

УДК 159.95

Жуланова Ирина Викторовна

ФГБОУ ВПО Волгоградский государственный социально-педагогический университет

Россия, Волгоград¹

Доцент кафедры психологии

Кандидат психологических наук

E-Mail: irina.julanova2010@yandex.ru

Построение субъектно ориентированных образовательных ситуаций подготовки педагогов и педагогов-психологов в вузе

Аннотация: В статье представлено методологическое, содержательное и методическое обоснование проекта психолого-педагогической подготовки студентов педагогических и психологических специальностей, ориентированного на становление субъектности. Представленное в статье понимание субъектности производно от понимания человека как субъекта всеобщей формы деятельности, всеобщего труда в традиции, восходящей к философии К. Маркса и продолженной в отечественной философии Э.В. Ильенковым, а в отечественной психологии А.Н. Леонтьевым и В.В. Давыдовым. Обсуждается расхождение декларируемых ориентиров реформирования образования, определяемых в терминах компетентностного, по сути деятельностного, подхода, и реальностями образовательной практики, построенной вне деятельностных оснований. Обосновывается необходимость и возможность реализации в образовании проектного метода. Предмет проектирования – хронотоп образовательной ситуации. Ее пространственная составляющая включает людей, их личные теории, их намерения и мотивы, научные концепции и обыденные представления, сведения, доступные в интернете. Ее временная развертка содержит этапы проблематизации, экспликации личных теорий, их оформления и публикации, вбрасывания нового понятийного содержания, рефлексивного экранирования и проектирования квазипрофессиональных ситуаций.

Статья адресована студентам, магистрантам, аспирантам и преподавателям педагогических университетов, ведущих проектно-исследовательскую работу.

Ключевые слова: Декларируемые ориентиры; гипостазированная идея; научное понятие; деятельность; всеобщий труд; субъектность; образовательная ситуация; личные теории; проектирование.

Идентификационный номер статьи в журнале 14PVN214

¹ Волгоград, 400066, пр. Ленина, 27

Целевую детерминанту проектирования педагогического образования и его составной части – психологической подготовки – определяет педагогическая профессия. Сфера образования должна выстроить собственную систему психологического обеспечения, буквально выкроить ее по своим меркам из всего массива психологического знания. Представление об этой системе и должно быть положено в основу психологического образования педагогов.

Е.И. Исеев

Проблемное поле исследования и основные понятия. Научно-практическое исследование определяется проблемами, возникающими в теории, которая обнаруживает свою ограниченность и невозможность объяснить новые явления, и, одновременно, в практике, которая «выходит из под контроля» устоявшихся схем теоретического осмысления и способов управления и проектирования.

Согласно В.С. Библеру [6], научное мышление протекает одновременно «в вещах и в понятиях»: практическое экспериментирование и проектирование есть одновременно работа с понятийным аппаратом теории, его транспонирование и модификация в соответствии с изменяющейся ситуацией. Это относится к науке вообще. И к педагогической психологии и педагогике в частности.

В круг наших научных интересов и профессиональных обязанностей входит вузовская подготовка студентов педагогического и психолого-педагогического направлений. Проблемы, актуализировавшиеся в этой области педагогической практики, определяются следующими обстоятельствами, два из которых объективные, а третье – субъективное.

Во-первых, это глобальный культурный кризис, вносящий заметные трудности в процессы межпоколенной культурной трансмиссии и предполагающий пересмотр ее форм и способов, особенно в институционально организованных ситуациях общего и профессионального образования людей нового поколения, что ярко и выпукло предстает в ситуации «образовывания образовывателей» – в педагогике педагогического образования. Именно институционально организованные системы образования наиболее инертны, в них закрепляются стереотипные способы функционирования, которые именуются образовательными технологиями. Именно подготовка будущих педагогов, подразумевающая главной целью восстановление культурной трансмиссии в новых исторических условиях, обнаруживает несовершенство образовательных технологий в основе своей опирающихся на идеи времен Дж. Локка, Д. Гартли и Я.А. Коменского.

Во-вторых, это реформирование системы образования, которое, на наш взгляд, не имеет достаточно четких методологических ориентиров. Игнорирование и попросту неведение содержания инновационных подходов, выработанных в отечественной педагогике и психологии образования советского периода в качестве альтернатив знаниевой парадигме, оборачивается поспешным введением европейских образцов и ориентиров. Так переход к компетентностной парадигме образования отодвигает в тень уже разработанные и практически апробированные отечественные теории, построенные на основании деятельностного подхода.

В-третьих, реакция на первые два объективных обстоятельства, порождает еще одно обстоятельство, которое можно определить как методологическое и организационно-

методическое смятение в массовом профессиональном сознании педагогов, включая преподавателей высшей школы.

На последнем остановимся несколько подробнее. Декларируемая переориентация образования, когда новыми ориентирами назначаются компетентный подход, гуманизация и гуманитаризация, гуманитарно-целостное и целостно-непрерывное образование, антропологическая направленность и т.п. не приводит сама по себе к содержательно-методическим и организационным преобразованиям учебного процесса. Этого не происходит по ряду взаимосвязанных причин:

- декларируемые, назначаемые ориентиры не обладают достаточной для их достижения содержательной верификацией и операционализацией;
- при распрямлении декларируемых идей происходит их транскрипция и редукция к привычным представлениям: формирование компетентности представляется как развитие осведомленности и умелости; гуманитаризация – как увеличение доли общекультурной подготовки; гуманизация – как упования на ценностное отношение к человеку, организация его психологического сопровождения и адаптации к новой образовательной ситуации; целостность и непрерывность – как оправдание сохранения школярского вопросно-ответного типа обучения вплоть до вузовской подготовки и магистратуры. И это объяснимо, поскольку собственное содержание новых идей не было изначально прояснено и операционализировано при их введении в профессиональную лексику;
- научившись говорить на языке педагогических инноваций, учителя и преподаватели вуза, продолжают работать в прежнем режиме классно-урочной и лекционно-семинарской регламентации учебного процесса, причем мониторинг образовательных результатов, даже если предположить, что он проводится и отслеживает становление компетентностей обучаемых, не влияет на реальную оценку труда педагога, определяемую тарифной ставкой и учебной нагрузкой.

Все это вместе взятое приводит к формированию в профессиональном сознании педагогов своего рода двоемыслия: новая профессиональная лексика, использование которой позволяет рапортовать о произведенных инновациях и достижениях, существенно расходится с образом мыслей и действий, определяющих реальную практику учебного процесса.

Обе эти стороны – объективная, определяемая социокультурной ситуацией и государственной образовательной политикой, и субъективная, определяемая содержанием профессионального сознания педагогов – как работающих, так и проходящих вузовскую подготовку, – определяют проблемное поле нашего исследования-проектирования: построение субъектно ориентированных образовательных ситуаций подготовки педагогов и педагогов-психологов в вузе.

