

Интернет-журнал «Мир науки» ISSN 2309-4265 <http://mir-nauki.com/>
2016, Том 4, номер 1 (январь - февраль) <http://mir-nauki.com/vol4-1.html>
URL статьи: <http://mir-nauki.com/PDF/36PDMN116.pdf>

Статья опубликована 14.03.2016

Ссылка для цитирования этой статьи:

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.

УДК 159.95

Жуланова Ирина Викторовна

ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ВГСПУ)», Россия, Волгоград
Доцент кафедры «Психологии»
Кандидат психологических наук
E-mail: irina.julanova2010@yandex.ru

Медведев Александр Михайлович

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»
Филиал в г. Волгоград, Россия, Волгоград
Доцент кафедры «Психологии»
Кандидат психологических наук
E-mail: al.medvedeff2009@yandex.ru

Проблема обучения и развития в вузовской подготовке педагогов и психологов в контексте культурно-исторической и деятельностной психологии

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы внедрения в образование будущих педагогов и психологов деятельностных форм организации занятий. Анализируется парадоксальность ситуации, когда основания культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова преподаются и осваиваются в соответствии с теми представлениями об обучении и развитии, которые были предметом критики для авторов этих теорий и предметом преодоления. Рассматриваются прямые последствия такой ситуации: редукция инновационного подхода к традиционному подходу, формализация и обесценивание конструктивного потенциала теорий. Определяются предпосылки решения проблемы.

Ключевые слова: реальная форма; культурная натуральность; идеальная форма; развитие; формирование; опосредствование; ориентировочная карта понятий; ориентировочная основа действия; редукция

Эти добрые люди, – заговорил арестант и, торопливо прибавив: – игемон, – продолжал: – ничему не учились и все перепутали, что я говорил. Я вообще начинаю опасаться, что путаница эта будет продолжаться очень долгое время. И все из-за того, что он неверно записывает за мной.

М.А. Булгаков «Мастер и Маргарита»

Статья продолжает серию наших публикаций [12, 13, 14, 15 и др.], посвященных проблеме проектирования образовательных ситуаций в вузовской подготовке педагогов и психологов на основе положений культурно-исторической психологии Л.С. Выготского [7] и теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [9]. (Далее в цитируемых текстах приводятся положения об образовании и развитии детей, но содержание цитируемых положений об отношении реальной формы и идеальной формы, посредничестве и опосредствовании относятся и к образовательной ситуации в студенческом возрасте).

В данном случае будет рассмотрена **проблема**, в значительной мере затрудняющая использование идей этого [7, 9] научного направления в процессе подготовки будущих педагогов и психологов. Суть проблемы составляет **несовместимость** традиционных стереотипных представлений о том, как должно быть построено образование, и научных представлений, оформившихся в научной школе Л.С. Выготского, приводящая к исходному конфликту. Содержательная сторона конфликта состоит в принципиальном различии тех содержаний, которые стоят за терминами, описывающими учебный процесс при видимости совпадения и синонимичности терминологических оболочек. Это в наибольшей мере относится к понятиям «развитие», «формирование», «деятельность». В обыденном сознании, включая массовое профессиональное сознание педагогов, в том числе преподавателей педагогического вуза, под развитием и формированием понимается все многообразие происходящего, если в нем не усматриваются проявления неуспеваемости. А термином «деятельность» обозначаются любые формы активности от действий по заданному образцу до проявлений какой-либо самостоятельности и креативности. Это относится как к тезаурусу студентов, так и к тезаурусу педагогической профессуры. Как заметил В.С. Лазарев, «во многих исследованиях чуть ли не любое телодвижение, любое действие называют актом деятельности, и в результате выхолащивается основная идея деятельностного подхода» [17, с. 50].

Между всеми тремя понятиями и соответствующими реалиями существуют диалектические связи (предполагающие взаимопереходы, «отрицание» и «снятие» – в гегелевском смысле). Однако, в большинстве случаев в сознании педагогов диалектика этих связей никак не представлена и понимание редуцируется к фиксации их наличия. Так, например, Н.М. Борытко, ссылаясь на значительный корпус психолого-педагогических исследований, в итоге приходит к простой констатации: «В них (в исследованиях, включенных в обзор. – *И.Ж., А.М.*) обосновывается определяющая роль воспитания в формировании личности, функция деятельности, как основы ее развития» [4, с. 8]. Подводя итог проведенному анализу, Н.М. Борытко делится профессорской мудростью: «Многое зависит от самой личности, решающей быть ей субъектом развития или объектом формирования» [4, с. 16], почти совпадающей с мудростью житейской: «Все от человека зависит!». А по мнению Н.М. Верзилина и В.М. Корсунской: «В школе осуществляется воспитывающее и развивающее обучение: воспитывают и развивают содержание изучаемого

материала, логика его изложения, методы преподавания; весь процесс обучения во всех его формах; воспитывает и личность учителя, его увлеченность наукой» [5, с. 10].

Иное понимание в трактовке формирования и развития находим у В.В. Давыдова – автора теории учебной деятельности. «Понятие (и соответственно термин) “развитие”, – пишет В.В. Давыдов, – относится обычно к таким системам, которые имеют высокую степень самодостаточности и автономные внутренние источники своих качественных изменений. “Формирование” же относится, как правило, к объектам, качественные изменения которых происходят под влиянием каких-либо внешних управляющих сил. Но, на наш взгляд, в процессах развития автономных и суверенных систем присутствуют моменты формирования некоторых их составляющих, а в процессе формирования какого-либо объекта на некоторых стадиях наблюдаются моменты развития отдельных его компонентов, между данными понятиями нет непроходимой пропасти» [9, с. 170].

Но «отсутствие пропасти» – это еще не позитивная характеристика связи, а лишь намек на ее возможность. Содержание связи и ее закономерную необходимость В.В. Давыдов определяет, обращаясь к теории Л.С. Выготского: «Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, исходным субъектом психического развития является не отдельный человек, а группа людей. В их социально-культурной деятельности и под ее решающим влиянием формируется индивидуальный субъект, который на определенной стадии становления приобретает автономные источники своего сознания и переходит “в ранг” развивающихся субъектов» [там же].

Таким образом, формирование связано с социально-культурной деятельностью, прежде всего с деятельностью по передаче и освоению культурных образцов, имеющей групповой, коллективно-распределенный характер. Развитие – исходно присуще групповым субъектам, а затем автономным сознательным субъектам, распоряжающимся источниками развития, выбирающими их и умеющими их использовать. К этим источникам относится и развивающий потенциал различных культурных сообществ, в том числе – образовательных институтов.

Связь *формирования (обучения) и развития* реализуется в актах взаимодействия достигнутой человеком *реальной формы* освоенности культуры и предстоящей ему *идеальной формы*, предполагающих *посредничество и опосредствование*.

Приведенные представления о развитии и формировании, существующие как в сознании педагогов, так и в сознании получивших их от педагогов студентов, *с одной стороны*, и понимание этих процессов в научной педагогической психологии – в данном случае в теории развития Л.С. Выготского и в теории развивающего обучения В.В. Давыдова, *с другой стороны*, позволяют более конкретно и развернуто сформулировать обозначенную проблему – проблему несовместимости этих «сторон».

