

Региональная общественная организация учёных:

БАЛТИЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ
Отделение педагогической акмеологии

**ВЕСТНИК
БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
АКАДЕМИИ**

Вып. 55. - 2004

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ
ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ
И АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО
ПОДХОДА

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
2004

Редакционная коллегия Вестника:

Волков И.П., Гагин Ю.А., Грановская Р.М., Давиденко Д.Н.,
Оганян К.М., Тутушкина М.К.

Редакция выпуска:

Главный редактор – Ю.А. Гагин
Зам. Главного редактора – С.Е. Тропина
Секретарь – С.И. Пятибратова

Ответственный за выпуск:

Учёный секретарь Отделения педагогической акмеологии БПА,
кандидат педагогических наук С.И. Пятибратова

Адрес редакции выпуска:

191002, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова д. 11.
Академия постдипломного педагогического образования,
Кафедра экологического образования.
Тел. (812) 110-68-49.
E-mail: feroga@infob.spb.ru

Печатается на средства авторов выпуска и членские взносы ОПА БПА

В43162014 – 75 Без объявления
С 96 (03) – 2004

ISBN 5-85029-080-X

ВЕСТНИК БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ
Научное издание (сокр. назв.- «Вестник БПА»)

Основано в июле 1995 года
в Санкт-Петербурге

Гос. Лицензия ЛП СПб
№ 78-005832. Рег. 2160/2000

ЗАО НПФ «АСТЕРИОН». Тел. 970-35-70. Зак. 225. Подписано к печати 25.05.2004.
Тир. 300 экз. Форм. бум. 210x297. Изд. РООУ БПА

**ОТДЕЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКМЕОЛОГИИ
Балтийской Педагогической Академии**

КАФЕДРА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Академии постдипломного педагогического образования
СРЕДНЯЯ ШКОЛА 311
Отдела образования ТУ Фрунзенского района

БАЗОВЫЙ РАЗДЕЛ ВЫПУСКА

**ПЕДАГОГИКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ: ЗАКРЕПЛЕНИЕ ДОСТИГНУТОГО И
РАСПРОСТРАНЕНИЕ ИДЕЙ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА
В МАСШТАБЕ РАЙОНА**

(научный отчёт и методические материалы по результатам инновационной деятельности школы 311 в 2003 – 2004 учебном году по Программе развития на 2001 – 2005 гг.)

Составители *базового раздела* выпуска:

Тропина С.Е. – директор школы 311,

Гагин Ю.А. – научный руководитель школы, доктор педагогических наук, профессор акмеологии

Рецензенты:

Татарникова Л.Г. – доктор педагогических наук, профессор кафедры экологического образования АППО,

Кондрашкова Л.К. – кандидат педагогических наук,

Обсуждено и одобрено Научно-методическим советом
школы № 311 (11 мая 2004 года).

Научный отчёт и методические материалы разработаны в результате плановой деятельности коллектива школы, нашедшей своё конструктивное отражение в двух научно-методических семинарах (27.01.04 и 30.03.04) для педагогов школы и школ опорного округа.

В подготовке семинаров и их работе активно участвовали 32 педагога, среди которых – команда разработчиков и аналитическая группа – соавторы настоящего издания:

**И.А. Догадаева, Т.А.Тараканова, Г.Л. Холодок,
Л.Г. Любарская, Т.Е. Мазурчак.**

СОДЕРЖАНИЕ:

БАЗОВЫЙ РАЗДЕЛ ВЫПУСКА

Введение	
Глава 1. Концепция и программа научно-методической работы в школе 311 на 2003 – 2004 уч. год и на перспективу до 2007 года по теме: ПЕДАГОГИКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ: ЗАКРЕПЛЕНИЕ ДОСТИГНУТОГО И РАСПРОСТРАНЕНИЕ ИДЕЙ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В МАСШТАБЕ РАЙОНА	
1.1. Цели и задачи научно-методической работы.....	
1.2. Возможности акмеологического подхода.....	
1.3. Некоторые положения педагогики индивидуальности.....	
1.4. Программа работ на 2003 – 2004 уч. год и на перспективу до 2007 года.....	
1.5. Ожидаемые результаты.....	
1.6. Публикации, отражающие опыт школы 311.....	
1.7. Дополнительная литература.....	
Глава 2. Семинар № 1: ВЛИЯНИЕ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА ИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ	
2.1. Программа семинара.....	
2.2. Ожидаемые результаты.....	
2.3. Анкеты для самооценки учащимися различных сфер их познавательной деятельности.....	
2.4. Методика диагностики и проектирование черт индивидуальности учащихся в интеллектуальной сфере и рабочие формы.....	
Глава 3. Семинар № 2: ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДОСТИЖЕНИЙ КАК СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ	
3.1. Программа семинара.....	
3.2. Ожидаемые результаты.....	
3.3. Матрица проектирования достижений в трех сферах индивидуальности учащихся младших классов.....	
3.4. Матрица проектирования достижений в трех сферах индивидуальности учащихся основной школы.....	
3.5. Матрица проектирования достижений в трех сферах индивидуальности учащихся старшей школы.....	
3.6. Общие итоги 1 и 2 семинаров.....	
Глава 4. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ	
4.1. Технологическая культура педагога (методологический курс по концептуальным стопам И.А.Колесниковой и итогам	

наших семинаров).....

4.2. Становление индивидуальности учащихся на основе проектирования их достижений.....

4.2.1. Проектирование достижений и технологии развития учащихся в интеллектуальной сфере.....

4.2.2. Проектирование достижений и технологии развития учащихся в эмоциональной сфере.....

4.2.3. Проектирование достижений и технологии развития учащихся в экзистенциальной сфере.....

Заключение по базовому разделу выпуска

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ВЫПУСКА:

Введение.....

Гагин Ю.А. АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕДМЕТА ПСИХОЛОГИИ...

Бондаревская Р.С. АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В СТАНОВЛЕНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАК АЛЬТЕРНАТИВЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....

Петрова В.А. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В ИССЛЕДОВАНИИ И ПРОЕКТИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОГО ФАКУЛЬТЕТА.....

Яковлева Т.Н. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КУРСА ПЕДАГОГ-ИССЛЕДОВАТЕЛЬ НА ОСНОВЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ.....

=====

БАЗОВЫЙ РАЗДЕЛ ВЫПУСКА

ВВЕДЕНИЕ

В этом разделе содержатся материалы, посвящённые научно-методической работе проводимой в 311 школе Фрунзенского района Петербурга. Школа является коллективным членом Отделения педагогической акмеологии Балтийской педагогической академии с 1997 года, и именно с этого года началась научно-методическая работа школы по акмеологической концепции индивидуальности.