Ситуация, близкая к той, которую мы видим в практике образовании, складывается и в области педагогических и психолого-педагогических исследований: в исследованиях и инновационных проектах в подавляющем большинстве случаев наблюдается распространение гипостазированных идей и псевдонаучных симулякров.

Прежде чем перейти к изложению собственной позиции и описанию проекта, разясним смысл нескольких используемых нами понятий. Те значения, в которых мы их используем, могут быть непривычны для читателя, а придание им привычных распространенных значений затруднит дальнейшее понимание.

Мы уже упомянули о распространении *гипостазированных идей*.

Гипостазированные идеи. *Гипостазирование* (в философии) – это приписывание реального существования абстрактным, отвлеченным или фиктивным понятиям; их ложное опредмечивание, превращение слов и мыслей в самостоятельные вещи и объекты. Сегодня это явление, к сожалению, предстает во множестве псевдонаучных публикаций, где описана жизнь таких фантомных категорий.

Наше обращение к этой проблеме определяется распространением такого подхода к передаче знаний, когда именно гипостазированные идеи, носящие характер лозунгов, деклараций, манифестаций и «педагогических заклинаний» отождествляются с научным знанием как таковым. Студенты вслед за преподавателями научаются говорить на причудливом псевдонаучном языке, полагая, что они освоили науки в назначенной профессиональной области. При этом освоение лексики происходит, а освоение деятельности нет.

Наши исследования показали, что именно гипостазированные идеи преобладают в сознании студентов и оформляются в то, что мы далее будем называть *личными теориями*.

Личная теория и культурная натуральность. Под личной теорией мы понимаем совокупность представлений, исходя из которых, человек организует и направляет свою деятельность и поведение в какой-либо культурной области. В терминологии, предложенной П.Г. Нежновым, такое образование, сложившееся в ходе инкультурации, обозначается как «культурная натуральность». Под культурной натуральностью П.Г. Нежнов предлагает понимать такую *реальную форму* (в значении, заданном контекстом теории Л.С. Выготского), которая содержит в себе культурные образцы ориентировки действия и критерии его результативности, но содержит их уже в снятом виде. Культурная натуральность – результат перехода освоенной *культурной формы* в режим функционирования, когда освоивший ее человек действует не с ней, а ею.

Для читателя могут быть более привычными термины «установка» и «аттитюд», поэтому нужно объяснить специфику используемого нами понятия. Этого требует и логический принцип известный под именем «бритвы Оккама», согласно которому не рекомендуется вводить новые понятия (множить сущности), если можно ограничиться уже имеющимися.

Несводимость «культурной натуральности» к «установке» и «аттитюду» определяется контекстом, в котором это понятие возникло и «работает»: культурно-исторической теорией Л.С. Выготского, а также областью, в которой мы его используем – *контекстом инкультурации*, оформленным в образовательной ситуации вузовской подготовки педагогов и психологов.

Содержание культурных образов сознания, особенно научных понятий (что составляет предмет научного образования), в отличие от образов обыденного сознания, предполагает рефлексию, поскольку требуется оценка их содержательной валидности, разрешающих возможностей и ограничений. Но став достоянием мышления человека, функциональным органом его мышления, они уже не могут постоянно оставаться в фокусе рефлексии. Человек, овладевший понятиями какой-либо области науки, начинает не только «мыслить в понятиях», он начинает «видеть в понятиях», т.е. его «видение» превращается в «понимание». В.С. Библер определяет «понятийное видение» следующим образом: «Отделение “сути вещей” (их потенций) от их бытия означает построение в уме “идеализованного предмета” как средства понять предмет реальный, существующий вне моего сознания и деятельности... Видеть

одновременно два предмета – внутри меня и вовне – невозможно, я перестаю видеть и начинаю понимать» [6, с. 368].

Смысл перехода от рефлексивного понимания к пониманию-видению как итоговому новообразованию акта присвоения культурной формы, с точки зрения П.Г. Нежнова, состоит в том, что обретенная культурная натуральность позволяет построить функциональное поле (ФП) действия. В авторском определении «ФП – это ... особый функциональный орган, задающий “из индивида” горизонт его собственного целостного действия» [22, с. 56]. Уточним: ФП – это не то, что в традиционной педагогике называется новым знанием, и не то, что в развивающем обучении по В.В. Давыдову определяется как общий способ действия, оснащенный понятийной ориентировкой. «... В отличие от “общего способа действия” как способности, для которой рефлексивность выступает образующей характеристикой, – пишет П.Г. Нежнов, – главной особенностью итогового новообразования является некоторая мера непосредственности, т.е. *определенная слитность субъекта с объектом (средой) и с самим собой, с аффективной стороной своего действия* (курсив мой. – И.Ж.)» [22, с. 56].

Личная теория – понятие, используемое в нашем исследовании-проектировании, – производно от «культурной натуральности» П.Г. Нежнова: это та составляющая культурной натуральности, которая может быть представлена в вербальной форме для объяснения педагогической и психологической реальности. Носителями личных теорий в нашем исследовании выступают студенты, а актуализируется она при подготовке ими эссе на темы, связанные с психологией развития и педагогической психологией, и в диалоге с однокурсниками и преподавателем.

По сути, мы в своем исследовании проектируем процессы, обратные по отношению к процессам образования культурной натуральности – организуем своего рода денатурализацию: обращаемся к прояснению оснований личных теорий.

Кроме этого, термин «личная теория» несет в себе иронический оттенок: в обыденном сознании «теория» противопоставляется «практике». («Это у вас там – в теории, а на практике...») – привычна реплика обывателя. У студентов нет еще «личной практики», это у педагогов со стажем есть сложившаяся культурная натуральность, соединяющая в себе (хотя часто противоречиво) личную теорию и личный практический опыт. Поэтому, говоря о «личной теории» студента, мы предполагаем, что это заимствованная, эклектичная и не всегда рефлексивно осознанная схема объяснения процессов, происходящих в образовании.

Работа с личными теориями определяется одной из задач нашего проекта – задачей предотвращения и преодоления *гипостазирования понятий*, когда они осваиваются и функционируют в режиме вербального псевдопонимания (термин А.С. Арсеньева). Мы полагаем, что гипостазирование понятий – это тупиковое направление развития культурной натуральности: говорить на этом языке можно, а делать посредством этих псевдопонятий ничего нельзя. Как пишет Б.Д. Эльконин, «всякий объект можно оживить в слове и точно также всякий – можно омертвить и окоснить» [41, с. 153]. (Медицинское и биологическое значение термина «гипостаз» – омертвление.)

Субъектность. В название статьи вынесена «*субъектная ориентация*». Это понятие имеет для нас ключевое значение, поэтому остановимся на нем подробнее.