Учебная деятельность и учебный процесс. При изучении в курсе «Психология развития и возрастная психология» основных положений теории Л.С. Выготского и оснований периодизации общего психического развития, предложенной Д.Б. Элькониным, а в курсе «Педагогическая психология» – системы развивающего обучения, носящей имена Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, было бы логичным и целесообразным использовать понятийный аппарат этих теорий и выработанные в них способы педагогического взаимодействия в самом процессе обучения: не говорить о них, а организовывать учебный процесс в соответствии с ними, например, в соответствии с идеей экспериментально-генетического метода. Но при таком подходе обучение предполагает организацию деятельности, соответствующей содержанию изучаемых понятий, деятельности, которая, выражаясь словами А.Н. Леонтьева, была бы «адекватна, хотя и не тождественна» изучаемому предмету, а это входит в

противоречие с лекционно-семинарской регламентацией занятий и с системой рейтингового контроля, предполагающей однозначность формализованных знаний.

Деятельностные акты, в отличие от актов поведения, разворачиваются по своей внутренней логике, – логике живых самоорганизующихся систем [3], – поэтому они не могут начинаться и завершаться «по звонку», и втискивание их во временную регламентацию лекционно-семинарского расписания занятий приводит к редукции деятельности к внешне детерминированному поведению. Учебный процесс есть, а учебной деятельности может не быть.

Вывод. Для реализации в образовании деятельностного подхода необходима такая регламентация учебного процесса, которая диктуется логикой деятельностного цикла, а не формально построенным расписанием занятий. При невозможности преобразования учебного процесса в соответствии с логикой учебной деятельности остается только допустить присутствие в нем сквозного цикла, ориентированного на этапы учебно-деятельностного проекта [15] (а не на разбиение на лекционные и семинарские «пары») при учете ограничений формального расписания как внешнего привходящего обстоятельства, несущего неизбежные неудобства и помехи.

Реальная форма. Понимание соотношения обучения-формирования и развития в исследованиях и проектах научной школы Л.С. Выготского [7, 9, 12, 15, 16, 18, 29, 32], основывается на идее взаимодействия **реальной формы** и **идеальной формы**, в результате которого складываются:

- высшие (культурные) психические функции – в раннем онтогенезе;
- обобщенные способы действия и рефлексивное мышление – в младшей школе;
- рефлексивное сознание и самосознание – в подростковой и старшей школе;
- профессиональное мировоззрение – в вузе.

Реальная форма в работах Л.С. Выготского понимается и как основание, на котором строятся культурно опосредствованные способы человеческого действия, и как энергетический источник, а затем и вместилище возникших (сформированных) новообразований. Реальная форма, идеальная форма, их взаимодействие и опосредствование этого взаимодействия, его содержание и социально-психологическое оформление специфичны для каждого возрастного этапа, для соответствующего этапу социально-культурного сообщества. Это те отношения, которые конституируют организацию жизни, определяют психологическое содержание возраста, включая интересы и инициативу, направленную на освоение вполне определенных культурных медиаторов, соединяющих человека с еще не освоенным им, но лишь предстоящим ему идеальным.

Такое понимание в последнее время развивает П.Г. Нежнов, и мы разделяем его видение содержания и роли реальной формы, именуемой им **культурной натуральностью**. «... С учетом идеи возрастной цикличности генеза, которую Выготский разрабатывал в последние годы жизни, – пишет П.Г. Нежнов, – акт культурного развития предстает как *процесс, начало и конец которого отмечены функционированием культурных натуральностей разного уровня* (курсив наш. – И.Ж., А.М.), а роль связующего звена играет момент опосредствования. Развитие начинается и заканчивается культурным естеством, а значит его основу задает спонтанность ребенка, т.е. не взрослый напрямую “лепит” ребенка, а сам ребенок посредством культурного взрослого творит себя» [26, с. 118 – 119]. Присоединим к этому высказывание К.Н. Поливановой: «В сопоставлении “своего” и “иного”, наличного и идеального заключено содержание и движущая сила развития: не только и *не столько сама по себе среда, сколько отношение к ней* (курсив наш. – И.Ж., А.М.), избирательное ее восприятие

ребенком оказывается ключом к пониманию возраста» [28, с. 15]. Понятно, что субъектом соотнесения «своего» и «иного» и «избирательного восприятия» выступает тот, кто готов учиться, кто способен выдвинуть в фокус рефлексии это соотношение «своего» и «иного» и, отталкиваясь от «своего», поставить достижение «иного» как цель.

В нашем случае обучения студентов-педагогов и студентов-психологов проблемность состоит в том, что **исходной ситуацией** освоения новой идеальной формы – научно-теоретического понимания соотношения обучения и развития человека для проектирования эффективного образования будущих поколений – предполагается проявление инициативы, основанной на соотнесении «своего» и «иного», обнаружении разрыва, и обращении к преподавателю как посреднику в его преодолении. Именно в эту ситуацию субъективно обнаруженного студентом разрыва должно включаться понятийное опосредствование как «место встречи» «своего» и «иного». Перечисленные выше нормативные обретения, соответствующие прожитым стадиям онтогенеза и пройденным образовательным ступеням, позволяют предположить, что у студентов имеется рефлексивное сознание и самосознание как продукт предшествующего этапа развития, что позволяет им перейти на следующий этап – этап построения профессионального мировоззрения.

Но студенты как предполагаемые носители культурной натуральности в большинстве случаев не делают ее предметом рефлексии, никакого разрыва не обнаруживают и познавательной инициативы не проявляют. Проявляемая в учебном процессе и выявляемая направленными диагностическими процедурами реальная форма понимания обучения, развития и педагогической миссии обнаруживает тяготение к упрощенным и даже вульгаризированным представлениям, которые в силу своей стереотипности воспринимаются как естественные и самодостаточные. (В ряде случаев студенты используют универсальные «педагогические заклинания», подаренные им мэтрами лично ориентированного образования. Анализ «заклинаний» и критика псевдонаучной методологии «педагогической гуманитаризации» представлены в других наших публикациях [21, 23, 24]).

По определению, которое предлагает Б.Д. Эльконин, «акт развития есть преодоление наличного функционирования в идеальной форме действия» [34, с. 165]. Но для этого наличное функционирование нужно иметь в качестве предмета преодоления, а оно для большинства студентов не стало деятельным органом освоения науки и профессиональной практики, оставаясь лишь ориентировкой в симуляционной активности – средством порождения вербальных симулякров и манипулирования преподавателем с целью получения рейтинговых баллов. Такое «наличное функционирование» лежит в пространстве других значений и ориентиров, вне того семантического пространства, в котором живет научное знание.

Предполагаемое П.Г. Нежновым и Б.Д. Эльconiным [27] «возвращение в культурную натуральность», когда освоенные культурные способы действия становятся новым функциональным органом ориентировки и построения способов действия, в наблюдаемой практике подменяется транскрибированием нового в старое, происходит не возвышение натурального в культурном, а растворение культурного в натуральном. При этом «агрессивность растворителя» достаточна для того, чтобы культурные образцы лишились самоидентичности и исходного содержания, пополнив терминологический конгломерат квазинаучных знаний.

В ситуации, когда вербальное псевдопонимание было основным средством существования молодого человека в вопросно-ответной регламентации учебного процесса в школе и остается таковым в вузе, не приходится надеяться на *такую реальную форму* как источник познавательной энергии и инициативы. В такой ситуации приходится признать, что при невозможности опоры на сложившуюся культурную натуральность, поскольку она являет

собой не ресурс, а препятствие, приходится прибегнуть к ее **дискредитации**. Напротив, проявления познавательной инициативы и рефлексивного самосознания (способности удивляться и не совпадать со сложившимися представлениями – как своими, так и окружающих) должны поддерживаться и по отношению к ним предполагается **реабилитация**.