Первым этапом этой работы является четырехлетие 1997 – 2001 гг., в течение которого реализовывались Концепция и Программа "Становление и реализация индивидуальности учащихся и педагогов на основе приоритетов учебно-исследовательской деятельности". По результатам этой работы были опубликованы методические материалы и научные статьи. К основным результатам следует отнести:

- Внедрение в практику работы школы акмеологических принципов педагогического антропоцентризма, совместной духовно-практической деятельности учащихся и педагогов, экоповеденческой ориентации среды школы, заповедности;
- Осознание педагогами основных положений концепции осуществимости индивидуальности в применении к себе и учащимся;
- Принятие учащимися и педагогами идей совместного жизнетворчества;
- Совершенствование содержания образования в школе, приведение его в соответствие с Концепцией.

Программа развития школы на 2001 – 2005 гг. предусматривает работу по следующим подпрограммам:

- "Диагностика и коррекция образования" (совершенствование профессионализма учителей на основе овладения современными педагогическими технологиями);
- "Компьютерная поддержка";
- "Контакт" (работа с проблемными детьми);
- "Кадры" (формирование кадровой политики в школе);
- "Учебно-исследовательская деятельность".

Выполнение данных подпрограмм осуществляется на основе Программы развития школы на 2001 – 2005 гг. и с помощью специально разработанных под эту программу методических рекомендаций "Совершенствование методической системы школы 311 в 2001 – 2005 гг. на основе акмеологического подхода". В соответствии с Концепцией, Программой и Рекомендациями проводится ежегодно планируемая научно-методическая работа. На каждый учебный год оглашается откорректированное видение (срез) Концепции и план рабочих научно-методических мероприятий. В этом Выпуске представлены материалы такой работы, проведённой в 2003 – 2004 учебном году.

Данный выпуск Вестника построен из двух разделов: базового и дополнительного не случайно. Включив в базовый раздел практикоориентированные научно-методические материалы по инновационной деятельности в 311 школе, а в дополнительный раздел – отдельные статьи по тематике сборника, мы тем самым подчеркнули безусловно первичное значение для акмеологии практики в тех её остропроблемных проявлениях, которыми богато современное образование.

Базовый раздел наиболее полно (в практическом и теоретическом аспектах) раскрывает наши концепции педагогической акмеологии, педагогики индивидуальности и акмеологического подхода как современного методологического направления.

Концепция педагогической акмеологии построена на ключевых понятиях и атрибутивных характеристиках акмеологии как науки о совершенствовании. Исходя из непосредственного значения греческого ακμῆ (акми) – процветание, совершенство, мы принимаем в качестве предмета акмеологии *совершенствование*, понимая в этом термине процесс обретения человеком полноты и несомненности его Человеческого качества и качества деятельности. Совершенствование как предмет акмеологии является первичным по отношению к любым другим качественным изменениям человека и его деятельности, рассматриваемым в педагогике и психологии (успеваемость, способности, качество обучения и т.п.). Эта первичность определена тем, что акмеология со своим видением совершенства поднимает качество любого рода и содержания на недоступную физическому телу высоту и вследствие этого способна даровать душе обучаемым "неописуемое и совершенное блаженство в его вечной полноте". Если психология в отношении совершенства человека и его деятельности способна на весьма условные и абстрактные дефиниции (типа всесторонне и гармонически развитой личности или личности как человека с большой буквы) и взятые вне человеческой сущности критерии деятельности и общения (коллективизм, успех, соотнесённость с нормой и т.п.), то акмеология преодолевает барьеры идеологической заданности в отношении качества и создаёт возможность соприкосновения человека с Его высшим сознанием, с Его ритмически прогрессирующей восходящей и нисходящей силой, наполняя ученика волнами сияющей духовности.

Концепция педагогики индивидуальности, как и акмеологический подход в нашей теории является составными элементами концепции педагогической акмеологии. Это откладывает определённый отпечаток на специфику нашей педагогики индивидуальности и её отличительные признаки в сравнении с педагогикой индивидуальности в научной школе О.С. Гребенюка и Т.Б. Гребенюк. То же можно сказать и об акмеологическом подходе, разрабатываемом не только в нашей научной школе, но и в трудах Н.В. Кузьминой, И.П. Волкова, В.Н. Максимовой, С.Ф. Эхова и др.

Педагогика индивидуальности: закрепление достигнутого и распространение идей акмеологического подхода в масштабе района

1.1. Цели и задачи научно-методической работы

Цель эксперимента: на основе первых результатов в разработке и реализации *акмеологического подхода* и *концепции индивидуальности* в школе (см. список публикаций) и выявления направлений развития и внедрения идей *педагогика индивидуальности* создать подготовленный теоретически и экспериментально Закрепление идей педагогика индивидуальности на основе дальнейшего внедрения акмеологического подхода *прецедент* для распространения этих идей в масштабе района (среди заинтересованных и подготовленных образовательных учреждений).

Задачи эксперимента:

1. в работу с учащимися (планирование достижений, работа школьной академии наук и др.), а также в процессе совершенствования мастерства педагогов.
2. Подготовка и проведение на базе школы научно-методического семинара «*Влияние достижений на познавательную деятельность учащихся*» для руководителей образовательных учреждений района с целью распространения технологий педагогика индивидуальности.
3. Организация на базе школы (под эгидой АППО) учебного программно-целевого курса *дистантного* обучения «Проектирование высших достижений» для учителей района. Курс предназначен для получения (помимо образовательного эффекта) экспериментального материала, необходимого для определения реальных форм распространения идей педагогика индивидуальности. Дистантный характер обучения позволит охватить значительное число педагогов района (до 5 от образовательного учреждения).
4. Организация и проведения методических хозрасчётных семинаров по акмеологическому подходу в образовании и педагогике индивидуальности для руководителей и учителей района в течение всего экспериментального периода (по мере комплектования групп) с разработкой участниками индивидуальных программ профессионального совершенствования и проектов развития педагогических систем своих учреждений. Организационно-методическая база семинаров – кафедра экологического образования СПбАППО (профессора Ю.А. Гагин, Л.Г. Татарникова, преподаватель Р.С. Бондаревская, методист Т.А. Шиленок).
5. Проведение школьного конкурса на звание «Учитель-мастер» на основе положения, разработанного в процессе эксперимента и включающего критерии профессионализма, мастерства и человеческого качества учителя.
6. Осуществление аналитической работы по материалам эксперимента и составления монографического отчета.

1.2. Возможности акмеологического подхода

Существуют различные научные подходы (системный, гуманистический и др.).