Субъектность – понятие, производное от категории «субъект», – в нашем понимании качество человека, определяющее его способность становиться автором таких деятельностных актов, которые отвечают критерию *всеобщего труда*. Не любая человеческая активность может быть отнесена к категории *всеобщего труда*, не любая человеческая активность может быть отнесена к категории *деятельности*. Значительное число видов и

форм человеческой активности представляют собой *поведение* и *функционирование*, субъектность и личностное начало в них представлены редуцированно или не представлены вовсе.

В качестве исходного и достаточного в своей полноте определения всеобщего человеческого труда для нас предстает определение, данное К. Марксом.

«Предположим, что мы производили бы как люди, – пишет К. Маркс в конспекте и комментариях книги Дж. Милля “Основы политической экономии”. – В таком случае каждый из нас в процессе своего производства *двояким образом* (здесь и далее курсив по цитируемому изданию. – И.Ж.) утверждал бы и самого себя и другого: 1) Я в моем *производстве* опредмечивал бы мою *индивидуальность*, ее *своеобразие*, и поэтому во время деятельности я наслаждался бы *индивидуальным проявлением жизни*, а в созерцании произведенного предмета испытывал бы индивидуальную радость от сознания того, что моя личность выступает как *предметная, чувственно созерцаемая* и потому *находящаяся вне всяких сомнений* сила. 2) В твоём пользовании моим продуктом или твоём потреблении его я бы *непосредственно* испытывал сознание того, что моим трудом удовлетворена *человеческая* потребность, следовательно, опредмечена *человеческая* сущность, и что поэтому создан предмет, соответствующий потребности другого *человеческого* существа. 3) Я был бы для тебя *посредником* между тобою и родом и сознавался бы и воспринимался бы тобою как дополнение твоей собственной сущности, как неотъемлемая часть тебя самого, – и тем самым я сознавал бы самого себя утвержденным в твоём мышлении и в твоей любви. 4) В моем индивидуальном проявлении жизни я непосредственно создавал бы твоё жизненное проявление, и, следовательно, в моей индивидуальной деятельности я непосредственно утверждал бы и осуществлял бы мою истинную сущность, мою *человеческую*, мою *общественную сущность*» [18, с. 35 – 36]. Представляемый Марксом смысл труда – в производстве, утверждающем одного человека в «мышлении и любви» Другого и посредством такого утверждения восстанавливающим связь с родом.

Ситуация, в которой является собственно человеческий труд, предполагает, по Марксу:

- опредмечивание в труде *своей индивидуальности, авторство*;
- удовлетворение своим трудом *потребности другого человеческого существа*;
- реализацию через производство *посредничества между Другим и собой, между собой в общности с Другим и человеком и родом*;
- утверждение своей общественной (родовой) сущности, причем прямо – *действуя для другого человека*.

В последующем представление о деятельности как о всеобщей форме человеческого труда, составляющей основу собственно человеческой формы жизни, было использовано и конкретизировано в отечественной философии и психологии советского периода (А.Н. Леонтьев, Э.В. Ильенков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). «Суть деятельности, – пишет В.В. Давыдов, – в созидании человеческого мира, в творении собственных общественных отношений и самого себя (это составляет и сущность культуры). ... Преобразующий и целеполагающий характер деятельности позволяет ее субъекту выйти за рамки любой ситуации и встать над задаваемой ею детерминацией, вписывая ее в более широкий контекст культурно-исторического бытия, и тем самым найти средство, выходящее за возможности данной детерминации. В этом обнаруживается принципиальная открытость и универсальность деятельности. Ее нужно понимать как форму исторического культурного творчества. Вместе с тем созидание или творение человеком своей неповторимой индивидуальной жизнедеятельности есть начало его личности» [9, с. 14 – 15].

Таким образом, *субъектность* – это способность человека:

- реализовывать в пространстве человеческой культуры свой индивидуальный замысел, воплощая его в продукте своей авторской деятельности;
- строить и преобразовывать посредством своей деятельности и ее продукта условия существования другого человека (других людей), утверждая и восстанавливая их связь с человеческим родом (с культурой);
- строить и преобразовывать себя в этой деятельности как субъекта и творческую индивидуальность.

Заметим, что педагогическая деятельность в ее полной, не редуцированной форме, отвечает критериям всеобщего труда и предполагает сформированность у педагога субъектности как основания всех других частных компетентностей.

Образовательная ситуация и ее хронотоп. Образовательная ситуация – ближайший предмет нашего проектирования.

Необходимо объяснить специфическое значение этого термина в контексте нашей работы.

В отличие от традиционных методических разработок, в которых представлены «ход урока», «конспект лекции», «план семинара», в отличие от учебно-методических комплексов и рабочих программ, образовательная ситуация – это не то, что может быть представлено в отчужденном дискурсе, построенном по заданному стандарту.

Образовательная ситуация – это не предмет и не текст, это «не факт, а акт».

Образовательная ситуация, как и любое другое *событие*, феноменальна, т.е. в отличие от научных понятий и теорий не может иметь статус ноумена.

Ситуация *гетерогенна*, она определяется множеством условий и отношений, как конституирующих ее, так и привходящих: это ее участники – студенты и преподаватель, это их личные теории, это возникающие в диалоге ассоциации и образующиеся семантические гнезда, это целеполагание и утрата или смена целевых ориентиров.

Образовательная ситуация *хронотопична*. В силу своей феноменальности, ситуация не может быть построена номотетически, ее невозможно без утраты самого существа дела в ней происходящего – «встречи» личных теорий студентов и преподавателя и прояснения их оснований – изъять из пространственно-временного континуума, например, представить как описание мертвой структуры или однозначного алгоритма.

Образовательная ситуация имеет начало, жизненный цикл и завершение, определяющие ее время – *хронос*.

Образовательная ситуация включает, людей, их личные теории, их намерения и мотивы, в нее могут быть «втянуты» научные концепции и обыденные стереотипы, сведения, доступные в интернете (посредством айфонов и планшетов), – все это составляет ее «поле в данный момент» (К. Левин [15]), ее пространство – *топос*.

Образовательная ситуация *событийна*, т.е. в ней кто-то действует и что-то совершается, что обеспечивается *субъектностью* – обнаружением, появлением в ней *актуализатора*, того, кто выполняет функцию воссоединения присутствующих с идеальной формой (понимаемой согласно теории Л.С. Выготского).

Актуализатор – основной агент образовательной ситуации, он как тот «третий» у М.М. Бахтина, кто выступает как «свидетель и судия». «Этого нельзя понимать так, что бытие (природа) стало осознавать себя в человеке, стало самоотражаться, – пишет М.М. Бахтин в заметке “Свидетель и судия”. – В этом случае бытие осталось бы самим собою, стало бы только дублировать себя самого (осталось бы одиноким, каким и был мир до появления сознания – свидетеля и судии). Нет, появилось нечто абсолютно новое, появилось надбытие. В этом надбытии уже нет ни грана бытия, но все бытие существует в нем и для него [5, с. 341].

