суждений, обоснованных пониманием сущности той или иной сферы действительности (будь это сфера искусства, науки, нравственности, права или религии)» [13, с. 68].

Полагаю, что приведение «случайных впечатлений» о психологических явлениях и психологической жизни человека в целом в научно организованную систему составляет основную задачу психологического образования. Применительно к образованию это та форма деятельности («организованного мышления»), которая осмыслена благодаря усилиям философов, методологов и психологов, положивших основы деятельностного и мыследеятельностного направлений работы в этой области общественной практики. Согласно деятельностному и мыследеятельностному подходам, теоретическое мышление необходимо и востребовано, если субъект реализует в своем отношении к действительности **деятельность исследования и деятельность проектирования** [10, 11, 12, 13, 14, 16, 21, 22, 30, 31, 36]. В образовании исследование и проектирование приобретают (могут приобрести) особые содержательные взаимосвязи, становясь сторонами единой исследовательско-проектной деятельности. Как отмечают Ю.В. Громыко и Н.В. Громыко, «**исследование и проектирование в образовании** (выделено авторами. - И.Ж.) - особая область изучения, т.к. данные типы мыследеятельности здесь приобретают свои специфические формы и черты, и между ними возникает совершенно не случайная взаимосвязь... Проектно-преобразовательная позиция выталкивает в исследовательскую позицию: объект, с которым приходится иметь дело, меняется, и его надо изучать - строить онтику, продумывать сами процедуры исследования выстроенного объекта. Однако данный тип исследования не является классическим, т.к. объект, с которым приходится иметь дело, не является чем-то фиксированно-неподвижным, отчужденным от самого исследователя; он способен отвечать исследователю и выстраивать с ним “контригру”» [11, с. 18 - 19].

Нераздельность сторон в едином акте исследования-проектирования, многократно обоснована и подтверждена как в лабораторных психологических экспериментах, выполненных в традиции научной школы Л.С. Выготского [8, 9, 26, 30, 35, 37, 38], так и в построенной Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым и их последователями развернутой практике развивающего обучения [13, 14, 22, 31]. В основании деятельности исследования-проектирования лежит особый логико-психологический механизм - **рефлексия-трансцендирование**, составляющий основу теоретического, «организованного мышления» в любой области культуры, включая образование. «Можно сказать..., что рефлексия - это процесс, в котором субъект сам для себя является объектом... - пишет А.С. Арсеньев. - Трансцендирование (от латинского трансцензус - переход) может быть представлено как любой процесс творчества нового, переход за пределы уже известного» [3, с. 90 - 91]. В рассматриваемом случае образовательной подготовки будущих педагогов и психологов в

педагогическом вузе рефлексия предполагает обращение к актуальной ситуации и к своему (моему) месту и роли в этой ситуации, трансцендирование - построение условий и средств перехода к иной ситуации, в большей мере соответствующей идее «организованного мышления» и основаниям собственного (моего) психолого-педагогического мировоззрения. Исследование, основанное на рефлексии, - поиск несоответствий и ограничений, анализ их причин и оснований собственного функционирования в наличной ситуации (что я делаю и почему?). Проектирование, основанное на трансцендировании, - определение границ-ограничений исходной ситуации и планирование их преодоления.

Эта первая часть статьи имеет рефлексивное содержание.

Вторая часть будет посвящена основаниям трансцендирования.

Материал, объект и предмет исследования-проектирования.

Полагаю, что содержание исследования-проектирования - образовательная ситуация подготовки педагогов и психологов - может быть представлено:

- как исходный материал;
- как объект изучения, понимания и рефлексивной оценки;
- как замысел проекта, исходная идеализация, модель;
- как предмет проектирования-трансцендирования.

Материал. Говоря здесь о материале (а не об объекте и предмете - о них позже), я имею в виду ту область практики и то ее содержание, из которого еще предстоит экстрагировать объект и предмет исследования-проектирования, материал - это **онтика актуальной ситуации**.

Материал определяется (о-**предел**-яется - ограничивается и оформляется в своих пределах) областями знаний, которые в нем представлены (в рассматриваемой ситуации это психология), присутствием в ситуации преподавателя и студентов, их позиционно-функциональным репертуаром, лекционно-семинарской регламентацией занятий, сложившимися формами интеракции, регламентирующими и стимулирующими регуляторами (нормативными документами и предписаниями).