Понятие *подхода* в контексте нашего эксперимента тождественно понятию *методологического направления*. Важно разделять метод и методологию.

Метод – путь познания, опирающийся на некоторую совокупность ранее полученных общих знаний (принципов).

В совокупности ранее полученные знания могут быть знаниями двух видов: во-первых – обыденные, ненаучные знания, во-вторых – знания, связанные с какими-либо философскими представлениями. В научном познании доминируют знания второго вида. Они включают учение об исходных основах (принципах) познания и учение о способах и приемах исследования, опирающихся на эти основы. Эти знания второго вида возвышаются над обыденными знаниями и образуют в совокупности методологию.

Методология – учение о методах и принципах познания.

Следует обратить внимание на то, что предмет и содержание методологии научного познания шире, чем предмет и содержание логики научного исследования. Логика исследования характеризуется применением логических законов, последовательностью, формальной доказательностью. Методология же научного познания сверх того предполагает использование исходных принципов познания, которые не только не сводятся к формальным знаниям, но включают своеобразную неформальную составляющую – принципиальность исследователя, то есть его позицию, ответственность и (как это особенно ярко обнаруживается в акмеологическом подходе) – спонтанность дискурсивного (основанного на размышлении) развертывания знания.

Существуют методологические направления (подходы в познании и преобразовании природы и человека, в науке и практике) и подходы к пониманию объекта и предмета исследования с позиции выбранного аспекта (курса, точки зрения). Первые можно назвать общенаучными, вторые – концептуальными подходами.

Общенаучные подходы одновременно являются, как правило, концептуальными и даже, в контексте своей идейной направленности, еще более широко масштабными, то есть парадигмальными. Они обладают завершенностью и самодостаточностью методологического обоснования и методической обеспеченности. Парадигмальность общенаучных методологических подходов имеет два уровня: первый определяется парадигмальностью отношения к познавательно-преобразовательной функции подхода, второй – синтезом в одном подходе нескольких подходов.

Концептуальные подходы представляют собой менее «грозное оружие», чем общенаучные. Если общенаучные подходы отражают в той или иной мере некоторый уровень достижений методологии, гносеологии и науки в целом, то концептуальные подходы отражают ту или иную научную школу в

области определенных знаний. Концептуальные подходы опираются на некоторые научные или практическо-действенные доминанты (теории, гипотезы, категории). Среди общенаучных подходов можно назвать: холический, синергетический, эволюционный, системный, акмеологический, аксиологический.

Концептуальные подходы: личностно-деятельностный, экологический, валеологический, технократический, гуманистический, эзотерический, поликонцептуальный, праксиологический.

Акмеологическому подходу имманентно присуща парадигмальность, которая проявляется в том, что в этом подходе присутствуют элементы системного и синергетического, холического и эволюционного подходов. Кроме того, акмеологический подход содержит в себе в неявной форме почти все концептуальные подходы, которые имеют в нем свое экспериментальное выражение.

Таким образом, мы знаем много научных подходов, используемых в педагогических и психологических исследованиях: системный, аксиологический, синергетический...

Чем же отличается акмеологический подход?

Акмеологический подход (АП) нов своей ориентацией на доступный каждому его уровень совершенства. Совершенство (греч. *акми́* – «акми») – полнота и несомненность всех наших качеств, достоинств и достижений. Он работает от нашего потенциала, от внутренней силы человека, а не от внешней логики какого-либо знания (системологии, синергетики и т.п.). АП – новое методологическое направление, опирающееся на достижения акмеологии как науки о совершенстве.

Акмеологический подход – методологическое направление в науке, которое исходит из целеценностных ориентиров совершенства объекта и субъекта познания, из внутренней гармонии, а также из приоритетов созидательности, осуществимости, спонтанности (внутренней детерминированности) субъекта, проявляющихся в активности, саморазвитии и метасистемности его деятельности сознания и отличающихся уникальностью, универсальностью, целостностью и подлинностью индивидуальности человека.

Индивидуальность и педагогика индивидуальности – ключевые понятия акмеологии и важнейшие явления, с которыми сталкивается современное прогрессивное образование.

1.3. Некоторые положения педагогики индивидуальности

Педагогика и психология имеют дело с *субъективной реальностью* человека.

Определяющей сущностью субъективной реальности творческого человека является его индивидуальность – одно из центральных понятий акмеологии. Индивидуальность – высший модус (ипостась, измерение) человека. От индивида – к личности, от личности – к индивидуальности – определенный путь движения к совершенству человека в системе микро-макро-мега-

измерений его сущности. Этот путь осуществляется по *закону прогрессии восходящих и нисходящих величин*.

Важно понять, что индивидуальность (мега-измерение человека) выше, содержательнее, значимее личности человека (его макро-измерения). В личности свойства зависят от общества, которое задает эти свойства. Свойства как общественная заданность воспроизводятся в личности. В соответствии с этим люди «омассовлены» (термин К. Юнга) и часто поступают по принципу «как все».

Педагогика индивидуальности (О.С. Гребенюк, Ю.А. Гагин и др.) опирается на следующие основные идеи:

1. Индивидуальность – это то, что отличается человека от животного и социального мира.
2. Индивидуальность дает возможность проявиться человеку как свободному, независимому существу (И. Кант).
3. Об индивидуальности можно говорить тогда, когда человек осознает себя уникальностью, чувствует свою неповторимость и уникальность своей жизни, сам реализует свое будущее, чтобы по возможности полнее раскрыть свои возможности.
4. Традиционная педагогика направлена на познание и освоение человеком внешнего мира, а педагогика индивидуальности – на освоение самого человека, его собственного мира, его сущностных сил.
5. Функции педагогики индивидуальности, которые предстоит исследовать и уточнить в эксперименте:
 - оценка роли и места индивидуальности человека в современном обществе, пораженном индивидуализмом;
 - исследование акмеологических и педагогических средств и условий становления индивидуальности человека, основных его сфер (интеллектуальной, эмоциональной, мотивационной и др.);
 - повышение акмической составляющей образовательного процесса, создание условий для непрерывного совершенствования учащихся и педагогов по всем аспектам их индивидуальности.
6. Целью педагогики индивидуальности является формирование у учащихся черт индивидуальности, потенциал которой осуществляется средствами акмеологически ориентированного педагогического процесса (стремление к высшим достижениям, овладение индивидуальной культурой и др.).