Явление актуализатора это явление идеальной формы среди пространства культурных натуральностей, это качественный переход, который невозможно объяснить причинно-следственным детерминизмом, т.е. исходя из причин. Согласно Б.Д. Эльконину «... само явление идеальной формы ниоткуда не следует и никем не детерминировано. Оно есть не продолжение естественного хода жизни, а перерыв, промежуток в нем. В этом смысле явление идеальной формы есть Чудо. Оно Чудо еще и в том смысле, что сама идеальность (совершенство) становится реальностью (актуальностью) – переживается и осмысливается как реальный, а не только воображаемый факт» [41, с. 41].

«Надбытие» и «Чудо» предполагают разъяснения не в меньшей, а даже в большей степени, чем другие используемые нами понятия.

Применительно к проектируемой нами образовательной ситуации «надбытие» – это выход в пространство, где становится возможным *библеровское видение-понимание* и *марксово соединение с родовой основой*.

Тем самым обнаруживается, что люди, присутствующие в образовательном хронотопе «здесь и теперь», могут оказаться *напрямую* связанными с предельными вопросами о смысле человеческого бытия. Например, может произойти «встреча» личных теорий с вопросами о смысле человеческого существования, поставленными И. Кантом, с экзистенциальными вопросами М. Бубера, М. Хайдеггера, С.Л. Рубинштейна. Выделяя выше «напрямую» мы хотели отметить условность этой непосредственности: связывание «напрямую» – посредническая функция актуализатора, в большинстве случаев – преподавателя.

«Над» – это отрыв от плоскости уже привычных и не замечаемых культурных натуральностей, ставших трюизмами (например, «в психологии нет общего понимания...», «главное в развитии – задатки воспитание», «учитель отдает детям свою душу» и т.п.). В новом понимании обсуждаемых в образовательной ситуации проблем, действительно, «нет ни грана бытия» в том смысле, что они теперь оторваны от феноменологии, от «натуры». Но именно в этом – идеальном – плане «натура» может быть объяснена и понята. Выше мы приводили рассуждения В.В. Давыдова о «сути деятельности», в которых также содержится идея «Над», которая состоит в том, чтобы «... выйти за рамки любой ситуации и *встать над задаваемой ею детерминацией* (курсив мой. – И.Ж.), вписывая ее в более широкий контекст культурно-исторического бытия...» [9, с. 15].

«Чудо» – аффективная сторона явления «надбытия», своего рода переживание-инсайт. Это определение происходящего содержит и еще один оттенок: явление идеальной формы не гарантировано, чуда может и не произойти, сколь бы ни были хорошо подготовлены к обсуждению студенты и преподаватель.

Все это вместе взятое отличает ситуацию-событие от бессобытийной ритуальности процессов, заданных привычными регламентациями функционирования, когда, что бы ни случилось, к концу занятия на все вопросы будут даны ответы.

Перейдем к общей характеристике проекта.

Содержательные единицы анализа-проектирования. Для того чтобы придать образовательной ситуации динамику, для того, чтобы исходно заложить в ее содержание возможность развития, необходимо представить это содержание в форме *отношения*. Полюсы отношения, его стороны и связи между ними – та общая теоретическая форма, в которой может быть выражен плюрализм современной психологии, в данном случае – множественность оснований и способов понимания предмета психологии развития и педагогической психологии. В нашем проекте таким отношением выступает отношение «обучение – психическое развитие». Вокруг этого отношения, его понимания в различных психолого-педагогических теориях, методических и практических реализациях этого понимания выстраивается сквозной диалог, конституирующий образовательную ситуацию.

Отношение «обучение – психическое развитие» выступает для нас исходным отношением, от которого строится логика восхождения к развитой конкретной форме этого отношения – отношению «инкультурация – развитие человека». Необходимо пояснить: это содержательная логика построения образовательной ситуации, но не логика онтогенеза и не логика становления психологической теории развития, это логика развертывания и расширения содержания, втягиваемого в проектируемую нами образовательную ситуацию.

Отношение «обучение – психическое развитие» и отношение «инкультурация – развитие человека» это представления о взаимовлиянии индивидуальной психической жизни и человеческой культуры, взятые *по преимуществу в гностической проекции – в проекции обучения и развития когнитивных функций*. В традиционном, сложившемся разделении педагогической деятельности на два сосуществующих параллельных процесса обучения и воспитания, рассматриваемая линия относится к обучению.

Для сферы воспитания исходной ситуацией может служить ситуация психологического симбиоза, названная Л.С. Выготским «пра-мы» – тесная эмоциональная связь матери и младенца. «Первое, что возникает в сознании младенца, – пишет Л.С. Выготский, – может быть названо точнее всего, как «Ur-wir», т.е. «пра-мы». Это первоначальное сознание психической общности, которое предшествует возникновению сознания собственной личности (т.е. сознания дифференцированного и выделенного «я»), является сознанием «мы», но не тем подвижным, сложным, включающим уже «я» сознанием позднего «мы», которое возникает в более старшем возрасте. Это первоначальное «мы» относится к более позднему «мы», как отдаленный предок к потомку» [7, с. 305].

В качестве *развитой формы отношения* можно представить отношение «Человек – Мир» в том его понимании, которое было задано С.Л. Рубинштейном [27].

Пространственная составляющая – топология проекта – определяется компонентами образовательной ситуации и связями этих компонентов в динамическое единство. Под динамическим единством мы понимаем наличие в пространстве проекта «неизменного во всех изменениях», в нашем проекте это сквозные линии, сквозные связи, пронизывающие весь образовательный цикл, это непрерывные связи между:

а) личными теориями студентов, которые не остаются неизменными, но в каждый момент, на каждом этапе содержат актуальное («здесь и теперь») понимание проблемы «обучение – развитие»;

б) личной теорией преподавателя, которая при неизменности ценностной ориентации, связанной с его мировоззрением, может варьировать в соответствии с акцентами в понимании проблемы «обучение – развитие», выявляемыми в ходе занятий;

в) содержанием и методологией научного подхода, который соответствует мировоззрению педагога, в нашем случае – содержанием и методологией культурно-

исторической теории (Л.С. Выготский [7]), теорией развивающего образования (Д.Б. Эльконин [42], В.В. Давыдов [9]), психологией развития (Б.Д. Эльконин [40, 41]), психолого-педагогической антропологией (Е.И. Исаев и В.И. Слободчиков [13, 30, 31]).

г) содержанием и методами иных подходов к пониманию проблемы «обучение – развитие», получившими реализацию в практике образования (Б.Ф. Скиннер [28, 29] Ж. Пиаже [25], М. Монтессори [21], Н.А. Менчинская [20], Л.В. Занков [12], П.Я. Гальперин [8]), включая вненаучные подходы (антропософия Р. Штайнера [39] и Вальдофская педагогика [2, 11]).

Возможность соединения принципиально различных по своим основаниям теоретических подходов в одном смысловом пространстве проблематики обучения и развития определяется применением *принципов дополнительности и соответствия*. (Развернутое обоснование их применимости приведено в нашей предшествующей публикации в этом журнале [10].)