Вывод. Обнаруживаемая культурная натуральность в подавляющем большинстве случаев не может быть ресурсом освоения культурно-исторической и деятельностной психологии, теории и практики развивающего обучения, что вынуждает к ее дискредитации, аргументированному доказательству ее научной несостоятельности и пустой декларативности при всей ее распространенности. Необходимо аргументировано показать, доказать, что деятельностно ориентированная педагогика, опирающаяся на научную психологию – это «иное».

Идеальная форма. Посмотрим на ситуацию из фокуса идеальной формы. Сразу же предупредим, что идеальное мы понимаем не как нечто желаемое или хорошее и наилучшее. В контексте теории Л.С. Выготского и «Психологии развития» Б.Д. Эльконина «идеальная форма – это не идеализированный (воображаемый, мыслимый) объект, а совершенный субъект – субъект совершенного действия» [35, с. 140].

«Вслед за Л.С. Выготским Д.Б. Эльконин считал, что **идеальная форма, образ взрослости** (выделено в цитируемом тексте. – *И.Ж., А.М.*), является центральной категорией, задающей целостность детства, – пишет Б.Д. Эльконин в статье о кризисе детства и основаниях проектирования детского развития. – Образ взрослости, образ совершенного (идеального) взрослого является единственным способом и опорой представления детьми их будущего. На ясное представление об идеальной форме, в конечном счете, должны опираться и все попытки проектирования детской жизни. Вне такой опоры они теряют смысл. Разумеется, это относится и к проектам развития образования» [33, с. 7]. Далее в той же статье Б.Д. Эльконин замечает, что констатация необходимости идеальной формы для понимания развития недостаточна. Должно быть понято и представлено *явление* идеальной формы, и установление ее *отношения* к реальной форме.

«В противном случае, – продолжает Б.Д. Эльконин, – слова о потере идеальной формы... можно понять буквально, как потерю орудий, картин, книг и проч. Но ведь все это есть и находится рядом. Потеряно другое – то, как усматривать и вычитывать. Вот это “то, как” и закодировано в слове “отношение”. В нем акцент переносится с готовых, созданных форм культуры и их носителей, на **формы явления** (здесь и далее выделено по цитируемому изданию. – *И.Ж., А.М.*) совершенства, на формы явления взрослости. Идеальность должна выступить, т.е. стать не бытием, а **событием** – тем, смысл чего состоит в его совершении и явлении. И выступить должна **сама идеальность**, совершенство какого-либо содержания, а не просто лишь это иное содержание» [33, с. 8].

Применительно к образовательной ситуации, в которой мы находимся, это означает, что наличие и доступность текстов основателей и адептов изучаемых теорий, а также и мультимедийных материалов, отражающих практику развивающего обучения, недостаточно, даже если предположить, что искомое «идеальное» в них содержится, поскольку необходимо обеспечить «вычитывание» и «высматривание». Прямое внедрение (что возможно, лишь если предположить – в пределе – в качестве культурной натуральности студента *tabula rasa* его сознания) может обеспечить – в режиме начетничества – освоение глоссария и, как мы отмечали выше, его «растворение» в пополняемом «словарном запасе» и продолжение стереотипного функционирования в погоне за рейтинговыми баллами.

Для того чтобы приблизиться к явлению идеальной формы преподаватель, конечно же, должен строить свою реальную – «здесь и теперь» реализуемую – образовательную деятельность в соответствии с тем содержанием, которое он предполагает транслировать. Именно *в соответствии*, но не в совпадении: логика действия с содержанием не есть логика содержания, а логика содержания не есть логика представляющего это содержание текста. Как мы уже отмечали, используя формулу А.Н. Леонтьева, педагог и учащиеся должны организовать и произвести деятельность, которая «адекватна (хотя, разумеется, и не тождественна)» [19, с. 373], – адекватна идее, культурному прототипу, не тождественна той ситуации, которая впервые породила эту идею. «... Всякий действительно исполненный акт мысли, – говорит М.К. Мамардашвили, – можно рассматривать как событие. *Событие отличное от своего же собственного содержания* (курсив наш. – И.Ж., А.М.). Помимо того, что мысль утверждает какое-то содержание, сам факт утверждения и видения этого содержания есть событие» [20, с. 103]. Усиливая акценты в этом высказывании М.К. Мамардашвили, Б.Д. Эльконин пишет: «Идеальность должна выступить, т.е. стать не бытием, а событием – тем, смысл чего состоит в его совершении и явлении. И выступить должна сама идеальность, совершенство какого-либо содержания, а не просто лишь это иное содержание» [33, с. 8].

Заметим, что явление идеального – это не предельная исключительность, это нормативное явление человеческой культуры, в том числе, одно из оснований культуры христианской. Библейские тексты содержат множество примеров события-явления идеального. Это не обязательно Чудо. Приведем один из наиболее часто упоминаемых сюжетов Евангелия от Иоанна:

«Тут книжники и фарисеи привели к нему женщину, взятую в прелюбодеянии, и, поставивши ее посреди, сказали Ему: Учитель! Эта женщина взята в прелюбодеянии; а Моисей в законе заповедал нам побивать таких камнями: Ты что скажешь?

<...>

Когда же продолжали спрашивать Его, Он восклонившись сказал им: кто из вас без греха, первый брось на нее камень.

<...>

Они же, услышавши то и будучи обличаемы совестью, стали уходить один за другим, начиная от старших до последних; и остался один Иисус и женщина, стоящая посреди.

Иисус, восклонившись и не видя никого кроме женщины сказал ей: женщина! Где твои обвинители? Никто не осудил тебя?

Она отвечала: никто, Господи! Иисус сказал ей: и Я не осуждаю тебя; иди и впредь не греши» [Ио 8, 7].

Как видим, это не диалог и не диспут, это реальное оборачивание ситуации, при котором *обнажается (является) отношение* общего для всех закона и индивидуального единственного – один на один и с законом и с обвиняемым человеком – поступка. Говоря «как видим», мы хотим отметить и предельную конкретность: ситуация видна настолько ясно, что возникает ощущение присутствия при происходящем. При этом происходящее одновременно идеально в смысле чистоты и однозначности нравственного поступка и предельно конкретно, единично. «Тут только конкретность может помочь, – говорил о таких событиях и их описаниях П.А. Флоренский, – иначе наша обмирщенная мысль все, как пес, будет возвращаться на блевотину свою» [31].

Можно ли событие-явление идеальной формы сделать педагогической технологией? В привычном смысле – нет – при привычно-распространенном понимании технологии как

программы и алгоритма. Иначе (да простят нам святотатство) приведенный нами евангелический сюжет можно было бы положить в основу процедуры социально-когнитивного тренинга избавления от блуда. (Анализ и критика «педагогической технологии» формирования нравственности представлена в других наших публикациях [11, 22]).

В педагогической практике явление идеального – это своего рода трансцендирование, когда на глазах присутствующих сквозь культурную натуральность педагога или учащихся, а может быть, сквозь взаимное отражение их сознаний начинает «проявляться» сама идея в ее исходной чистоте и ясности, в ее *эмотивности* (лат. *haecceitas*). (Конечно же, при всей условности «проявляться» и «сама» – ведь для этого нужно построить или перестроить ситуацию, создав условия для такого явления).