Представляя далее онтику образовательной ситуации, я буду фиксировать по ходу те ее отличия от практики учебной деятельности, построенной В.В. Давыдовым, которые ограничивают или затрудняют прямое применение его идей.

Начну с содержания психологического образования. Психология - плюралистически устроенная область знаний, объединяющая обширную феноменологию и множество теорий, построенных на различных основаниях и использующих различные критерии научности. Эта особенность отличает ее от тех предметных областей, на которых были построены рафинированные образцы системы развивающего обучения В.В. Давыдова - курс элементарной математики, выстроенный в строгом монистическом ключе на основе генетически исходного понятия величины и курс русского языка, построенный на основе понятия фонемы. И это **первое принципиальное отличие**, которое необходимо учесть.

Осваиваемое содержание включено в ситуацию, где есть участники образовательного процесса и независимые от них регламентирующие факторы - нормативные документы, регламентирующие учебный процесс. Поскольку представлять существующую образовательную ситуацию мне придется в тех терминах и аббревиатурах, которые имеют сегодня хождение в вузовском образовании, приведу краткий терминологический словарь.

ФГОС - Федеральный государственный образовательный стандарт - совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня, к профессии, специальности и

направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

ОПОП - основная профессиональная образовательная программа - учебно-программная документация и нормативные документы, определяющие цели и содержание образования по конкретной специальности.

УМК - учебно-методический комплекс - совокупность учебно-методической документации для обучения и контроля, разрабатываемая каждой кафедрой вуза для каждой дисциплины в соответствии с ФГОС, ОПОП и внутренним стандартом вуза.

РП - рабочая программа - нормативный документ, определяющий организацию учебного процесса в образовательном учреждении по определенному учебному курсу (дисциплине).

ФОС - фонд оценочных средств - комплект методических материалов, нормирующих процедуры оценивания результатов обучения, устанавливающий соответствие учебных достижений запланированным результатам обучения и требованиям образовательных программ (ОПОП), рабочих программ (РП) и их модулей.

Все эти нормативные документы и методические материалы выступают как регуляторы образовательной ситуации. Диспозиция этих детерминант и, соответственно ей, участников образовательной ситуации схематично представлена мною на рисунке 1.