Материально-предметное опосредствование. Материал и предмет совместных образовательных действий составляют:

- хрестоматийные выдержки, собранные из работ известных авторов психолого-педагогических теорий (этот необходимый минимум не отменяет знакомства студентов с монографиями и статьями авторов теорий);
- тексты эссе, содержащие «личные теории» студентов – актуальные представления о том, как связано обучение и развитие, о том, что такое развитие человека и чем оно определяется, а также представления о том, что можно делать посредством этих знаний при построении и реализации учебного процесса;
- позиционная конфигурация взаимодействия на занятии: позиционный репертуар преподавателя, позиция студенческой группы в целом, организуемых в ней фокус-групп, отдельных членов группы.

В проектируемой образовательной ситуации мы предлагаем участникам выбрать следующие **позиции**:

- позиция «профана» или «человека с улицы», т.е. носителя обыденного сознания с его косными стереотипными оценками, не принимающего научных концепций («это у вас там – в науке, а на самом деле...»);
- позиция «знатока-педагога», знающего или осваивающего содержание предмета преподавания, дидактику и методику обучения, формы организации учебной работы и приемы активизации учеников и управления их поведением;
- позиция «знатока-психолога», знающего или осваивающего теории психического развития и имеющего представления о «механизмах», «движущих силах», «условиях» развития и о нормативных возрастно-психологических новообразованиях;
- позиция ведущего-модератора, согласующего взаимодействие всех остальных позиций в пространстве образовательной ситуации, но при этом не представляющего (явно) своей точки зрения.

Понятийное опосредствование. В соответствии с содержанием и внутренней логикой акта развития (Л.С. Выготский [7], Д.Б. Эльконин [42], Б.Д. Эльконин, П.Г. Нежнов [23, 43]), в

соответствии с содержанием и логикой учебной деятельности и ее единицы – учебной задачи (В.В. Давыдов [9]), отношение «обучение – психическое развитие» и его развитая форма «инкультурация – развитие человека» включает, знаковое, понятийное, шире – культурное опосредствование.

В этом качестве – в качестве культурных средств – в нашем проекте предстает корпус понятий психологических теорий, в которых развитие было и остается предметом изучения. К таким теориям относятся психоанализ (З. Фрейд [34, 35, 36], А. Адлер [1], Э. Эриксон [44]), генетическая эпистемология (Ж. Пиаже [25]), культурно-историческая психология (Л.С. Выготский [7]) и построенные на ее основе психолого-педагогические и психолого-антропологические теории и практики (Л.В. Занков [12], П.Я. Гальперин [8], Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов [9], Г.А. Цукерман [38], В.И Слободчиков и Е.И. Исаев [31]), направления бихевиоризма, имеющие ближайшее отношение к педагогике (Б.Ф. Skinner [28, 29], А. Бандура [4]), а также некоторые другие подходы.

Временная составляющая – жизненный цикл проекта – содержит следующие стадии:

Проблематизация – этап, на котором проясняются представления о целях образования. Поскольку «образование» этимологически производно от «образа», образ продукта – «человек образованный» – должен предшествовать процессу как цель и предполагаемый результат. На этом этапе проясняются представления о целях образования, которые могут сформулировать студенты. Ведущий-модератор, сопоставляя формулировки целей, отмечает, что они должны быть достижимы, а их достижение должно быть представлено на языке действий (операционализировано), приближающих к намеченным ориентирам и *именно к ним*.

В качестве образца анализа образовательных целей мы ориентируемся на работу, проведенную А.С. Арсеньевым [3], показавшую антиномичность целей, не замечаемую носителями обыденного (нерефлексивного) педагогического сознания, и несовпадение декларируемого (гипостазированного) и реального в образовательном процессе.

Экспликация и оформление личных теорий. Студентам предлагается написать эссе на темы, связанные с основными, сквозными идеями курса: «Родившийся ребенок – еще не человек?», «Человек – существо развивающееся...» – в курсе «Психология развития и возрастная психология». А в курсе «Педагогическая психология» – эссе на темы: «Задача школы – учить или развивать?», «Зачем дети ходят в школу?», а также «Учитель – работа или образ жизни?»:

Вычитывание. Этим термином мы обозначаем работу понимания, которую прodelывает преподаватель при знакомстве с текстами и при проведении групповых обсуждений. Смысл этого действия – реконструкция исходных оснований ориентировок студентов в поставленной задаче. Задача подготовки эссе может быть воспринята как требование изложения имеющихся представлений в реферативной форме. В этом можно усмотреть привычное функционирование ставшей культурной натуральности – ориентировки ученического поведения. Задача может быть представлена как прояснение собственных представлений по заданным темам, т.е. в прямом соответствии с исходным пониманием «эссе» (фр. *Essai* – попытка, проба, очерк, от лат. *Exagium* – взвешивание). (Согласно Д.Н. Узнадзе [32, с. 292] мышление начинает работать там, где возникает удивление, умное незнание, где предмет перестает представляться как очевидный.)

В результате вычитывания преподаватель строит ориентировку в том, к каким научным и псевдонаучным способам понимания тяготеют личные теории студентов, на каком основании их можно сопоставить и противопоставить, а также сгруппировать. Объединение

студентов в мини-группы на основании сходства их личных теорий позволяет планировать диалог на следующем этапе – на этапе публикации.

Публикация личных теорий. Содержание этапа – выявление содержания, которое обеспечивает студенту или группе этот, а не иной способ понимания предмета обсуждения, авторское аргументирование личной теории. Для этого нужен диалог. Человек не чувствует языка, на котором он говорит, пока не встретит иноязычного человека. В нашем случае – человека, вкладывающего иной смысл в известные психолого-педагогические термины. В акте публикации текст проясняется через текст, смысл через смысл. В этом мы видим принципиальное отличие публикации от презентации – более привычной и распространенной формы представления результатов проделанной работы. Презентация предполагает, что продукт «готов к употреблению» и отчужден, с ним больше ничего конструктивного делать не нужно, он переходит в «использование по назначению». Это в случае реальной презентации. В учебном процессе часто предстает редуцированная форма «отчета о проделанной работе» – от зачитывания конспекта какого-либо первоисточника на семинарском занятии до выступления с докладом на студенческой научной конференции. Если прямое воспроизведение не своих мыслей может оцениваться преподавателями невысоко, то объясняющий способ презентации, когда феноменология учебного процесса, успехи трудности профессиональной деятельности объясняются с позиций авторитетных ученых и практиков, считается нормой.

Для нас же интересны варианты *авторских текстов*, не содержащие прямого воспроизведения знаемых теорий или интерпретаций феноменологии обучения и развития посредством такого знания. Поэтому мы «пропускаем вперед» авторские тексты студентов и лишь потом вводим средства интерпретации. Для нас важны такие моменты обсуждения, которые могут быть определены как «остановка», «торможение», «точка удивления».