Вот пример из педагогических записей С.Ю. Курганова (одного из основателей «Школы диалога культур»), пример того, как сквозь сочинение школьницы «просвечивает» (при усмотрении и поддержке этого «просвечивания» внимательным педагогом С.Ю. Кургановым) «теория прозы» В.Б. Шкловского: «Любопытно, что сочинение Юлии Вятчиной, точно и жестко описывающее особенности формы “Трех толстяков”, напоминает по стилю, и по смыслу рассуждения В. Шкловского о сути поэтического языка вообще» [16, с. 154]. Или вот это: «Дети как бы воспроизводят некоторые рассуждения Л.С. Выготского об этой (“Ворона Лисица”. – *И.Ж., А.М.*) басне: “Стоит вчитаться в басню, чтобы увидеть, что искусство льстеца представлено так игриво и остроумно; издевательство над Вороной до такой степени откровенно и язвительно; Ворона наоборот, изображена такой глупой, что у читателя создается впечатление, совершенно обратное тому, которое готовила мораль” (цитата из «Психологии искусства» Л.С. Выготского. – *И.Ж., А.М.*)» [16, с. 156].

Идея, которую, по мнению С.Ю. Курганова, воспроизводят дети, не читавшие Л.С. Выготского, но включенные в учебный диалог, содержащий «проблемные воронки» и «точки удивления», построенный педагогом, Л.С. Выготского читавшим, предстает в этой стенограмме урока: «*Надя*. Тут как бы спорят две женщины. Ворона – она самая некрасивая, серая, нескладная, с огромным противным клювом. А Лиса – красавица-раскрасавица. И именно поэтому так легко Лисе удается обмануть Ворону: Вороне очень важно, что кто-то наконец доброе слово скажет о ее красоте, и не просто кто попало, а самая красивая в лесу – Лиса. Ну а потом Лиса торжествует. И не только из-за сыра, а потому, что Ворона понимает, что никакая она не красавица» [там же]. И наконец, С.Ю. Курганов констатирует, как проступает, просвечивает *одно сквозь другое*: «Л.С. Выготский подошел вплотную к мысли Нади (! – *И.Ж., А.М.*) о соперничестве двух женщин как сюжетной основе басни: “Уже перемена, которую допустил Сумароков, заменивший ворона прежних баснописцев вороной, ... содействует совершенной перемене стиля...” (цитата из «Психологии искусства» Л.С. Выготского. – *И.Ж., А.М.*)» [там же].

Идеальное как явление не может быть лишь «записанным» в качестве текста и не может быть домашней заготовкой, «спрятанной в кармане» педагога и ждущей своего времени актуализации на занятии (уроке, лекции, семинаре). (Никто, конечно, этого не запретит, но такая «домашняя заготовка» может быть обнаружена, и в случае ее повторения на другом уроке или семинаре раскроется симуляция инсайта, и идеальное может не явиться, а явится его симулякр, например, в виде ложного удивления-открытия с последующим определением «под запись».) Педагог, являющий идею, должен уметь вычитывать, подхватывать и удерживать выготскианское [6] «остранение» и «противочувствие», провоцировать резонанс *действия-распредмечивания* [10] и *действия-переживания* [там же].

Если живое явление идеи не предполагается и научное содержание упаковано в однозначно формулируемые дефиниции, в текст, а вопрос предполагает заранее определенный ответ из конечного набора вариантов, то по содержанию это может быть и

теория Л.С. Выготского, но по организации процесса и по сути происходящего – технология Б.Ф. Скиннера.

Вывод. Если отсутствует загадка, интрига, а сам педагог не являет собой существо «загадочно-харизматичное» и при этом способное вытащить «за ушко и на солнышко» пробивающееся в высказываниях учащихся существенное (в гегелевско-давыдовском понимании) для рассматриваемого предмета, то явления идеальной формы ожидать не приходится.

Посредничество и опосредствование – это основные «механизмы» и «приводные ремни» культурной трансмиссии – передачи культуры от поколения поколению. Для поверхностного взгляда здесь нет проблемы: если есть говорящий от лица науки и записывающий за ним, то трансмиссия реализуется, и у этого есть реальные материализованные следы. (Такая ситуация – один говорит, другой записывает – и порожденная ею коллизия ярко-трагично представлена М.А. Булгаковым в отношениях Иешуа Га-Ноцри и Левия Матвея).

«Ведь кажется, что ясно, кто является посредником, т.е. занимает место “между” идеей и реалией, – пишет Б.Д. Эльконин. – В отношении ребенка это взрослый в разных своих социальных функциях: родитель, учитель, мастер и другие. Эти функции и роли социально выделены и отмечены. Остается только определить состав действий хорошего (образцового) родителя, учителя и т.д. Вот именно, “остается только определить”» [35, с. 52]

Это «только определить» само определяется ракурсом – «откуда посмотреть», т.е. прямым образом определяется мировоззрением тех, кто определяет.

«... Передача, например, математических достижений, – продолжает Б.Д. Эльконин, – выступает как их адаптация для профанов (профанирование), и в этом смысле происходит симуляция самих математических (и любых иных) действий. Сама профессиональная культура устроена так, что требует выбора лишь между профессиональным аутизмом и дилетантством. *Этот выбор действительно является единственным, если за идеальную форму принимать готовые знания или технологию, а не ту позицию, тот способ видения мира, который в них редуцирован* (курсив наш. – И.Ж., А.М.)» [35, с. 53].

Именно это и происходит в работах наших коллег, занимающихся внедрением программ психолого-педагогического образования, соответствующих новой системно-деятельностной концепции. Общая методологическая ориентация может быть вычитана в публикации О.П. Меркуловой [25, с. 31], задающей понимание идеального как «существующего в природе», т.е. как реального и при этом «желательного» – отвечающего ожиданиям (потребностям) студентов и ожиданиям педагогов. Именно такое понимание идеального, принципиально не совпадающее с его пониманием Д.Б. Элькониным, Э.В. Ильенковым, В.В. Давыдовым, Б.Д. Элькониным – основание редукции деятельностного понимания образования к традиционной знаниевой парадигме.

В недавней работе наших коллег декларируется ориентация на «широкий теоретический контекст построения новой модели ОПОП магистратуры...», который «...задан идеями культурно-исторического подхода научной школы Л.С. Выготского, получившими развитие в теории развивающего обучения В.В. Давыдова, теории учебной деятельности Д.Б. Элькониной и В.В. Давыдова, коллективно-распределенной учебной деятельности В.В. Рубцова и др.» [2, с. 32].

Посредничество и опосредствование понимаются разработчиками-внедренцами в контексте модных сегодня техник сопровождения, консультирования, супервизии. «Здесь актуально непосредственное или on-line консультирование преподавателя, – пишут Т.А. Андрущенко, А.Г. Крицкий и О.П. Меркулова, – направленное на организационную

(предложение нового источника литературы, открытие новой темы в форуме для обсуждения вопроса и др.) и инструментальную (обсуждение выбора средств, например, графических, представления материала и др.) помощь, мотивационную поддержку. *В ходе освоения дисциплины для проработки современной трактовки основных понятий и терминов культурно-исторической психологии студенты выполнили ряд домашних заданий по подготовке ориентировочных основ понимания изучаемых вопросов в виде схем, ориентировочных карт понятий (ОКП) (курсив наш. – И.Ж., А.М.) и других знаковых форм, отражающих логику раскрытия проблемы – например, ОКП “Ключевые переменные проблемы культурно-исторической психологии и деятельностного подхода”, ОКП “Психологическое содержание возраста” и др.» [1, с. 162].*

Какова природа ОКП? Какова их функция?