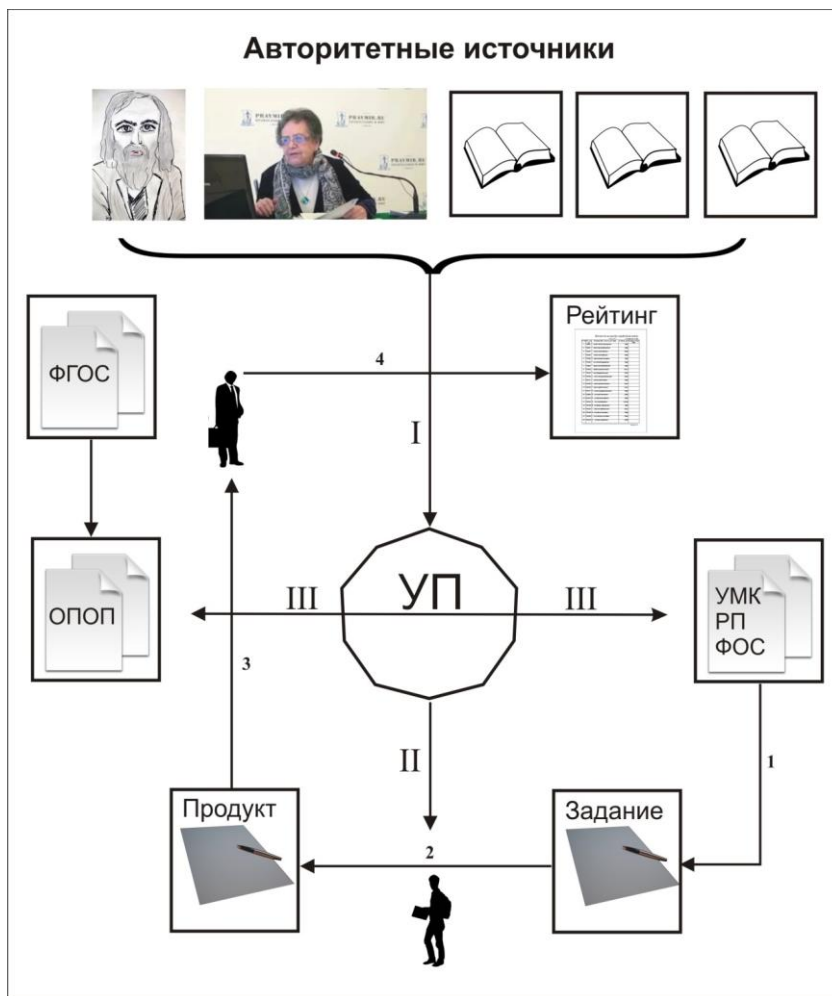


Рисунок 1. Схема актуально наблюдаемой учебной ситуации и входящих в нее процедур (в представлении автора)

По вертикальной оси: «I» - «проецирование», «II» - «трансляция».

По горизонтальной оси: двойная стрелка «III» - «транскрибирование».

«1» - извлечение из УМК, РП и ФОС заданий для студента.

«2» - выполнение задания студентом, «действие-достижение».

«3» - оценка преподавателем продукта выполнения задания.

«4» - перевод оценки в рейтинговые баллы.

Учебный предмет (УП) - центр композиции на рисунке - предстает на пересечении оси «проецирование-трансляция» (I + II) и оси «транскрибирование» (III + III). Его содержание и структура образуются при наложении этих двух практически независимых друг от друга процедур (поэтому соответствующие им оси изображены как ортогональные).

Проецирование-трансляция (I + II) - двухэтапная процедура превращения научного знания в содержание учебного материала, предназначенного для усвоения (освоения) студентами.

Проецирование (I) - переработка научного содержания путем экстрагирования из корпуса научных теорий («**Авторитетных источников**») того, что будет включено в учебный курс, выстраивание этого экстракта в определенной последовательности, построение **УП**.

«Каждый учебный предмет, - пишет В.В. Давыдов, - это своеобразная проекция той или иной “высокой” формы общественного сознания (науки, искусства, нравственности, права) в плоскость усвоения. Такое проецирование имеет свои закономерности, определяемые целями образования, особенностями самого процесса усвоения, характером и возможностями психического развития школьников, и другими факторами» [13, с. 275]. Позволю себе уточнить, что «особенности самого процесса усвоения» - это также проекция, ракурс, определяемый пониманием того, что есть обучение, усвоение, каковы его цели, психологические механизмы и опосредствования, какие «особенности» при этом существенны, а какие нет.

Трансляция (II) - перевод содержания **УП**, полученного путем проецирования, в содержание лекционного дискурса и совокупность заданий с последующей передачей этого содержания студентам для усвоения.

Транскрибирование (III + III) - процедура, условно (как это изображено на рисунке 1), рассекающая проецирование-трансляцию в поле **УП** в точке перехода от проецирования к трансляции, когда экстрагированное содержание уже определено и структурировано. Ее назначение - представить **УП** в фокусе требований **ОПОП**, в его соотношении с паспортом компетенций, а далее - спроецировать теперь уже не научное знание в его исходном содержании, заданном «**Авторитетными источниками**», а учебный предмет (**УП**) в плоскость **УМК** и **ФОС**. Я определила эту процедуру как транскрибирование, поскольку, как говорят преподаватели вуза, определяя содержание своей методической работы с **ОПОП**, **УМК**, **РП** и **ФОС**, в них должно быть «одно и то же, но по-разному». Я обозначила эту процедуру как «**III + III**», поскольку, оставаясь идентичной себе по своей сути, она повторяется дважды: в соотношении **ОПОП** и **УП** и в соотношении **УП** и **УМК**, **РП**, **ФОС**. Изображая ее как пронизывающую **УП** насквозь, я хотела отметить ее транзиторность по отношению к учебному предмету: она применяется по отношению к любой учебной дисциплине и совершенно индифферентна к ее научному содержанию.

Жесткость этой ортогональной конструкции не предполагает рефлексии и гипотетико-дедуктивного отношения к учебному предмету. Смена фокусировки вертикальной оси ничего не меняет в процедуре транскрибирования, изображенной горизонтальной осью: в любом

содержании при любой его проекции найдется то, что нужно «знать», то, что нужно «уметь» и то, чем нужно «владеть». А именно в такой терминологии определяются компетентности, представленные в РП. Поэтому необходимо уточнить: экстрагирование и проецирование здесь процедуры формальные - «экстракт» научного знания, представленный в УП, а уж тем более его проекции - это не квинтэссенция классической научной истины и не «последнее слово в науке», это содержание лекционно-семинарского дискурса.