«Публикация» имеет и еще одно – привычное – значение. По договоренности со студентами их личные теории включаются в общий банк личных теорий. С ними могут познакомиться студенты других групп и курсов. Это также отличает «публикацию личной теории» от традиционных рефератов, отчетов о практике, контрольных и курсовых работ, которые читает только проверяющий их преподаватель.

Вбрасывание. Этим термином мы обозначаем введение понятийного аппарата психологических теорий. Термин «вбрасывание» акцентирует важную для нас особенность происходящего – категориальный и понятийный аппарат вводится без какой-либо пропедевтики. Мы категорически не принимаем концепцию педагогической адаптации и психологического сопровождения обучения студентов в вузе [14, 17, 26, 37 и др.]. В нашем проекте предполагается «вытряхивание» сознания студентов из режима стереотипного школярского функционирования: выучить определения и пересказать их, снабдив рассказ примерами и признаниями в своем эмоционально-позитивном отношении к сказанному. Нам же, напротив, необходимо спровоцировать когнитивный диссонанс (Л. Фестингер [33]) и социо-когнитивный конфликт (А.-Н. Перре-Клермон [24]), чтобы вызвать к жизни «умное незнание».

Рефлексивное экранирование как раз и предназначено для экспликации «умного незнания» и удержания «точек удивления» Оно сопряжено с введением в учебный диалог особых средств, определяемых нами вслед за Б.Д. Элькониным [41] как «рефлексивные экраны».

В качестве «рефлексивных экранов» на этом этапе выступают два рода текстов – «банк личных теорий» – сборник студенческих эссе, составленный преподавателем в процессе предшествующей учебной работы со студентами (другие курсы и потоки), и хрестоматия,

составленная из научных работ, которые входят в содержание текущего учебного курса. Функция этих текстов-экранов вызывать удивление: «все совсем не так, как же мы сами не додумались!» или «мы думаем так же, как известный и выдающийся N!» или «это что же, только я так думаю?».

Наша основная задача в этом цикле состояла в «вычитывании» имманентной логики аргументации, соотнесении актуально представленных взглядов студентов друг с другом и с возможностями их «прорастания» в научный контекст. (Л.С. Выготский говорил о прорастании научных понятий вниз и их укоренении в сознании развивающегося человека и о встречном прорастании житейских понятий вверх и их соединении с культурными прототипами.)

Проектирование – это основной этап образовательной ситуации. Студенты проектируют урок в соответствии с тем предметным образованием, которое они получают на своих факультетах (естественно-географическом, филологическом, факультете иностранных языков и др.), фрагмент консультативной сессии или процедуру психодиагностики (студенты факультета психологии и социальной работы).

Предмет проектирования – квазипрофессиональная деятельность. Термин «квазипрофессиональная» мы используем по аналогии с термином «квазиисследование» в теории В.В. Давыдова [9], которым автор теории обозначал поисковую активность учеников в организованной учебной деятельности. Основной особенностью учебной деятельности, организованной по форме квазиисследования, становится воспроизведение логики действия и мысли, приведшей к открытию способа решения научной проблемы или какого-либо класса практических задач.

В нашем случае проектируется не исследовательская деятельность, а профессионально-практическая, поэтому основной акцент делается не на научных понятиях и не на методических приемах – они теперь не предмет, они средства, – а на акте профессиональной деятельности с его целью, задачами, условиями и приводящими обстоятельствами. Необходимо уточнить: в нашем проекте не предполагается воспроизведение научных дефиниций, предполагается операционализация научных понятий, деятельностное распредмечивание научных теорий как ресурсов построения профессиональных ситуаций.

Оценка проектов проводится по результатам их анализа, сам же анализ опирается на выделении в проекте содержательно-операциональных единиц. Традиция «анализа по единицам» (а не по элементам) восходит к работам Л.С. Выготского. Единицей деятельности в соответствии с представлениями А.Н. Леонтьева [16], Д.Б. Эльконина [42], Б.Д. Эльконина [40, 41], которые мы разделяем [19] выступает человеческое действие. Согласно теории А.Н. Леонтьева [16], каждому действию соответствует определенная цель. Помимо интенционального аспекта, действие имеет также операциональный аспект, который определяется не целью, а условиями ее достижения. Способы осуществления действия, определяемые условиями, А.Н. Леонтьев называет операциями. По выражению Д.Б. Эльконина человеческое действие [42] «двулико» – оно содержит в себе смысловую сторону и операционально-техническую сторону.

Связь сторон: интенциональной (целевой) и операциональной (А.Н. Леонтьев), смысловой и операционально-технической (Д.Б. Эльконин) опосредствуется понятийными образами, т.е. содержанием личной теории субъекта, строящего действие (определяющего его цель и алгоритм ее достижения).

Именно качество опосредствующей личной теории, содержание в ней операционализируемых научных понятий или, напротив, псевдонаучных гипостазированных идей, определяет научность и практическую жизнеспособность проектируемых ситуаций. Тип

опосредствующей личной теории определяет тяготение проекта к одной из двух форм планирования, выделяемых в теории В.В. Давыдова [9]: формально-эмпирической или содержательно-теоретической.

Отсюда выводятся критерии оценки проекта. Сначала приведем критерии оценки проекта, представляемого студентами педагогических специальностей:

- постановка педагогических целей, в которых сопряжены содержательно-предметные и функционально-психологические характеристики предполагаемого результата, т.е. определение целей в компетентностной парадигме;
- представление учебного процесса в трех сопряженных планах:
 - а) в плане развертывания предметного содержания;
 - б) в плане организации мыслительной деятельности по его освоению;
 - в) в плане организации интеракций участников образовательной ситуации, обеспечивающей развертывание учебного содержания и способов его понимания-освоения.
- представление эмпирических показателей, по которым можно определить, что педагогические цели проекта достигнуты и достигнуты именно они.

Критерии оценки проектов студентов-психологов следующие:

- представленность ориентации на теории онтогенеза психики;
- понимание закономерностей и феноменологии нормативного и отклоняющегося развития;
- выбор релевантных средств (методик, психотехник) для построения технической стороны проектируемого вида профессиональной деятельности.