Рискнем считать, что в традиции культурно-исторического подхода ближайшим устоявшимся понятием может быть ООД – ориентировочная основа действия – понятие теории П.Я. Гальперина [8]. ООД в понимании П.Я. Гальперина содержит перцептивные и мыслительные (умственные – в авторской терминологии) образы, направляющие действия и позволяющие контролировать их по ходу реализации замысла. Передача ориентировочной основы «в готовом виде» (ООД I типа) или ее совместное построение педагогом и учащимся на основе анализа предмета и образца действия (ООД III типа) определяют формализм и ограниченность или, напротив, осознанность и обобщенность формируемого действия. Согласно теории П.Я. Гальперина ООД в ходе ее освоения и деятельного использования существенно трансформируется, изменяясь в направлении уточнения, обобщения и симультанзации. «... Изменение, – пишет П.Я. Гальперин, – заключается в значительном ускорении перехода от последовательного выполнения задания к его выполнению “сразу” – в переходе от сукцессивного процесса к симультанному» [8, с. 346]. В итоге из развернутой формы ООД превращается в акты узнавания и человек научается «смотреть сквозь ООД», используя ее как функциональный орган в построении новых ориентировок для новых действий. Исходная развернутая форма и исходная функция ориентировки в условиях отпадают, снимаются в расширяющемся горизонте деятельности, подчиняются «градиенту цели» (термин П.Я. Гальперина).

Отличие ОКП – ориентировочной карты понятий – от ООД состоит в том, что строится ориентировка в понятийном (точнее, терминологическом) глоссарии, а не в планируемом акте действия, и происходит это или по наитию (подобно ООД I типа), или при «обсуждении выбора средств, например, графических, представления материала» (как подобие ООД III типа).

Позволим себе аналогию между двумя знаковыми средствами: ОКП и денежными знаками. Аналогия нам нужна, чтобы показать редукцию культурной (цивилизационной) функции знака, происходящую при его формально-натуралистском использовании. Здесь – при использовании ОКП, на наш взгляд, отмечаемый Б.Д. Элькониным «профессиональный аутизм» – в данном случае узко-педагогический – оборачивается культурным дилетантизмом – с точки зрения мировоззрения, соответствующего идее и духу культурно-исторической психологии. Денежную аналогию мы позаимствуем из текста М.К. Мамардашвили: «К. Маркс говорил, что о природе денег сказано столько же глупостей, сколько о природе любви. Но, допустим, что природа денег известна и закреплена в формальном цивилизационном механизме, что люди освоили деньги как культуру настолько, что можно *не просто считать, но и с их помощью что-то производить* (здесь и далее курсив наш. – И.Ж., А.М.). Почему это возможно? По одной простой причине: в этом случае предполагается, что *обмен денег на покупаемый продукт сам, в свою очередь, не требует времени*, поскольку в них уже закреплено трудовое время. А поведение похожее, но “зеркальное” – нецивилизованное.

Когда культурного механизма денег нет, то появляется и существует зазеркальное поведение с деньгами, которое состоит в том, что если, скажем, заработано 24 рубля (т.е. вложено 8 часов труда), то, чтобы их потратить, нужно затратить еще 10 часов, т.е. еще 30 рублей» [20, с. 116].

Применительно к рассматриваемой нами образовательной ситуации логика педагогического посредничества и знакового (графического) опосредствования столь же абсурдна. Сначала педагогу надо потратить время и усилия на освоение содержания научных теорий и превращение их в тексты лекций, заданий, пособий, на консультирование обучающихся, в том числе, в режиме on-line, чтобы потом «обменять» эти усилия и потраченное время на ОКП – знаковые конструкции, которые не могут быть ни конвертированы, ни вложены в реальную образовательную деятельность (послужить основанием деятельностно представленного образовательного проекта). Они могут быть только обменены на рейтинговые баллы и, в конечном счете, на диплом, оправдывающий возможность (в случае выбора педагогической профессии и работы в вузе) продолжить участие в этом круговороте «задание и on-line-сопровождение – ОКП – on-line-сопровождение – новые ОКП...». Даже, если на «купюрах ОКП» появятся изображения Л.С. Выготского и В.В. Давыдова, они не станут ни культурно-историческими, ни учебно-деятельностными эквивалентами.

Цитируя М.К. Мамардашвили, мы отметили, что цивилизованное использование денежных знаков предполагает, что человек будет «не просто считать, но и с их помощью что-то производить». Т.е. что эти знаки – через организуемую посредством их вложения деятельность – опредметятся в ином по своей природе продукте, что на них деятельный акт не заканчивается, а только начинает свой новый цикл. Но ОКП выступает *итогом* выполнения заданий и никакого нового действия, отличного в своей предметности, не начинает. Мы также отметили, что «обмен денег... не требует времени», т.е. этот акт, как и акт ориентировки в теории П.Я. Гальперина, в пределе стремится стать симультанным, мгновенным и «сквозным». Но симультизация ОКП вовсе не предполагается, более того, этот «пазл» предполагается расширять и достраивать «в рамках изучаемой темы».

Не обладая в полной мере достоинствами ООД, ОКП не может быть соотнесена и с тем опосредствованием, которое в теории В.В. Давыдова именуется моделью, а ее продуцирование, соответственно, не может быть понято как действие моделирования. Это мертвая схема, которая, по Давыдову, более соответствует по своим свойствам макету, но не модели.

Необходимость различения «макетов» и «моделей» обостряется при анализе органических, живых самоорганизующихся систем, которые, цитируя в начале статьи В.В. Давыдова [9, с. 170], мы характеризовали как имеющие «высокую степень самодостаточности и автономные внутренние источники своих качественных изменений». Предметом научной психологии, а исследований научной школы Л.С. Выготского – несомненно, являются живые самоорганизующиеся, т.е. органические функциональные системы (динамические смысловые системы – в терминологии Л.С. Выготского). А введение студентов в предметную область таких систем предполагает соответствующее мировоззрение вводящего в нее педагога, позволяющее понимать принципиальное отличие живых систем от механических агрегатов.

«Сами понятия “органического” и “неорганического” (“механического”) могут быть отнесены не только к каким-то объективно существующим предметам и системам, – пишет А.С. Арсеньев, – но также и к способам мышления, восприятия и понимания мира. Это как бы два различных подхода, два различных взгляда на мир, понимания мира и, соответственно, его познания» [3, с. 127]. И далее: «Рассматривая мир как механическую систему, мы можем иметь дело лишь с причинными зависимостями, которые, в свою очередь, неизбежно

снимаются в зависимостях структурных. Тем самым снимается и сам фактор времени, и само развитие» [3, с. 131]. Структурные, геометризованные схемы, фиксирующие ставшие связи и отношения изучаемых понятий – ОКП – даже, если они правильно воспроизводят логические межпонятийные связи, не могут вместить в себя исходного противоречия, породившего органическую систему, – генетически исходного отношения (в понимании В.В. Давыдова). В лучшем случае, оно будет редуцировано к когнитивному конструкту в духе теории личных конструктов Дж. Келли. Тем самым генетическая (диалектическая) логика, на которую как на свою методологическую основу опираются теории Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова при их изучении в вузе (в магистратуре) подменяется формальной логикой. Ирония состоит в том, что именно такому построению образования противопоставлял свой подход В.В. Давыдов, проектируя систему развивающего обучения.