1.4. Программа работ на 2003 – 2004 уч. год и на перспективу до 2007 года

Виды работ и мероприятия	Сроки	Участники	Ответственные	Примечание
Организация работы школьного	Сентябрь – декабрь 2003 г.	Члены НМС	Тропина С.Е. Гагин Ю.А. До-	

НМС в условиях эксперимента			гадаева И.А.	
Подготовка заявки (концепции и программы) на эксперимент	Октябрь 2003 г.	Тропина С.Е. Гагин Ю.А. Догадаева И.А.	Гагин Ю.А.	
Семинар «Влияние достижений на развитие познавательной деятельности учащихся»	Январь 2004 г.	Педагоги школы и школ опорного округа	Гагин Ю.А. Догадаева И.А. Любарская Л.Г. Тараканова Т.А.	При участии кафедры экологического образования АППО
Конкурс «Учитель-мастер»:	Ноябрь 2003 г. (итог: май)	По личному желанию	Тропина С.Е. Совет школы	
Деловая игра «Прорыв к совершенству»	Март 2004 г.	Педагоги школ округа	Гагин Ю.А. Любарская Л.Г.	
Деловая игра «Прорыв к знаниям»	Апрель 2004 г.	Учащиеся школ округа, ориентированные на научную деятельность	Гагин Ю.А. Догадаева И.А.	
Программно-целевой курс дистантного обучения «Проектирование высших достижений»	Февраль 2004 г.	Педагоги школ округа, района	Гагин Ю.А. Догадаева И.А. Бондаревская Р.С. Шиленок Т.А.	Под эгидой АППО
Постоянно действующий методический семинар по педагогике индивидуальности и акмеологическому подходу	В течение 2004-2005 уч. года	Педагоги школы, района	Гагин Ю.А. Догадаева И.А. Тараканова Т.А.	При участии кафедры экологического образования АППО
Амплификации средств и методов педагогики индивидуальности	2004-2005, 2005-2006 уч. годы	Педагоги школы, района	Гагин Ю.А. Догадаева И.А. Тараканова Т.А. Любарская Л.Г.	
Сбор и анализ информации по задачам эксперимента	2003-2006 годы	Все участники эксперимента	Гагин Ю.А. Догадаева И.А. Тараканова Т.А. Любарская Л.Г.	
Составление монографического отчета по итогам эксперимента	Декабрь 2006 г.	Тропина С.Е. Догадаева И.А. Тараканова Т.А.	Гагин Ю.А.	

1.5. Ожидаемые результаты

А. По школе № 311:

1. Налаживание системы проектирования высших достижения и становления на этой основе индивидуальности учащихся;
2. Совершенствование учебно-исследовательской деятельности учащихся, повышения уровня их творческой деятельности как основы становления индивидуальности;
3. Повышение показателей образованности и воспитанности учащихся на основе педагогики индивидуальности;
4. Налаживание системы акмеологического проектирования достижений педагогов (мастерство, становление индивидуальности, научно-исследовательская деятельность и др.)
5. Совершенствование системы управления школой на основе акмеологического подхода.

Б. По учебному округу, району:

1. Повышение профессиональной компетентности педагогов и руководителей школ по вопросам акмеологического подхода и педагогики индивидуальности;
2. Внедрение методов педагогики индивидуальности (апробированных в школе) в практику работы школ района;
3. Обретение районной образовательной системой новых импульсов развития на основе акмеологического подхода и педагогики индивидуальности.

Основные идеи эксперимента, категориальный аппарат и характеристика проблемной ситуации, вызывающей необходимость и целесообразность эксперимента изложены в публикациях, отражающих предшествующую инновационную деятельность школы.

1.6. Публикации, отражающие опыт работы школы 311

1. Становление и реализация индивидуальности учащихся и педагогов на основе приоритетов учебно-исследовательской деятельности (Концепция и программа развития до 2001 школы № 311). – СПб.: Балт. Пед. академия, 1997. – 32 с.
2. Программа развития школы № 311 на 2001-2005 гг. и планирование концентуальной инновационной деятельности педагогов. – СПб.: Балт. Пед. академия, 2001. – 28 с.
3. Гагин Ю.А., Бондаревская Р.С., Тропина С.Е. Совершенствование педагогической системы школы № 311 в 2001-2005 гг. на основе акмеологического подхода (методические рекомендации), – СПб.: Изд-во Балт., пед. академии., 2001. – 48 с.
4. На пути к индивидуальности: из опыта работы школы № 311 по реализации концепции программы развития школы. – СПб.: Изд-во НМЦ Фрунзенского района, 1999. – 53 с.
5. От концепции индивидуальности – к педагогике индивидуальности. Тематический сборник из опыта совершенствования научно-методической системы школы № 311 на ос-

нове акмеологического подхода. Под редакцией Ю.А. Гагина. – СПб.: Изд-во НМЦ Фрунзенского района, 2003. – 58 с.

1.7. Дополнительная литература

(изданная с использованием опыта инновационной деятельности педагогов 311 школы)

1. Гагин Ю.А., Михайлова Е.В. Акмеологический подход в теории практики образования: внутренний монографический предиктор района. – СПб.: Балт. Пед. академия, 2003. – 126 с.
2. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. Учебное пособие. – Калининград: Изд-во Калининградского университета, 2000. – 572 с.
3. Гагин Ю.А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии. Учебное пособие. Изд. 2-е, СПб, СПбГУПМ, Балт. Академия, 2000. – 222 с.
4. Реализация идей педагогики индивидуальности в деятельности школ Калининградской области: Научно-методическое пособие. Под редакцией О.С. Гребенюка. – Калининград: Изд-во Калининградского университета, 2002. – 149 с.
5. Гагин Ю.А. От личности к индивидуальности: акмеологическая парадигма. Монография. – СПб.: Изд-во СПб АППО, 2003. – 312 с.
6. Гагин Ю.А., Бондаревская Р.С. Непрерывное совершенствование педагога: образовательная программа и её методическое обеспечение. – СПбАППО, 2004. – 208 с.: ил.
7. Колесникова И.А. Основы технологической культуры педагога: Научно-методическое пособие для системы повышения квалификации работников образования. – СПб.: Изд-во "Дрофа", 2003. – 285 с.
8. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. – СПб.: КАРО, 2002. – 368 с.

Глава 2. Семинар №1 ВЛИЯНИЕ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА ИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ

2.1. Программа семинара

Цель семинара – ввести педагогов в проблематику педагогики индивидуальности в аспектах познавательной деятельности и включить их в активный поиск приёмов и разработку технологий проектирования достижений учащихся и собственного совершенствования.

Структура семинара:

1. Теоретическая часть (введение в проблематику). 30 мин.
2. Констатирующая часть (выборочный мониторинг по 311 школе). 45 мин.
3. Проектировочная часть (проектирование достижений учащихся). 45 мин.
4. Программирующая часть (начало коллективной мыследеятельности). 60 мин.