Содержание студенческих личных теорий, студенческих проектов и оценка динамики ориентации студентов в научно-практическом континууме профессии, обеспечиваемая условиями представленной здесь образовательной ситуации, – предмет отдельной публикации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995.
2. Арапов М. Что такое вальдорфская школа // Курьер. 1999. № 5. – С. 28 – 33.
3. Арсеньев А.С. Проблемы цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности // Философско-психологические проблемы развития образования. – М.: Педагогика, 1981. – С. 35 – 48.
4. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000.
5. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: «Искусство», 1979.
6. Библер В.С. Мышление как творчество (Введение в логику мысленного диалога). М.: Политиздат, 1975.
7. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.4.– С. 243 – 385.
8. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / Под ред. А.И. Подольского. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
9. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.
10. Жуланова И.В. Идеи Л.С. Выготского, В.В. Давыдова и Н. Бора в образовании педагогов и психологов // Интернет-журнал «Наукоедение», 2013 №6 (19) [Электронный ресурс]. – М.: Наукоедение, 2013. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/sbornik6/19.pdf>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ.
11. Загвоздкин В.К. О вальдорфской педагогике и ее критиках // Человек. 1998. № 1. – С. 48 – 52
12. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
13. Исаев Е.И. Проблемы проектирования психологического образования педагога // Вопросы психологии. 1997. № 6. – С. 48 – 57.
14. Козачек О.В. Тренинг как форма психологического сопровождения студентов на начальном этапе обучения в вузе // Психологическое сопровождение образования на разных этапах возрастного развития человека: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Волгоград, 5 – 8 октября 2009 г. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена». – С. 52 – 55.
15. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. – М.: Смысл, 2001.
16. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – С. 94 – 231.
17. Логинова И.О., Чернова Е.И. Особенности психолого-педагогического сопровождения готовности к осуществлению студентами выбора // Психология обучения. 2013, № 4. – С. 115 – 128.
18. Маркс К. Конспект книги Джемса Милля «Основы политической экономии» // Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения. Издание второе. Т. 42. – М.: Издательство политической литературы, 1974. – С. 3 – 40.

19. Медведев А.М., Жуланова И.В., Марокова М.В. Генетико-моделирующий метод в исследовании психического развития. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010.
20. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.
21. Монтессори М. Дети – другие. // С вступительной статьей и комментариями К.Е. Сумнительного. – М.: Издательский Дом «Карпуз». 2004.
22. Нежнов П.Г. «Функциональное поле» как целевой ориентир в развивающем обучении // Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и основания современной психологии развития: материалы по итогам конф. (14 – 16 апр. 2005 г.) – М.: Про-Пресс, 2006. – С. 61 – 64.
23. 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.
24. Пере-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. – М.: Педагогика, 1991. – 248 с.
25. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Педагогика-Пресс, 1994.
26. Психологическое сопровождение образования на разных этапах возрастного развития человека: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Волгоград, 5 – 8 октября 2009 г. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена».
27. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003.
28. Скиннер Б.Ф. Оперантное поведение // История зарубежной психологии (30 – 60-е гг. XX века). Тексты. М.: Изд. Московского университета. 1986. – С. 60 – 95.
29. Скиннер Б. Обучающие машины // Л.М. Столаров Обучение с помощью машин. С приложением статей Б.Ф. Скиннера, И.А. Краудера, Дж. П. Финна и Д.Г. Перрена. – М.: Мир. 1965. – С. 277 – 313.
30. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии. 1996. № 4. – С. 72 – 80.
31. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М.: Школьная Пресса, 2000.
32. Узнадзе Д.Н. Общая психология. – М.: Смысл; СПб: Питер, 2004.
33. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. – СПб.: Ювента, 1999. – 386 с.
34. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности // Я и Оно: Труды разных лет. Книга 2. – Тбилиси: «Мерани», 1991. – С. 5 – 174.
35. Фрейд З. Тотем и табу // Я и Оно: Труды разных лет. Книга 1. – Тбилиси: «Мерани», 1991. – С. 193 – 350.
36. Фрейд З. Три очерка по теории сексуальности // Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. ред. М.Г. Ярошевский. – М.: Просвещение. 1990. – С. 123 – 201.

37. Черникова Т.В. Психологическая поддержка профессионального образования педагога // Педагогическое образование и наука. 2006. № 2. – С. 17 – 22
38. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: «Пеленг», 1993.
39. Штайнер Р. Философия свободы. Основные черты современного мировоззрения. Результаты душевных наблюдений по естественно-научному методу [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rudolf-steiner.ru>.
40. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). – М.: Тривола, 1994.
41. Эльконин Б.Д. Психология развития. – М.: Академия, 2001.
42. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.
43. Эльконин Б. Образовательные результаты и результаты развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elkonin.ru>.
44. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996.

Рецензент: Черемисова Ирина Валерьяновна, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии ФГБОУ ВПО «Волгоградская государственная академия физической культуры» (ФГОУ ВПО «ВГАФК»).

Irina Zhulanova
Volgograd State Socio-Pedagogical University
Russia, Volgograd
E-Mail: irina.julanova2010@yandex.ru

Constructing subject oriented educational situations of training teachers and educational psychologists in high school

Abstract: The article presents the methodological, meaningful and methodical background of the project psychological and pedagogical training of students of pedagogical and psychological disciplines, based on the formation of subjectivity. Presented in the article an understanding of subjectivity is derived from an understanding of the human subject as a universal form of activity, general labor tradition that goes back to the philosophy of Karl Marx and continued in the national philosophy E.V. Ilyenkov and in the national psychology A.N. Leontiev and V.V. Davydov. We discuss the discrepancy declared landmarks education reform defined in terms of the competence, in fact the activity, approach, and the realities of educational practice is activity- built bases. The necessity and feasibility of the project method in education. Subject designing - chronotop educational situation. Its spatial component includes people, their personal theories, their intentions and motives, scientific concepts and ordinary notions, information available on the internet. Its timebase comprises problematization, explication personal theories, their registration and publication, throwin new conceptual content, design and reflective shielding pseudo professional situations.

The article is addressed to students, undergraduates, graduate students and teachers pedagogical universities, leading design and research work.

Keywords: Declared landmarks; hypostatize idea; scientific concept; activity; universal labor; subjectivity; educational situation; personal theory, designing.