Никакие методические изыски не исправят ситуацию, в которой отсутствует генетически исходное отношение – противоречие обучения и развития, формирования и спонтанности, равно как и его (генетически исходного отношения) «первоместимость» – посреднический акт, социальная ситуация развития, со-бытийная общность – то, что, по образному выражению В.И. Слободчикова и Г.А. Цукерман, есть «место зачатия, вынашивания и рождения любой человеческой способности» [30, с. 40]. Задача посева и выращивания исходно подменена задачей методичной систематизации гербария. А публикации разработчиков-внедренцев напоминают (если вернуться к денежной метафоре М.К. Мамардашвили) отчеты школьниц-отличниц перед родителями о том, как они считают и тратят выделенные деньги, но не о том, во что эти деньги вложены и как эти вложения опредметились в произведенном продукте. «В ситуациях... абсурда, – говорит М.К. Мамардашвили, – внешне описываемых теми же самыми предметными и знаковыми номинациями, *актов первоместимости нет или они редуцированы* (курсив наш. – И.Ж, А.М.). Такие ситуации инородны собственному языку и не обладают человеческой соизмеримостью (ну, как если бы недоразвитое “тело” одной природы выражало себя и давало бы о себе отчет совершенно иноприродной “голове”) [20, с. 112].

О разноприродности декларируемой ориентации на деятельностный подход, теории Л.С. Выготского и В.В. Давыдова – и реально происходящего свидетельствуют получаемые результаты и сама форма презентации этих результатов. «Приведем некоторые высказывания из текстов магистрантов, – пишут Т.Ю. Андрущенко, А.Г. Крицкий и О.П. Меркулова О.П. в отчетной статье. – Алексей: “Углубление теоретических знаний, работа с первоисточниками (большим количеством), творческий характер всех выполняемых работ; возможность обсудить работы, задать вопросы по ним”. Олеся: “Получение теоретического знания, которое имеет отражение в разных работах – как в первоисточниках, так и в исследованиях, построенных на фундаментальном знании; умение находить проблемы, которые могут возникнуть при организации деятельностно ориентированной образовательной среды”. Елена: “На мой взгляд, курс очень интересен и информативен по содержанию. Я ожидала, что курс этот намного скучнее и окажется более сложным для освоения. Я не могу сказать, что он был легким, но, на мой взгляд, нам удалось благодаря построению курса привнести много практических, содержательных моментов. Благодаря этому те теоретические знания, которые имелись на момент начала курса, интериоризировались, стали понятными”. Екатерина: “Много новых и интересных знаний. Убежденность в необходимости рассматривать все события и ситуации в историческом контексте. Понравились организация курса, необходимость самостоятельного изучения тем с указанием соответствующей литературы, виды отчетности”» [1, с. 162 – 163].

Здесь нет ничего о деятельных способностях – *здесь все о знаниях*, которые «получаются», «углубляются», «интериоризируются». Надо ли напоминать, что интериоризация в изучавшихся теориях – это не усвоение знаний? Такое отождествление –

показатель редукции. В целом это знакомая лексика описания традиционного учебного процесса, построенного в соответствии со «знаниевой парадигмой». Заметим, что эти итоговые впечатления магистрантов могут быть привязаны к любой образовательной программе, поскольку их содержание не определяется специфической проблемной областью, принадлежащей исключительно компетенции педагогов-психологов культурно-исторической и деятельностной ориентации.

Вывод. Посредничество и опосредствование, их содержание и методическое оформление определяются мировоззрением педагогов. И если под содержанием обучения подразумевается освоение идей культурно-исторической психологии и деятельностного направления педагогической психологии, а мировоззрение преподавателей сковано дидактическими стереотипами формально-структурной непротиворечивости и наглядности, неизбежна редукция понятий к терминам, способов действия к знаниям, деятельности к тексту о деятельности. Тогда овладение способами проектирования и организации развивающего обучения превращается в «освоение дисциплины», а знаково-символическое опосредствование и моделирование – в подготовку ОКП «для проработки современной трактовки основных понятий и терминов культурно-исторической психологии».

Итог. Внедрение в вузовскую подготовку будущих педагогов и педагогов-психологов идей культурно-исторической психологии и теории развивающего обучения, если относиться к нему сознательно и рефлексивно, предполагает анализ реального разрыва между сложившейся традицией и ориентирами внедряемых концепций. Существующее образование реализуется в недействительной форме, та активность и то взаимодействие, которые в нем представлены, соотносимы скорее с поведенческими теориями Б.Ф. Скиннера и А. Бандуры, а попытки гуманизировать систему – с идеями К. Роджерса. Для развертывания деятельностного подхода, например, в его проектной форме, необходимы определенные основания, которые с очевидностью не просматриваются. Для их выявления мы решили двигаться, как говорят математики и логики, «от противного» – рассмотреть те характеристики актуальной ситуации, которые несовместимы с культурно-исторической теорией развития и развивающим обучением, как оно понимается в традиции Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Это представлялось нам необходимым, чтобы понять, оппозицию чему составляет внедрение идей культурно-исторического и деятельностного подходов.

Во-первых, это недействительная формальная регламентация занятий, дробящая учебный процесс на «пары» и заранее фиксирующая временные затраты без анализа содержания обучения и без анализа организации процесса.

Во-вторых, это несоответствие наличествующего, актуального уровня ориентировки в образовательной ситуации той, которая согласуется с идеей интерформы как формы осознания и построения новой психолого-педагогической реалии. Реальная форма учебной активности, сформировавшаяся за годы школьного обучения и обучения в вузе, ориентирована на стимульно-реактивное поведение и репродуктивное запоминание-воспроизведение по заданному образцу. Такая реальная форма ориентировки не может служить основанием для включения в нее научных понятий деятельностной теории и соответствующих им способов действия и должна быть дискредитирована, должна быть аргументировано и конкретно продемонстрирована ее несостоятельность в контексте деятельностно организованного образования.

В-третьих, это неявленность в ситуации образования студентов и магистрантов идеальной формы педагогического действия, что приводит к сосуществованию преподавателя и обучающихся как носителей принципиально идентичных форм культурной натуральности, отличающихся не мировоззрением и мастерством, а количественными показателями –

объемом знаний и широтой ориентировки в терминах. Явление в образовательной ситуации идеальной формы профессионального сознания и действия предполагает не только и не столько осведомленность педагога и оснащенность методики информационными образовательными ресурсами, сколько диалогическую компетентность педагога. Это компетентность, позволяющая вычитывать и высматривать во взаимодействии с обучаемыми потенции возрождения и порождения идеального действия. Режим работы педагога, обеспечивающий явление идеального действия (мыслительного или конкретно-практического – не важно), – обеспечение *квазиисследования* (термин В.В. Давыдова) и *квазиоткрытия*.

В-четвертых, это нерелевантность применяемых знаково-символических медиаторов. Идея посредничества и опосредствования предполагает использование и генерирование живых знаковых систем, позволяющих строить ориентировку в деятельности, а не в терминологическом тезаурусе или глоссарии. Это должны быть «конвертируемые» и «транзиторные» знаковые системы – они не результат освоения и не форма фиксации освоенного знания, а средства управления деятельностью и взаимодействием ее соучастников. В качестве прототипов таких знаковых систем можно рассматривать «схемы действия», оправдавшие себя в генетико-моделирующих экспериментах и в экспериментальной учебной практике лаборатории В.В. Рубцова, относящихся к периоду конца 1970-х – середине 1980-х гг.