Жесткость формальной регламентации процесса и косность синтаксиса нормирующих документов в сочетании с формально-терминологическим оформлением УП (формальная непротиворечивость лекционного дискурса нивелирует проблемность и диалектичность содержания научных теорий, «сглаживая углы» и не предполагая «сопротивления материала») создают ситуацию весьма далекую от «учебной задачи» в понимании В.В. Давыдова. И это **второе принципиальное отличие** от учебной ситуации, построенной в системе В.В. Давыдова. Здесь не логика предмета служит основой проектирования и не логика деятельности по распределению содержания, которая «адекватна (хотя, разумеется, и не тождественна)» [23, с. 373] той, посредством которой научный предмет возник, становится основой учебной деятельности, а формальное соответствие терминов и алгоритмов перечню компетентностей. («Понятия при этом, - пишет А.М. Медведев, - из средств мысленного экспериментирования и преобразования изучаемого предмета превращаются в маркеры и термины для обозначения “очевидных” феноменов, теряя свою исходную “прописку” в сфере идеального... и, отрываясь от исходного контекста, становятся “бомжующими понятиями”» [27]).

Преподаватель задействован в процедурах транскрибирования (III + III) проецирования (I), трансляции (II), контроля (3), оценки (4). Его ориентировка и поведение предписаны ФГОС, ОПОП, разработанными в соответствии с ними УМК, РП и ФОС. Основная методическая работа преподавателя заключается в составлении УМК, РП и ФОС и приведении их в соответствие с ОПОП, а самой ОПОП - в соответствие с ФГОС - в транскрибировании. Основная педагогическая работа - в трансляции, контроле и оценке. Ориентировка преподавателя в этой ситуации определяется следующим образом: «Изменение содержания и форм организации обучения по направлению подготовки “Психолого-педагогическое образование”... определены необходимостью приведения целей и средств основной профессиональной образовательной программы (ОПОП)... в соответствии с требованиями утвержденных документов - Профессионального стандарта педагога-психолога, Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования всех уровней» [1, с. 32]. Предполагается, что «переход к модульному принципу построения основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) позволяет обеспечить возможность понимания студентами *теоретических основ профессиональной деятельности* (курсив мой - И.Ж.) и формирования у них готовности к выполнению профессиональных действий...» [2, с. 106]. Использование авторами, внедряющими компетентностный подход [1, 2, 4, 25 и др.], такой формулировки задач методической работы показывает, что задачи понимаются, исходя из логики нормативных документов, а не из логики науки (системно организованного научного сознания). При этом «понимание теоретических основ профессиональной деятельности» связывается с модульным принципом построения ОПОП, а не с мысленной реконструкцией генезиса базовых понятий научной психологии и контекста их деятельностного распределения.

Ориентируясь на «необходимость приведения в соответствие с требованиями», преподаватель строит содержание и методы обучения, оформляемые им в УМК и РП. В состав этих документов входит, в том числе, образ предполагаемого (требуемого) результата, определяемый в терминах компетентностей. Соответствующая процедура в преподавательской среде определяется словосочетанием «расписывать компетентности» или «расписывать по компетентностям», что означает соотнесение тематики занятий и содержания контрольных

заданий **ФОС** с набором компетентностей в образовательном стандарте. Замечу, что уже здесь, на этапе программирования учебного процесса происходит редукция компетентностного, т.е. деятельностного в своей основе, подхода к ЗУНовскому: компетентности «расписываются», а действия и операции, от которых они производны, - нет. И в этом **третье принципиальное отличие** от системы В.В. Давыдова - методическая работа преподавателя направлена не на проектирование условий живой мыслительной деятельности учащихся, а на приведение в соответствие двух формально организованных множеств - требований **ОПОП** с одной стороны и содержания тематики **УМК** и **РП** с другой стороны.