Identification number of article 14PVN214

REFERENCES

1. Adler A. Praktika i teorija individual'noj psihologii. – M.: Fond «Za jekonomicheskiju gramotnost'», 1995.
2. Arapov M. Chto takoe val'dorfskaja shkola // Kur'er. 1999. № 5. – S. 28 – 33.
3. Arsen'ev A.S. Problemy celi v vospitanii i obrazovanii. Cel' v vospitanii lichnosti // Filosofsko-psihologicheskie problemy razvitija obrazovanija. – M.: Pedagogika, 1981. – S. 35 – 48.
4. Bandura A. Teorija social'nogo nauchenija. – SPb.: Evrazija, 2000.
5. Bahtin M.M. Jestetika slovesnogo tvorcestva. M.: «Iskusstvo», 1979.
6. Bibler V.S. Myshlenie kak tvorcestvo (Vvedenie v logiku myslennogo dialoga). M.: Politizdat, 1975.
7. Vygotskij L.S. Voprosy detskoj (vozrastnoj) psihologii // Sobranie sochinenij: V 6-ti t. T.4.– S. 243 – 385.
8. Gal'perin P.Ja. Psihologija kak ob#ektivnaja nauka / Pod red. A.I. Podol'kogo. – M.: Izdatel'stvo «Institut prakticheskoj psihologii», Voronezh: NPO «MODJeK», 1998.
9. Davydov V.V. Teorija razvivajushhego obuchenija. – M.: INTOR, 1996.
10. Zhulanova I.V. Idei L.S. Vygotskogo, V.V. Davydova i N. Bora v obrazovanii pedagogov i psihologov // Internet-zhurnal «Naukovedenie», 2013 №6 (19) [Elektronnyj resurs]. – M.: Naukovedenie, 2013. – Rezhim dostupa: <http://naukovedenie.ru/sbornik6/19.pdf>, svobodnyj. – Zagl. s jekrana. – Jaz. rus., angl.
11. Zagvozdkin V.K. O val'dorfskoj pedagogike i ee kritikah // Chelovek. 1998. № 1. – S. 48 – 52
12. Zankov L.V. Izbrannye pedagogicheskie trudy. – M.: Pedagogika, 1990. – 424 s.
13. Isaev E.I. Problemy proektirovanija psihologicheskogo obrazovanija pedagoga // Voprosy psihologii. 1997. № 6. – S. 48 – 57.
14. Kozachek O.V. Trening kak forma psihologicheskogo soprovozhdenija studentov na nachal'nom jetape obuchenija v vuze // Psihologicheskoe soprovozhdenie obrazovanija na raznyh jetapah vozrastnogo razvitija cheloveka: Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Volgograd, 5 – 8 oktjabrja 2009 g. Volgograd: Izd-vo VGPU «Peremena». – S. 52 – 55.
15. Levin K. Dinamicheskaja psihologija: Izbrannye trudy. – M.: Smysl, 2001.
16. Leont'ev A.N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' // Izbrannye psihologicheskie proizvedenija: V 2-h t. T. II. – M.: Pedagogika, 1983. – S. 94 – 231.
17. Loginova I.O., Chernova E.I. Osobennosti psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdenija gotovnosti k osushhestvleniju studentami vybora // Psihologija obuchenija. 2013, № 4. – S. 115 – 128.
18. Marks K. Konspekt knigi Dzhemsa Millja «Osnovy politicheskoi jekonomii» // Marks, F. Jengel's. Sochinenija. Izdanie vtoroe. T. 42. – M.: Izdatel'stvo politicheskoi literatury, 1974. – S. 3 – 40.
19. Medvedev A.M., Zhulanova I.V., Marokova M.V. Genetiko-modelirujushhij metod v issledovanii psihicheskogo razvitija. – Volgograd: Izd-vo VGPU «Peremena», 2010.

20. Menchinskaja N.A. Problemy uchenija i umstvennogo razvitija shkol'nika: Izbrannye psihologicheskie trudy. – M.: Pedagogika, 1989.
21. Montessori M. Deti – drugie. // S vstupitel'noj stat'ej i kommentarijami K.E. Sumnitel'nogo. – M.: Izdatel'skij Dom «Karapuz». 2004.
22. Nezhnov P.G. «Funkcional'noe pole» kak celevoj orientir v razvivajushhem obuchenii // Kul'turno-istoricheskaja teorija L.S. Vygotskogo i osnovanija sovremennoj psihologii razvitija: materialy po itogam konf. (14 – 16 apr. 2005 g.) – M.: Pro-Press, 2006. – С. 61 – 64.
23. Nezhnov P.G., Jel'konin B.D. Ritm razvitija v periodizacii D.B. Jel'konina // Pedagogika razvitija: social'naja situacija razvitija i obrazovatel'nye sredy. – Krasnojarsk, 2006. – S. 24 – 28.
24. Pere-Klermon A.-N. Rol' social'nyh vzaimodejstvij v razvitii intellekta detej. – M.: Pedagogika, 1991. – 248 s.
25. Piazhe Zh. Rech' i myshlenie rebenka. – M.: Pedagogika-Press, 1994.
26. Psihologicheskoe soprovozhdenie obrazovanija na raznyh jetapah vozrastnogo razvitija cheloveka: Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Volgograd, 5 – 8 oktjabrja 2009 g. Volgograd: Izd-vo VGPU «Peremena».
27. Rubinshtejn S.L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir. – SPb.: Piter, 2003.
28. Skinner B.F. Operantnoe povedenie // Istorija zarubezhnoj psihologii (30 – 60-e gg. XX veka). Teksty. M.: Izd. Moskovskogo universiteta. 1986. – S. 60 – 95.
29. Skinner B. Obuchajushhie mashiny // L.M. Stolarov Obuchenie s pomoshh'ju mashin. S prilozheniem statej B.F. Skinnera, I.A. Kraudera, Dzh. P. Finna i D.G. Perrena. – M.: Mir. 1965. – S. 277 – 313.
30. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psihologicheskie uslovija vvedenija studentov v professiju pedagoga // Voprosy psihologii. 1996. № 4. – S. 72 – 80.
31. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psihologicheskoj antropologii. Psihologija razvitija cheloveka: Razvitie sub#ektivnoj real'nosti v ontogeneze. – M.: Shkol'naja Pressa, 2000.
32. Uznadze D.N. Obshhaja psihologija. – M.: Smysl; SPb: Piter, 2004.
33. Festinger L. Teorija kognitivnogo dissonansa. – SPb.: Juventa, 1999. – 386 s.
34. Frejd Z. Oчерki po psihologii seksual'nosti // Ja i Ono: Trudy raznyh let. Kniga 2. – Tbilisi: «Merani», 1991. – S. 5 – 174.
35. Frejd Z. Totem i tabu // Ja i Ono: Trudy raznyh let. Kniga 1. – Tbilisi: «Merani», 1991. – S. 193 – 350.
36. Frejd Z. Tri oчерka po teorii seksual'nosti // Psihologija bessoznatel'nogo: Sb. proizvedenij / Sost., nauch. red. M.G. Jaroshevskij. – M.: Prosveshhenie. 1990. – S. 123 – 201.
37. Chernikova T.V. Psihologicheskaja podderzhka professional'nogo obrazovanija pedagoga // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2006. № 2. – S. 17 – 22
38. Cukerman GA. Vidy obshhenija v obuchenii. – Tomsk: «Peleng», 1993.

39. Shtajner R. Filosofija svobody. Osnovnye cherty sovremennogo mirovozzrenija. Rezul'taty dushevnyh nabljudenij po estestvenno-nauchnomu metodu [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.rudolf-steiner.ru>.
40. Jel'konin B.D. Vvedenie v psihologiju razvitija (v tradicii kul'turno-istoricheskoy teorii L.S. Vygotskogo). – M.: Trivola, 1994.
41. Jel'konin B.D. Psihologija razvitija. – M.: Akademija, 2001.
42. Jel'konin D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy. – M.: Pedagogika, 1989.
43. Jel'konin B. Obrazovatel'nye rezul'taty i rezul'taty razvitija [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://elkonin.ru>.
44. Jerikson Je. Identichnost': junost' i krizis. – M.: Progress, 1996.