План семинара

1. Доклад *Достижения учащихся и совершенствование педагогов в контексте концепции педагогики индивидуальности (Ю.А. Гагин).*

- Особенности современной социально-образовательной ситуации.
- Основные положения концепции индивидуальности в диалектике:
 - ❖ Личности и индивидуальности,
 - ❖ Успеха и достижений,
 - ❖ Повышения квалификации и совершенствования,
 - ❖ Психологического сопровождения и онтопсихологического проектирования,
 - ❖ Адаптивного и акмического векторов жизненной стратегии.
- Концепция педагогики индивидуальности:
 - ❖ Синтез идей и отличие от традиционной педагогики, ориентированной на личность,
 - ❖ Проектирование открытой школы на основе педагогики индивидуальности,
 - ❖ Реализация педагогики индивидуальности в образовательной системе района,
 - ❖ Мониторинг достижений учащихся и совершенствования педагогов в их совместной познавательной деятельности, направленной на становление индивидуальности.

2. Выборочные результаты мониторинга достижений учащихся и совершенствования педагогов в контексте педагогики индивидуальности (С.Е. Тропина).

- Мониторинг достижений и познавательной деятельности младших школьников (группа педагогов, руководитель Г.Л. Холодок).
- Самооценка познавательной деятельности учащимися основной и старшей школы по анкете № 1 (группа педагогов, руководитель Т. А. Тарканова).
- Анализ сформированности интеллектуальных умений у учащихся основной и старшей школы по методике № 1 (группа педагогов, руководитель Т. Е. Мазурчак).
- Самооценка учащимися основной и старшей школы эмоциональной, волевой и экзистенциальной сфер по анкетам № 2,3,4 (группа педагогов, руководитель Л.В. Ларионова).

3. Проектирование достижений учащихся в контексте совершенствования их познавательной деятельности и роста мастерства педагогов (И.А. Догадаева).

- Общий анализ проектной ситуации в школе 311.
- От действительного к возможному (проектирование по шкале достижений школьниками своей индивидуальности).
- Учитель глазами учеников в познавательной деятельности (реальное оценивание мастерства и совершенствование педагогов по методике ТЯПА).

4. Пути реализации проекта достижений, влияющих на познавательную деятельность учащихся (работа в группах).

- Группа 1. Методика проектирования достижений учащихся (форма 1).

- Группа 2. Программа развития (достижений в ...) интеллектуальной сферы учащихся (форма 2).
- Группа 3. Программа развития (достижений в ...) эмоционально-волевой сферы и саморегуляции учащихся (форма 3).
- Группа 4. Программа развития (достижений в ...) экзистенциальной сферы учащихся (форма 4).

Порядок работы групп:

1. Организация групп, инструктирование (10 мин.).
2. Внутригрупповая работа с использованием представленных форм, консультаций, источников информации (30 мин).
3. Заключение представителей групп по результатам внутригрупповой работы (20 мин.).

Заключительное слово руководителя семинара.

2.2. ОЖИДАЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

1. Ознакомление педагогов с акмеологическими основами научно-практического базиса для проектирования достижений учащихся, совершенствования познавательной деятельности и роста педагогического мастерства учителей.
2. Включение проектирования достижений в арсенал основных технологий модернизированного образования, ориентированного на онтологические цели учащихся и педагогов.
3. Становление 311 школы как открытой инновационной образовательной системы по педагогике индивидуальности.

ПЕРСПЕКТИВЫ:

Разработка методических рекомендаций для педагогов района по проектированию достижений учащихся, совершенствованию их познавательной деятельности и непрерывному росту на этой основе педагогического мастерства учителей.

2.3. Анкеты для самооценки учащимися различных сфер их познавательной деятельности

Анкета № 1. *Самооценка познавательной деятельности*

(подчеркни нужное)

1. Любишь ли ты трудные задания, когда надо долго думать, искать необходимую информацию? (Да, нет, по отдельным предметам).
2. Всегда ли тебе понятно объяснение нового материала? (Да, нет, редко).
3. Бывает ли так, что ты раньше других догадываешься, как надо действовать, что делать и т.д. ? (Да, нет, иногда).
4. Можешь ли ты оценивать свои рассуждения – насколько они правильны? (Да, нет, затрудняюсь).
5. Хотелось бы тебе самостоятельно думать над новыми текстами, решением новых задач, разработкой проектов и т.п.? (Да, нет, не знаю).

По результатам анкетирования следует построить гистограмму.

Анкета № 2. Самооценка эмоциональной сферы

(подчеркни нужное, дополни)

1. Испытываешь ли ты страх в школе? Дома? На улице?
2. Что, по-твоему, является причиной твоих волнений, беспокойств в школе (неподготовленность к урокам, строгость учителя, отношение одноклассников)?
3. Стремишься ли ты побороть волнение при ответе на уроке, во время контрольной работы, экзамена? Да, нет, иногда.
4. Что помогает тебе справиться с волнением? Собственное усилие, слово учителя, поддержка одноклассника.
5. Хотелось бы тебе избавиться от страхов, тревожности, волнений? Да, нет, не знаю.

Анкета № 3. Самооценка волевой сферы

(подчеркни нужное, дополни)

1. Ставишь ли ты перед собой цели в жизни, в учении, спорте, творчестве? Да, нет, иногда.
2. Стремишься ли ты к достижению целей в учёбе? Да, нет, иногда.
3. Испытываешь ли ты трудности в учении? Да, нет, по отдельным предметам.
4. Обращаешься ли ты за помощью к окружающим? Да, нет, иногда.
5. Вырабатываешь ли волю у себя? Да, нет, затрудняюсь ответить.

Анкета № 4. Самооценка экзистенциальной сферы

(подчеркни нужное, дополни)

1. Бывает ли так, что ты хотел бы по-своему выполнить задание, а не так, как предлагает учитель? Да, нет, не приходило в голову.
2. Нравится ли тебе отстаивать свою позицию при обсуждении проблем, решении задач? Да, нет, иногда.
3. Приносит ли тебе удовлетворение работа, выполняемая по собственному плану? Да, нет, иногда.
4. Как ты относишься к одноклассникам, которые поступают самостоятельно, независимо в учебной деятельности, быту? Уважаю, завидую им, не одобряю.
5. Хотел бы ты стать свободнее в выборе своих учебных занятий? Да, нет, не знаю.