Студент, получая задания и инструкции (**1**) (рисунок 1), производит преобразование учебного материала в некий продукт (**2**). Правильнее именовать его «*квазипродукт*» - поскольку этот результат не имеет ни научного, ни профессионально-практического значения. Свое значение и смысл он приобретает в ситуации отчета студента перед преподавателем (**3**). В этом акте он становится основанием для проверки, оценки и обмена на рейтинговые баллы (**4**).

Иметь «широкие познавательные мотивы» и «ставить задачи саморазвития» в рассматриваемой ситуации неуместно, по крайней мере, в рамках очерченного цикла «**1 - 2 - 3 - 4**» (рисунок 1). Активность студента, так же как и активность преподавателя, имеет гетерономную регуляцию: ориентировка, алгоритм, инструкции и материал выбираются не им, они для него привходящи. Подчинение действий студента внешнему заданию и выполнение преобразования на предложенном ему материале - это действие-достижение, которое нацелено на конкретный конечный результат и при его получении завершается. (Обозначая действие студента как «действие-достижение», я обращаюсь к тому пониманию этой формы действия, которое представлено в работе Б.Д. Эльконина [39, с. 36], а также в ранее проведенном мною и нами (в соавторстве с А.М. Медведевым) анализе различных форм действия [15, 18, 19]. Этот анализ дает основания для противопоставления действия-достижения и учебно-познавательного действия).

Действие-достижение соотносимо с тем, что в теории учебной деятельности В.В. Давыдова определяется как решение частной, конкретно-практической задачи. Предполагается, что выполнение задания имеет «правильный ответ», которому должен соответствовать результат действия. Свой смысл он имеет в этой замкнутой ситуации обращения: задание - выполнение - получение квазипродукта - оценка - рейтинговый балл - новое задание. Преподаватель в своей контролирующей функции (**3**) имеет дело с результатом-достижением, он оценивает то, во что в итоге действия-достижения (**2**) был преобразован материал задания - квазипродукт. Ни процесс мышления, ни его гипотетико-дедуктивная или вербально-ассоциативная форма и соответствующие опосредствования, ни ориентировочная основа применяемых алгоритмов - ничего из этого не эксплицируется и не становится предметом анализа ни для преподавателя, ни для студента. Форма и содержание **ФОС**ов, построенных по образцу тестов академической успешности, не предполагают экспликацию форм и способов мышления студентов, фиксируется и оценивается только результат. И это **четвертое принципиальное отличие-ограничение** рассматриваемой ситуации - ограничение кругом конкретно-практических задач и соответствующими действиями достижения, что отражено в содержании и форме **контроля** и **оценки** (в **ФОС**), которые также не соответствуют содержанию и функции контроля и оценки, входящих в состав учебной задачи по В.В. Давыдову [13, с. 157 - 160].

В качестве подтверждения приведу пример теста по «Общей психологии» с сайта «StudFiles» - своего рода «банка студенческой взаимопомощи» (предполагаемые правильные ответы на вопросы теста здесь обозначены знаком «+» - как в тексте, на этом сайте).

«9. Психика - это (выбор наиболее правильного ответа) ...

- системное свойство высокоорганизованной материи, изначально (первично) заключающееся (выражающееся) в отражении (способности, возможности отражать) субъектом (человеком) объективного (окружающего) мира, в построении субъектом неотделимой от него (своей) картины этого мира и в саморегуляции субъекта, осуществляемой им на основе своего поведения и собственной деятельности;

- субъективное отражение объективной реальности;

- единая функциональная система;

+ все ответы верны».

10. Что такое «высокоорганизованная материя» (выбор наиболее правильного ответа)?

- под понятием «высокоорганизованная материя» первично понимается головной мозг как материальный носитель психики;

- понятие высокоорганизованной материи физиопсихически определяется в широком смысле как ЦНС (головной мозг и спинной мозг);

- понятие высокоорганизованной материи физиопсихически определяется в узком смысле как головной мозг;

+ все ответы верны» [32].

Оставлю без комментария содержание вопросов и ответов, отмечу лишь, что мысленного экспериментирования, гипотетико-дедуктивного мышления, актов рефлексии-трансцендирования работа с этими заданиями не предполагает.