Мы полагаем, что нельзя вводить студентов и магистрантов в область развивающего обучения, одновременно удерживая их в формах (в рамках) образовательного инфантилизма, подменяя проектную деятельность заполнением «прописей» по заданному или совместно (on-line) создаваемому образцу, даже если «прописи» именуется ОКП.

Согласно Б.Д. Эльконину, с позицией которого мы соотносимся, «мотивом проектирования должна быть не попытка исправления сложившегося положения вещей и даже не попытка усиления какой-либо одной из существующих тенденций, т.е. не построение желаемого с точки зрения авторов будущего, а объективация и представление сложившейся ситуации тем, кто в ней находится, в нашем случае – объективация и представление противоречий современного онтогенеза» [33, с. 12]. И хотя ситуация, о которой говорит Б.Д. Эльконин, – ситуация дошкольного и школьного детства, на наш взгляд, противоречия вузовского образования молодежи столь же остры, а их объективация не менее актуальна.

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. 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.
3. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности: Цикл популярных лекций-очерков с приложениями. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 592 с.
4. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
5. Верзилин Н.М., Корсунская В.М. Общая методика преподавания биологии. – М.: «Просвещение», 1976, – 383 с.
6. Выготский Л.С. Психология искусства. – М. Издательство «Искусство», 1968. – 574 с.
7. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2003. – 1136 с.
8. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 480 с.
9. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1989. – 240 с.
10. Жуланова И.В., Медведев А.М. Прототипы субъектного действия // Культурно-историческая психология. 2010. № 1. – С. 18 – 26.
11. Жуланова И.В., Медведев А.М. Воспитание нравственности и образование: рефлексия возможностей и ограничений // Вопросы нравственного воспитания в современном образовании: материалы III Международной заочной научно-практической конференции. 29 октября 2012 г.– Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2012. – С. 82 – 88.
12. 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.
13. Жуланова И.В., Медведев А.М. Подготовка будущих педагогов и психологов: декларации и возможности // Педагогика. 2013. № 3. – С. 67 – 72.
14. Жуланова И.В., Медведев А.М. Учебное взаимодействие в вузе: личные теории, дистанция, вбрасывание и проблематизация / Психология обучения. 2014, № 5. – С. 45 – 60.
15. 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.
16. Курганов С.Ю. Первоклассники и учитель в учебном диалоге (Первоначальный опыт и новые проблемы) // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / Под общей редакцией В.С. Библера. – Кемерово: «Алеф» Гуманитарный Центр. – С. 107 – 189.
17. 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.
18. Лазарев В.С. Проектная деятельность учащихся как форма развивающего обучения // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. – С. 25 – 34.
19. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
20. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Культура», 1992. – 416 с.
21. Медведев А.М. Авторитарный эмпиризм в инновационных концепциях высшего образования психолого-педагогического профиля: критический анализ // Интернет-журнал «Науковедение», 2014 № 1 (20) [Электронный ресурс] – М.: Науковедение, 2014. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/66PVN114.pdf>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ.
22. Медведев А.М. О формировании нравственности посредством психолого-педагогических технологий: критический анализ // Интернет-журнал «Науковедение», 2014 № 3 (23) [Электронный ресурс] – М.: Науковедение, 2014. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/01PVN314.pdf>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ.
23. 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.
24. Медведев А.М. Мифологичность педагогического сознания как проблема реформы образования // Интернет-журнал «Науковедение», 2014 № 6 (25) [Электронный ресурс] – М.: Науковедение, 2014. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/100PVN614.pdf>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ.
25. Меркулова О.П. Сущность и динамика образовательных потребностей учащихся // Психология обучения, 2013. № 3. – С. 29 – 44.
26. Нежнов П.Г. Опосредствование спонтанность в теоретической картине развития // Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты // Материалы 11-й научно-практической конференции. Красноярск, апрель 2004 г. Доклады на пленарных заседаниях, секциях и дискуссиях. – Красноярск 2005. – С. 113 – 127.

27. Нежнов П.Г., Эльконин Б.Д. Ритм развития в периодизации Д.Б. Эльконина // Педагогика развития: социальная ситуация развития и образовательные среды. – Красноярск, 2006. – С. 24 – 28.
28. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 184 с.
29. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
30. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии, 1996. № 5. – С. 38 – 50.
31. Флоренский П.А. Философия культа. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://lib100.com/book/philosophy/filosofiya_kulta/html.
32. Цукерман Г.А. О поддержке детской инициативы // Культурно-историческая психология, 2007. № 1. – С. 41 – 55.
33. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии, 1992. № 3. – С. 7 – 13.
34. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). – М.: Тривола, 1994. – 168 с.
35. Эльконин Б.Д. Психология развития. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 144 с.

Zhulanova Irina Viktorovna

Volgograd State Socio-Pedagogical University (VSSPU), Russia, Volgograd
E-mail: irina.julanova2010@yandex.ru

Medvedev Aleksandr Mikhaylovich

Volgograd branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Russia, Volgograd
E-mail: al.medvedeff2009@yandex.ru

The problem of learning and development in high school preparation of teachers and psychologists in the context of cultural-historical psychology and activity psychology

Abstract. The article deals with the problem of implementation in the education of future teachers and psychologists activity-related forms of employment organization. Analyzes the paradoxical situation where the base of the cultural-historical psychology of L.S. Vygotsky's and theory of developmental education D.B. Elkonin – V.V. Davydova taught and mastered in accordance with the notions of education and development, which have been the subject of criticism for the authors of these theories and the subject of overcoming. The direct consequences of this situation: the reduction of an innovative approach to the traditional approach, the formalization and the depreciation of the constructive potential of theories. Defined conditions to solve the problem.

Keywords: real form; cultural naturalness; perfect shape; development; formation; mediation; orienting map concepts; orienting basis of action; reduction