2.4. Методика диагностики и проектирование черт индивидуальности учащихся в интеллектуальной сфере и рабочие формы

Диагностика черт индивидуальности

Характеристика

Оценка

Характеристика

<i>Мышление</i>		
Творческое	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Репродуктивное
Теоретическое	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Эмпирическое
Дивергентное	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Конвергентное
Саногенное	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Патогенное
<i>Качества ума</i>		
Сообразительный	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Несообразительный
Гибкий	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Негибкий
Критичный	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Некритичный
Самостоятельный	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Несамостоятельный
<i>Познавательные процессы</i>		
Внимательный	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Невнимательный
Наблюдательный	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Безразличный
Богатое воображение	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Бедное воображение
Хорошая память	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Плохая память
Восприимчивость	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Плохое опознание
<i>Мыслительные навыки</i>		
Хорошо вычленяет	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Плохо вычленяет
Хорошо сличает	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Плохо сличает
Хорошо анализирует	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Плохо анализирует
Хорошо владеет синтезом	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Плохо владеет синтезом
Умеет давать чёткие определения	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умеет давать чётких определений
<i>Познавательные умения</i>		
Умеет поставить вопрос	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умеет поставить вопрос
Умеет формулировать проблемы	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умеет формулировать проблемы
Умеет доказывать	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умеет доказывать
Умеет делать выводы	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умеет делать выводы
Умеет применять знания в любой ситуации	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Умеет применять знания только по образцу
<i>Умения учиться</i>		
Хорошо развиты умения читать и конспектировать	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Плохо развиты умения читать и конспектировать
Умеет выделять главное в услышанном и прочитанном	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умеет выделять главное в услышанном и прочитанном
Умеет планировать учебную деятельность	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умеет планировать учебную деятельность
Развит самоконтроль	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Самоконтроль не развит
Владеет рассказом	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владеет рассказом
Владеет поиском нового	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владеет поиском нового
Умеет задавать вопросы	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умеет задавать вопросы
Умеет отвечать лаконично	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умеет отвечать лаконично
Умеет работать в группе при изучении нового материала	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умеет работать в группе при изучении нового материала

О – действительное (как есть); 1 – желательное и возможное (как должно быть)

Форма 1. Методика проектирования достижений учащихся, влияющих на их познавательную деятельность

Группа1 в составе:

Дата: _____

Сфера деятельности	Содержание достижений	Методы проектирования достижений	Влияние достижений на познавательную деятельность
Учебная работа (урочная)			
Учебная работа (внеурочная)			
Индивидуальная физическая культура и спорт			
Творческая деятельность			

Форма 2. Программа развития (достижений) школьников в интеллектуальной сфере

Группа2 в составе:

Дата: _____

Области интеллекта и познавательной деятельности	Содержание достижений	Методы проектирования достижений
Мышление		
Качества ума		
Познавательные процессы		

Мыслительные навыки		
Познавательные умения		
Умения учиться		

**Форма 3. Программа развития (достижения) школьников
в эмоциональной сфере**

Группа 3 в составе: _____

Дата _____

Компоненты эмоциональной сферы	Содержание достижений	Методы проектирования достижений
Эмоциональная уравновешенность		
Толерантность, стрессоустойчивость отсутствие тревожности и страха		
Стабильность положительных эмоций, адекватная самооценка, склонность к эмпатии и эмотивным реакциям		

**Форма 4. Программа развития (достижения) школьников
в экзистенциальной сфере**

Группа 4 в составе: _____

Дата: _____

Компоненты экзистенциальной сферы	Содержание достижений	Методы проектирования достижений
Созидательность		

Осуществимость		
Деятельностное сознание		
Модель идеального Я		

Глава 3. Семинар №2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДОСТИЖЕНИЙ КАК СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

3.1. Программа семинара

Цель семинара – *обобщить* опыт школ и отдельных педагогов (в том числе с учётом итогов семинара №1) по работе с достижениями учащихся, *наметить* пути проектирования достижений в контексте педагогики индивидуальности и *подготовить* педагогическое задание на разработку Методических указаний по проектированию достижений.

План семинара:

1. Основные результаты, проблемы и перспективы работы школы №311 по педагогике индивидуальности. С.Е. Тропина – директор школы. 20 мин.
2. Основные теоретические положения по проектированию достижений учащихся (с учётом опыта школы и результатов семинара №1). Ю.А. Гагин – научный руководитель школы №311. 20 мин.
3. Практические направления и методы проектирования достижений учащихся. И.А. Догадаева, Т.А. Тараканова – завучи школы №311. 20 мин.
4. Работа в группах: подготовка педагогического задания на разработку методических указаний по проектированию достижений учащихся. 30 мин.

Группа №1 – начальная школа, рук. группы Г.Л. Холодок.

Группа №2 – основная школа, рук. группы Т.Е. Мазурчак.

Группа №3 – старшая школа, рук. группы Л.Г. Любарская.

3.2. Ожидаемые результаты

Подготовка организационно-методического документа для разработки Методических указаний по проектированию достижений учащихся и использованию этих указаний в районном эксперименте по внедрению идей педагогики индивидуальности посредством проектирования достижений учащихся.

В каждой группе предполагается разработка:

- Плана-проспекта Методических указаний;
- Состава авторского коллектива и распределения работ;

- Плана-заказа на научно-методическую информацию, необходимую для работы над рукописью Методических указаний.

Перспектива:

Подготовка рукописи Методических указаний по проектированию достижений учащихся (срок – 1 июля 2004 года), издание МУ под грифом АППО и НМЦ Фрунзенского района (срок – 30 августа 2004 года), распространение МУ и опыта их применения (выездные консультации, обучение в АППО) в масштабе школ района.

3.3. Матрица проектирования достижений в трёх сферах индивидуальности учащихся младших классов

Руководитель группы Г.Л. Холодок. Член группы: _____

Сфера индивидуальности ребёнка	Содержание и особенности способов достижений	Амплификации и (или) примеры способов проектирования достижений
Интеллект	<i>Развитие произвольного внимания</i>	
	1) Использование резервов произвольного внимания;	
	2) Повышение устойчивости внимания за счёт усиления процессов торможения	
	<i>Усиление произвольного внимания и памяти</i>	
	1) Увеличение объёма смысловой, словесно-логической памяти	
	<i>Повышение уровня воссоздающего воображения</i>	
	1) Создание новых образцов на основе переработки прошлого опыта	
Мотивация	<i>Повышение общего положительного отношения к школе</i>	
	1) Снижение утомления на уроках	
	2) Ориентация не на результат, а на способ учения	
	<i>Развитие широты интересов</i>	
	1) Повышение уверенности в своих знаниях	
	2) Удовлетворение потребности в самовыражении	
Эмоции	<i>Повышение управляемости эмоциями</i>	