Возвращаясь к описанию исходного материала (рисунок 1), замечу, что эта схема может быть наложена на курс любой учебной дисциплины и в этом смысле операции, входящие в этот цикл, «универсальны» и «метапредметны». Но при этом их универсальность и метапредметность ограничены хронотопом той ситуации, которую можно определить как педагогическую субкультуру [16, 24, 27, 28]. Только здесь, только в границах этой субкультуры работают такие ритуализированные формы поведения и взаимного обращения, такие критерии статусности, такое позиционное взаимодействие, такие критерии оценки и такие критерии рейтинга. Только здесь культивируются и поощряются такие речевые и интонационные формы коммуникации. За ее границами - в других сферах общественного сознания и «организованного мышления» (В.В. Давыдов [13, с. 68]) они теряют свое очевидное и самодовлеющее значение. Даже если предположить, что в рассматриваемой мною ситуации начетничества продолжается развитие интеллекта [5] и мнемической функции [7], а не просто эксплуатируются уже имеющиеся у студента ресурсы, то ограниченность этим не снимается - интеллект и память опосредствуют функционирование все в той же замкнутой на себя сфере.

В научных дневниках Д.Б. Эльконина содержатся следующие размышления о такого рода ограничении: «Развитие интеллекта - развитие операционально-технической стороны, и только. Но ведь главная задача не в этом, вернее, эта задача должна решаться внутри более широкой и более важной. Развитие теоретического мышления возможно только тогда, когда возникнут такие задачи, а они могут появиться только в расширенном мире» [40, с. 488]. В замкнутом мире образовательной субкультуры культивируется формально-рассудочная рефлексия, содержание которой - сравнение и соотнесение с образцом-эталоном и усвоение извне назначенных критериев соответствия (приведенный фрагмент теста тому иллюстрация). В этой субкультуре не предполагается трансцендирование - прорыв и выход к другим горизонтам действия и понимания, выход в «расширенный мир». (Содержание и формы организации учебно-ознакомительной, педагогической и производственной практик - предмет отдельного анализа). Переход от одной темы к другой определяется **РП**, а не тем, что рефлексия

пройденного содержания обнаружила его ограничения или односторонность и тем самым - необходимость выхода за его границы. И в этом **пятое отличие-ограничение** - формируемые способы имеют принципиальную ограниченность ситуацией, регламентируемой вопросно-ответной формой взаимодействия преподавателя и студента, и не предполагают выхода к обобщенным способам действия в расширяющейся ситуации - не предполагают трансцендирования.

И, наконец, следует отметить, что в рассматриваемой образовательной ситуации предполагается и поощряется особого рода самостоятельность, понимаемая как функционирование изолированных индивидов. *Не разговаривать* на лекциях, *не перебивать* говорящего на семинаре, *не дискутировать* с преподавателем, *не списывать* во время тестирования - четыре само собою разумеющиеся запрета, не допускающие самой мысли о построении учебного сотрудничества. Пресечение плагиата, заимствований, подсказок оборачивается игнорированием педагогического потенциала совместной, коллективно-распределенной деятельности. Т.е. того потенциала, который признается несомненной ценностью в системе В.В. Давыдова как источник диалогизма мышления и сознания учащихся и педагога, самих учащихся [13, 30, 33, 34]. **Шестое ограничение** - отсутствие содержательного (строящегося на содержании осваиваемой науки) общения и диалогизма, игнорирование образовательного потенциала совместной, коллективно-распределенной, кооперированной деятельности.

Таков исходный материал.

Теперь представлю, что в этом материале я определяю как **объект** и как **предмет** исследования-проектирования, что объективно задано, а что может и должно быть преобразовано и построено.

Объект. В рассмотренной ситуации содержатся компоненты, которые, несомненно, *инвариантны* относительно различных способов конструирования образовательных ситуаций, их объективность предзадана, они *объективно необходимы*. (Инвариантность их наличия *не означает неизменность их содержания и функции* в новом целом, куда их предполагается включить.) К таким необходимым составляющим относятся авторитетные первоисточники, учебный предмет как проекция из областей «высокой формы общественного сознания... в плоскость усвоения» [13, с. 275], позиция преподавателя и позиция студента (само их наличие), процедуры проецирования и трансляции, интеракция преподавателя и студента.

Предмет. Указанные компоненты образовательной ситуации могут быть включены в другую структуру, подчиненную иной образовательной задаче - не программированию вопросно-ответных алгоритмов учебного поведения (деятельностью это назвать нельзя [20, с. 51]), а логике мысленного эксперимента, предполагающего понятийное опосредствование. Образовательная ситуация, в которой становится возможной рефлексия-трансцендирование, ее архитектура и ее хронотоп [18, 19] - предмет исследования-проектирования.