REFERENCES

1. Andrushchenko T.Yu., Kritskiy A.G., Merkulova O.P. Issledovatel'skaya magistratura «Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i deyatel'nostnyy podkhod v obrazovanii»: aprobatsiya novykh moduley v Volgogradskom gosudarstvennom sotsial'no-pedagogicheskom universitete // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2015. T. 20. № 3. – С. 157 – 165.
2. Andrushchenko T.Yu., Shashlova G.M., Shubina A.S. Praktiko-orientirovannaya model' podgotovki magistrrov po programme «Shkol'naya psikhologiya» // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2015. T. 20. № 4. – С. 31 – 39.
3. Arsen'ev A.S. Filosofskie osnovaniya ponimaniya lichnosti: Tsikl populyarnykh lektsiy-ocherkov s prilozheniyami. – M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2001. – 592 s.
4. Borytko N.M. V prostranstve vospitatel'noy deyatel'nosti: Monografiya. – Volgograd: Peremena, 2001. – 181 s.
5. Verzilin N.M., Korsunskaya V.M. Obshchaya metodika prepodavaniya biologii. – M.: «Prosveshchenie», 1976, – 383 s.
6. Vygotskiy L.S. Psikhologiya iskusstva. – M. Izdatel'stvo «Iskusstvo», 1968. – 574 s.
7. Vygotskiy L.S. .Psikhologiya razvitiya cheloveka. – M.: Izd-vo Smysl, Izd-vo Eksmo, 2003. – 1136 s.
8. Gal'perin P.Ya. Psikhologiya kak ob"ektivnaya nauka. – M.: Izdatel'stvo «Institut prakticheskoy psikhologii», Voronezh: NPO «MODEK», 1998. – 480 s.
9. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya: Opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psikhologicheskogo issledovaniya. – M.: Pedagogika, 1989. – 240 s.
10. Zhulanova I.V., Medvedev A.M. Prototipy sub"ektnogo deystviya // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2010. № 1. – S. 18 – 26.
11. Zhulanova I.V., Medvedev A.M. Vospitanie npravstvennosti i obrazovanie: refleksiya vozmozhnostey i ogranicheniy // Voprosy npravstvennogo vospitaniya v sovremennom obrazovanii: materialy III Mezhdunarodnoy zaочноy nauchno-prakticheskoy konferentsii. 29 oktyabrya 2012 g.– Cheboksary: NII pedagogiki i psikhologii, 2012. – S. 82 – 88.
12. Zhulanova I.V., Medvedev A.M. Sub"ektnost', refleksiya i lichnye teorii studentov pedagogicheskikh i psikhologicheskikh spetsial'nostey: obrazovatel'nyy proekt (soobshchenie 2) // Psikhologiya obucheniya. 2013. № 3. – S. 45 – 59.
13. Zhulanova I.V., Medvedev A.M. Podgotovka budushchikh pedagogov i psikhologov: deklaratsii i vozmozhnosti // Pedagogika. 2013. № 3. – S. 67 – 72.
14. Zhulanova I.V., Medvedev A.M. Uchebnoe vzaimodeystvie v vuze: lichnye teorii, distantsiya, vbrasyvanie i problematizatsiya / Psikhologiya obucheniya. 2014, № 5. – S. 45 – 60.
15. Zhulanova I.V., Medvedev A.M. Sistemno-deyatel'nostnyy podkhod kak metodologicheskoe osnovanie proektirovaniya obrazovatel'noy situatsii podgotovki uchiteley i psikhologov // Internet-zhurnal «Naukovedenie», 2014 № 5 (24)

- [Elektronnyy resurs] – M.: Naukovedenie, 2014. – Rezhim dostupa: <http://naukovedenie.ru/81PVN514.pdf>, svobodnyy. – Zagl. s ekrana. – Yaz. rus., angl.
16. Kurganov S.Yu. Pervoklassniki i uchitel' v uchebnom dialoge (Pervonachal'nyy opyt i novye problemy) // Shkola dialoga kul'tur: Idei. Opyt. Problemy / Pod obshchey redaktsiey V.S. Biblera. – Kemerovo: «Alef» Gumanitarnyy Tsentr. – S. 107 – 189.
 17. Lazarev V.S. Problemy modeli psikhicheskogo razvitiya v teorii deyatel'nosti // Pervye chteniya pamyati V.V. Davydova: sbornik vystupleniy – Riga – Moskva: Pedagogiskais centrs «Eksperiments», 1999. – S. 46 – 56.
 18. Lazarev V.S. Proektnaya deyatel'nost' uchashchikhsya kak forma razvivayushchego obucheniya // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2015. T. 20. № 3. – С. 25 – 34.
 19. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psikhiki. 4-e izd. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1981. – 584 s.
 20. Mamardashvili M.K. Kak ya ponimayu filosofiyu. – M.: Izdatel'skaya gruppa «Progress», «Kul'tura», 1992. – 416 s.
 21. Medvedev A.M. Avtoritarnyy empirizm v innovatsionnykh kontseptsiyakh vysshego obrazovaniya psikhologo-pedagogicheskogo profilya: kriticheskiy analiz // Internet-zhurnal «Naukovedenie», 2014 № 1 (20) [Elektronnyy resurs] – M.: Naukovedenie, 2014. – Rezhim dostupa: <http://naukovedenie.ru/66PVN114.pdf>, svobodnyy. – Zagl. s ekrana. – Yaz. rus., angl.
 22. Medvedev A.M. O formirovanii npravstvennosti posredstvom psikhologo-pedagogicheskikh tekhnologiy: kriticheskiy analiz // Internet-zhurnal «Naukovedenie», 2014 № 3 (23) [Elektronnyy resurs] – M.: Naukovedenie, 2014. – Rezhim dostupa: <http://naukovedenie.ru/01PVN314.pdf>, svobodnyy. – Zagl. s ekrana. – Yaz. rus., angl.
 23. Medvedev A.M. Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya tselostno-nepreryvnogo gumanitarnogo protsessa: kriticheskiy analiz (Real'nosti «Shkoly pedagogicheskogo volshebstva») // Internet-zhurnal «Naukovedenie», 2014 № 2 (22) [Elektronnyy resurs] – M.: Naukovedenie, 2014. – Rezhim dostupa: <http://naukovedenie.ru/64PVN214.pdf>, svobodnyy. – Zagl. s ekrana. – Yaz. rus., angl.
 24. Medvedev A.M. Mifologichnost' pedagogicheskogo soznaniya kak problema reformy obrazovaniya // Internet-zhurnal «Naukovedenie», 2014 № 6 (25) [Elektronnyy resurs] – M.: Naukovedenie, 2014. – Rezhim dostupa: <http://naukovedenie.ru/100PVN614.pdf>, svobodnyy. – Zagl. s ekrana. – Yaz. rus., angl.
 25. Merkulova O.P. Sushchnost' i dinamika obrazovatel'nykh potrebnostey uchashchikhsya // Psikhologiya obucheniya, 2013. № 3. – S. 29 – 44.
 26. Nezhnov P.G. Oposredstvovanie spontannost' v teoreticheskoy kartine razvitiya // Pedagogika razvitiya: obrazovatel'nye interesy i ikh sub"ekty // Materialy 11-y nauchno-prakticheskoy konferentsii. Krasnoyarsk, aprel' 2004 g. Doklady na plenarnykh zasedaniyakh, sektsiyakh i diskussiyakh. – Krasnoyarsk 2005. – S. 113 – 127.
 27. Nezhnov P.G., El'konin B.D. Ritm razvitiya v periodizatsii D.B. El'konina // Pedagogika razvitiya: sotsial'naya situatsiya razvitiya i obrazovatel'nye sredy. – Krasnoyarsk, 2006. – S. 24 – 28.

28. Polivanova K.N. Psikhologiya vozrastnykh krizisov. – M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2000. – 184 s.
29. Rubtsov V.V. Organizatsiya i razvitie sovместnykh deystviy u detey v protsesse obucheniya. – M.: Pedagogika, 1987. – 160 s.
30. Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A. Integral'naya periodizatsiya obshchego psikhicheskogo razvitiya // Voprosy psikhologii, 1996. № 5. – S. 38 – 50.
31. Florenskiy P.A. Filosofiya kul'ta. [Elektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: http://lib100.com/book/philosophy/filosofiya_kulta/html.
32. Tsukerman G.A. O podderzhke detskoy initsiativy // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya, 2007. № 1. – S. 41 – 55.
33. El'konin B.D. Krizis detstva i osnovaniya proektirovaniya form detskogo razvitiya // Voprosy psikhologii, 1992. № 3. – S. 7 – 13.
34. El'konin B.D. Vvedenie v psikhologiyu razvitiya (v traditsii kul'turno-istoricheskoy teorii L.S. Vygotskogo). – M.: Trivola, 1994. – 168 s.
35. El'konin B.D. Psikhologiya razvitiya. – M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2001. – 144 s.