	1) Удовлетворение нарастающей любознательности: слушание, чтение, телевизор, интернет	
	2) Формирование системы знаний, на основе которых формируются познавательные, эстетические и нравственные чувства	

3.4. Матрица проектирования достижений в трёх сферах индивидуальности учащихся основной школы

Руководитель группы Т.Е. Мазурчак. Член группы: _____

Сфера индивидуальности ребёнка	Содержание и особенности способов достижений	Амплификации и (или) примеры способов проектирования достижений
Интеллект	<i>Развитие произвольности всех психических процессов</i>	
	1) Развитие самостоятельности в организации внимания, памяти, мышления;	
	2) Развитие смысловой логической памяти и понятийного мышления;	
	3) Приобретение мышлением рефлексивного характера	
	<i>Развитие операциональных компонентов мышления</i>	
	1) Умения обобщать, сравнивать, конкретизировать, делать выводы	
	<i>Овладение приёмами умственной работы</i>	
	1) Быстрочтение как смысловое восприятие текста;	
	2) Конспектирование как творчество	
Мотивация	<i>Удовлетворение потребности во взрослости</i>	
	1) Самовыражение на восхождении	
	2) Самостоятельное целепостроение	
	3) Проектирование достижений и реализация целей	
Эмоции	<i>Формирование направленной социальной активности</i>	

	1) Селекция и привитие форм поведения (что хорошо, что плохо)	
	2) Снятие эмоциональной напряжённости, связанной с переходным возрастом	

3.5. Матрица проектирования достижений в трёх сферах индивидуальности учащихся старшей школы

Руководитель группы Л.Г. Любарская. Член группы: _____

Сфера индивидуальности ребёнка	Содержание и достижений особенности способов	Амплификации и (или) примеры способов проектирования достижений
Интеллект	<i>Развитие избирательности всех психических процессов</i>	
	1) Развитие внимания, памяти, мышления на основе интересов	
	2) Преодоление интеллектуальной скуки;	
	3) Развитие рефлексивного характера мышления	
	<i>Развитие способности разводить понятия и действительность</i>	
	1) Отделение понятий от объектов;	
	2) Отделение логических операций от процессов	
	Закрепление приёмов умственной работы	
	1) Слушание как смысловое восприятие речевого сообщения;	
	2) Письменный текст как творчество	
Мотивация	<i>Удовлетворение потребности в жизненном самоопределении</i>	
	1) Обращение планов в будущее;	
	2) Генеральные цели жизни;	
	3) Стремление к образованности как альтернатива прагматическим целям	
Эмоции	<i>Повышение уровня эмоционального самоконтроля</i>	

	1) Устранение подавления эмоций, внутренних источников возбуждения;	
	2) Регулирование конфликтных ситуаций;	
	3) Этика общения, социальный этикет	

3.6. Общие результаты 1 и 2 семинаров

3.6.1. Самооценки учащимися их индивидуальности

Самооценку производили 68 учащихся 9– 11 классов под руководством 8 педагогов. Получены результаты в четырёх сферах индивидуальности по анкетам, представленным в 2.3. Из ответов респондентов выбраны самые значимые – Да и Нет. Другие ответы не имеют ясной определённости (Не знаю, Иногда, Затрудняюсь ответить и т. п.).

Ниже представлены результаты в абсолютных цифрах и в процентах к числу испытуемых.

- **Познавательная деятельность и интеллектуальная сфера**

Любят трудные задания:

Да – 28 (41%),
Нет – 37 (54%).

Всегда понятно объяснение трудного материала:

Да – 18 (26%),
Нет – 27 (40%).

Раньше других догадываются, как надо действовать:

Да – 12 (18%),
Нет – 7 (10%).

Правильность своих суждений могут (не могут) доказать:

Да – 30 (44%),
Нет – 12 (18%).

Хотелось бы думать самостоятельно, решая новые задачи, разрабатывая проекты, проводя исследования:

Да – 39 (57%),
Нет – 19 (28%).

- **Эмоциональная сфера**

Испытывают страх практически везде (дома, в школе, на улице):

Да – 20 (29%),
Нет – 11 (16%).

Стремятся побороть волнение на уроке, во время контрольной на зачёте, экзамене:

Да – 16 (24%),
Нет – 8 (12%).

Хотелось бы избавиться от страхов, тревожности, волнений:

Да – 20 (29%),
Нет – 19 (28%).

- **Волевая сфера**

Ставят перед собой ясные цели в жизни, в учении, спорте, творчестве:

Да – 27 (40%),
Нет – 19 (28%).

Стремятся к более высоким достижениям в учёбе:

Да – 32 (47%),
Нет – 26 (38%).

Испытывают трудности в учении:

Да – 36 (53%),
Нет – 13 (19%).

Обращаются за помощью к окружающим:

Да – 26 (38%),
Нет – 24 (35%).

Вырабатывают волю у себя:

Да – 8 (12%),
Нет – 41 (60%).

- **Экзистенциальная сфера**

Стремятся действовать по-своему при решении не только учебных задач, но и в жизненных ситуациях:

Да – 15 (22%),
Нет – 38 (56%).

Отстаивают свою позицию при обсуждении общезначимых проблем:

Да – 16 (24%),
Нет – 26 (38%).

Работа, выполняемая по собственному замыслу и плану, приносит удовлетворение:

Да – 38 (56%),
Нет – 15 (22%).

Уважаю одноклассников, которые поступают самостоятельно, независимо:

Да – 26 (38%),
Нет – 24 (35%).

Хочу быть свободнее в выборе своих учебных занятий продолжения образования:

Да – 32 (47%),
Нет – 25 (37%).

Из представленных данных видно, что учащиеся старших классов обладают весьма пёстрой картиной самооценки своих качеств фактически во всех изученных сферах индивидуальности. Наиболее низкие оценки они поставили себе в таких важных свойствах индивидуальности, как: 1) замедленная интеллектуальная реакция; 2) неумение справляться с волнением на уроках, экзамене; 3) неразвитость волевого действия; 4) неумение отстаивать

свою позицию. В этом направлении предстоит серьёзная психолого-педагогическая работа, которая должна, прежде всего, стать осознаваемым содержанием достижений учащихся.

Результаты специальной диагностики черт индивидуальности учащихся в интеллектуальной сфере представлены в таблице 1.