Проектируемая образовательная ситуация, поскольку она преемственна имеющейся (другой «реальной формы» нет, и сама она не возникнет) предполагает учет и преодоление отмеченных выше шести ограничений, препятствующих реализации идей давыдовского подхода. Представлю соответствующие направления преодоления.

1. Отсутствие строгого монизма в содержании подавляющего большинства психологических теорий и, соответственно, в содержании учебного предмета заставляет ориентироваться на иную (по отношению к логике восхождения, представленной в теории В.В. Давыдова) форму логико-предметного анализа, - опираться на принципы дополнительности и соответствия [17, 24, 29]. Плюралистическое содержание научной психологии в ходе логико-предметного анализа предстает в виде своеобразной карты с границами и переходами базовых

принципов, понятий и методов одной теории в принципы, понятия и методы другой при определении условий и ограничений таких переходов.

2. Формализм и недействительная форма организации образовательной ситуации требуют пересмотра ее композиции и динамики развертывания, построение ее на основе идеи мысленного эксперимента - параллельного продвижения в области феноменов и в области ноуменов («в вещах и в понятиях»), как это определил В.С. Библер [6]).

3. Методическая работа преподавателя должна быть включена в живую ткань образовательной ситуации, поскольку работа в режиме проекта предполагает гипотетико-дедуктивную логику мышления в ситуации «контригры» [11, с. 19], и преподаватель не может обойтись «домашними заготовками» (УМК, РП, ФОС и пр.). Само проецирование теоретических концептов в обсуждаемую на занятиях психологическую реальность должно происходить «на глазах» студентов и в диалоге с ними. Именно эта процедура опосредствования и есть основной предмет освоения и поэтому должна быть явлена.

4. Проектируемая ситуация предполагает переход от действия-достижения к поисково-пробующему учебно-познавательному действию. Для инициации такого типа действия необходимо со-действие и/или противо-действие другого человека (что и происходит 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 обнаружения собственных вкладов в учебно-познавательный процесс и места и качества этих вкладов необходимы особые средства, которые Б.Д. Эльконин, называет «экраном» или «зеркалом». «... В этом “экране” выступает мера результативности усилия: действующий знает, что нечто делает, а не только “напрягается”» [38, с. 54]. Главная задача таких встречных действий - обеспечить «самообнаружение» субъекта, что и достигается посредством «экранирования» (об этом далее).

5. Образовательный цикл должен быть открытым, завершаться переходом от констатации определенного понимания уже рассмотренной области знаний к рефлексии границ-ограничений этого понимания и к трансцендированию - выходу к другим предметным областям - согласно принципам дополнительности и соответствия.

6. Преодоление индивидуальной изолированности и переход к формам учебного сотрудничества могут начинаться с включения продукта (квазипродукта, как было определено ранее) в «сферу обращения». Например, выполняемые студентами задания (эссе на заданную тему, психологический анализ урока, анализ литературных фрагментов и другие результаты) включаются в базу «личных теорий» (ЛТ) и могут использоваться как авторами, так и другими студентами в качестве ресурса. Результаты дискуссий с использованием базы ЛТ могут накапливаться в «облачном хранилище» (cloud storage) и быть доступными для ознакомления и комментирования. А само групповое выполнение заданий может строиться на основе моделей коллективно-распределенных форм решения учебно-познавательных задач, образцы-прототипы таких форм разработаны В.В. Рубцовым и его сотрудниками [30].

Эти намерения по преодолению имеющихся в традиционной ситуации ограничений можно реализовать, начав с того, что *само проецирование содержания в плоскость учебного материала сделать предметом рефлексии*, прежде всего, - рефлексии преподавателя. Проект учебной ситуации, ориентированной на реализацию шести перечисленных выше намерений и строящейся на рефлексивном понимании проецирования - содержание второй части статьи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрущенко Т.Ю., Шашлова Г.М., Шубина А.С. Практико-ориентированная модель подготовки магистров по программе «Школьная психология» // Психологическая наука и образование. 2015, Т. 20. №4. - С. 31 - 39.
2. Андрущенко Т.Ю., Шубина А.С. Комплексные ситуационные задачи в оценке образовательных результатов по модулю «Психологическая диагностика обучающихся» в магистерской программе «Школьная психология» [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. №3. - С. 105 - 114, doi: 10.17759/psyedu.2016080310.
3. 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.
4. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2012, №3. - С. 18 - 22.
5. Бахтина О.В. Педагогические условия развития интеллекта студентов в образовательном процессе педагогического вуза. Автореферат... канд. педагогических наук. - Воронеж: Воронежский государственный университет, 2007. - 24 с.
6. Библер В.С. Мышление как творчество. - М.: Политиздат, 1975. - 398 с.
7. Бондарева Л.В. Роль обобщенной ориентировки в развитии мнемической деятельности студентов. Автореф. ... канд. психол. наук. - М.: Исследовательский центр качества подготовки специалистов, 1992. - 18 с.
8. 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.
9. 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.
10. Громько Ю.В., Давыдов В.В., Лазарев В.С., Рубцов В.В., Слободчиков В.И. Концепция экспериментальной работы в сфере образования // Педагогика. 1994, №6. - С. 31 - 38.
11. 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.
12. Громько Ю.В. Теоретическое отношение к действительности а рамках проектной установки как тип личной идентичности // Психологическая наука и образование. 2010, №4. - С. 61 - 67.
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. Прототипы субъектного действия // Культурно-историческая психология. 2010, №1. - С. 18 - 26.

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., 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., англ.
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. Субъектно-ориентированное образование в высшем учебном заведении: монография. - Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2014. - 324 с.
20. 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.
21. Лазарев В.С. Новое понимание метода проектов в образовании // Проблемы современного образования. 2011, №6. - С. 35 - 43.
22. Лазарев В.С. Становление и развитие учебной деятельности в развивающем обучении // Развивающее образование. Том II. Нерешенные проблемы развивающего образования. - М. АПК и ПРО, 2003. - С. 44 - 63.
23. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - 4-е изд. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. - 584 с.
24. Лженаука в современном мире: медиасфера, высшее образование, школа: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 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.
25. 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.
26. Медведев А.М., Жуланова И.В., Марокова М.В. Генетико-моделирующий метод в исследовании психического развития. - Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010. - 286 с.
27. Медведев А.М. Авторитарный эмпиризм в инновационных концепциях высшего образования психолого-педагогического профиля: критический анализ // Интернет-журнал «Науковедение», 2014, №1 (21) [Электронный ресурс]. - М.: Науковедение, 2014. - Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/66PVN114.pdf>, свободный. - Загл. с экрана. - Яз. рус., англ.
28. 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.
29. Психология и новые идеалы научности (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. 1993, №5. - С. 3 - 43.
30. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 384 с.
31. Рубцов В.В., Эльконин Б.Д. Новая модульная основная профессиональная образовательная программа исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: опыт разработки и апробации // Культурно-историческая психология. 2015, Т. 11. №3. - С. 4 - 8.
32. Тест по общей психологии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/2063329/>.
33. Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться. Автореферат ... доктора психол. наук. - М.: Психологический институт Российской академии образования. 1992. - 39 с.
34. Цукерман Г.А. От умения сотрудничать к умению учить себя // Психологическая наука и образование. 1996, №2. - С. 27 - 42.
35. Цукерман Г.А. Развивающее обучение: генетико-моделирующий эксперимент // Вопросы психологии. 2010, №4. - С. 128 - 140.
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.: Тривола, 1994. - 168 с.
38. Эльконин Б.Д. Психология развития. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 144 с.
39. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004, №1. - С. 35 - 49.
40. Эльконин Д.Б. Из научных дневников // Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989. - С. 480 - 519.

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 1)

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 first part of the article relationship between theoretical thinking and the activity of study-design is determined. There is substantiated the corresponding form of thinking - reflection-transcendence. The following is a diagram of an educational situation, implemented today in university preparation of psychologists and educators, positions and functions of its participants. It is stated formal heteronomous regulation of the relevant educational process and discrepancy to the ideas of activity approach and the concept of educational activity. Author provides a list of such discrepancies and restrictions, also directions and opportunities to overcome them.

Keywords: theoretical thinking; theory of educational activity; study-design; mode of action; reflection; transcendence; learning situation; material; an object; subject; projection; broadcast; transcription