Таблица 1

Черты индивидуальности учащихся в интеллектуальной сфере
(30 учащихся, средние оценки 6 педагогов; КЕ – "как есть", КДБ – "как должно быть" относительно данных испытуемых)

Характеристика	Оценка КЕ / КДБ	Характеристика
<i>Мышление</i>		
Творческое	4/7	Репродуктивное
Теоретическое	3/8	Эмпирическое
Дивергентное	4/7	Конвергентное
Саногенное		Патогенное
<i>Качества ума</i>		
Сообразительный	5/9	Несообразительный
Гибкий	4/8	Негибкий
Критичный	3/8	Некритичный
Самостоятельный	4/8	Несамостоятельный
<i>Познавательные процессы</i>		
Внимательный	4/9	Невнимательный
Наблюдательный	3/7	Безразличный
Богатое воображение	2/6	Бедное воображение
Хорошая память	6/9	Плохая память
Восприимчивость	3/8	Плохое опознание
<i>Мыслительные навыки</i>		
Хорошо вычленяет	5/7	Плохо вычленяет
Хорошо сличает	6/8	Плохо сличает
Хорошо анализирует	5/9	Плохо анализирует
Хорошо владеет синтезом	3/8	Плохо владеет синтезом
Умеет давать чёткие определения	4/9	Не умеет давать чётких определений
<i>Познавательные умения</i>		
Умеет поставить вопрос	4/8	Не умеет поставить вопрос
Умеет формулировать проблемы	2/6	Не умеет формулировать проблемы
Умеет доказывать	5/8	Не умеет доказывать
Умеет делать выводы	4/8	Не умеет делать выводы
Умеет применять знания в любой ситуации	2/6	Умеет применять знания только по образцу
<i>Умения учиться</i>		
Хорошо развиты умения читать и конспектировать	3/9	Плохо развиты умения читать и конспектировать
Умеет выделять главное в услышанном и прочитанном	4/8	Не умеет выделять главное в услышанном и прочитанном

Умеет планировать учебную деятельность	2/6	Не умеет планировать учебную деятельность
Развит самоконтроль	4/9	Самоконтроль не развит
Владеет рассказом	4/8	Не владеет рассказом
Владеет поиском нового	2/8	Не владеет поиском нового
Умеет задавать вопросы	4/8	Не умеет задавать вопросы
Умеет отвечать лаконично	3/9	Не умеет отвечать лаконично
Умеет работать в группе при изучении нового материала	4/9	Не умеет работать в группе при изучении нового материала

Представленные в табл. 1 данные говорят, во-первых, о понимании учащимися довольно низких ещё характеристиках конкретных функций собственного интеллекта (КЕ – числитель в оценочном столбце таблицы 1) и, во-вторых о их достаточно высоких притязаниях в собственном интеллектуальном развитии (КДБ – знаменатель в оценочном столбце).

Это свидетельство в пользу актуальности проектирования достижений учащихся. Кроме этого факта о реальности стремлений к достижениям свидетельствуют также результаты деловой игры "Прорыв к знаниям", проведённой со старшеклассниками пяти классов.

Результаты диагностики и деловой игры свидетельствуют о том, что большинство учащихся старших классов 311 школы хотели бы знать больше, чем им даётся по действующим программам. Они стремятся знать глубже те предметы и темы, к которым у них выработался интерес, отрицательно относятся к рутинному, абстрактному и не живому, ради галочки на контрольной или на экзамене знанию. Положительно относятся к исследовательской, творческой и увлекающей (хотя бы и в одном каком-то направлении знания) исследовательской деятельности.

3.6.2. Рефлексия педагогами способов проектирования достижений учащихся

Рефлексия проектирования достижений учащихся производилась в процессе 1 и 2 семинаров. Ход и результаты рефлексии представлялись в специальных матрицах (см. 3.3, 3.4, 3.5). Анализ этих результатов дан по уровням образования.

Младшая школа

Содержание достижений:

- Повышение оценок,
- Активная работа в группах в качестве лидера,
- Выполнение заданий оригинальным способом,
- Поиск новой информации по предмету,
- Развитие интеллектуальных качеств,
- Развитие физических качеств,
- Соблюдение режима питания, сна, труда и отдыха,
- Владение общекультурными знаниями.

Методы проектирования достижений:

- "строительство" лестницы достижений (по процессу первого рода),
- дневник достижений,
- книжка личных обязательств,
- годовая программа презентаций достижений.

Основная школа*Содержание достижений:*

- развитие творческого мышления,
- овладение произвольностью всех психических процессов,
- развитие операциональных компонентов мышления,
- овладение приемами умственной работы,
- удовлетворение потребности во взрослости,
- обретение направленной социальной активности,
- овладение основными элементами здорового образа жизни.

Методы проектирования достижений:

- определение роли учащегося в учебно-исследовательской деятельности школы, выявление целей и разработка плана организационной и творческой занятости в УИД,
- вовлечение учащихся в масштабные школьные творческие, социальные, экономические и другие деловые и ролевые игры,
- личные творческие планы,
- акмеологическое проектирование (уровень достижений и достоинств),
- поиск подходов к своему Пути,
- дневник достижений,
- годовая программа презентаций достижений.

Старшая школа*Содержание достижений:*

- развитие творческого, латерального, саногенного мышления,
- развитие избирательности всех психических процессов.
- удовлетворение потребности в жизненном самоопределении,
- осознание индивидуальных смыслов,
- самоопределение в отношении позиции в обществе,
- осознание модели идеального Я (Каким я должен быть),
- формирование отношения к собственному здоровью и здоровому образу жизни.

Методы проектирования достижений:

- моделирование познавательных, творческих и жизненных ситуаций,
- моделирование стратегии жизни по образцам достойных людей,

- проектирование лестницы достижений (по процессу второго рода),
- акмеологическое целепостроение,
- проектирование подходов к своему Пути,
- проектирование творческих достижений,
- акмеологическое проектирование.

Глава 4. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ

4.1. Технологическая культура педагога (методологический дискурс по концептуальным стопам И.А. Колесниковой и итогам наших семинаров) *О сущности педагогических технологий*

Технологическая культура педагога (ТКП) – универсальное основание практической деятельности педагога, направленной на разрешение загадок и тайн педагогического влияния, в котором используется многовековой педагогический опыт.

Наследование профессионального опыта и гарантированность педагогического результата – главные определители ТКП.

ТКП как понятие и реальность базируется на *технологичности* и *культуросообразности* педагогической деятельности.

Технологичность – способность человека производить в педагогической реальности прогностически заданные изменения. Под изменениями следует понимать триединство *возникновения* нового, *исчезновения* старого, *отжившего* и *сохранения* достойного.

Культуросообразность предполагает созидательное по намерениям и содержанию наследование лучших образцов прошлого.

Технологичность, по И.А. Колесниковой, предполагает понимание технологии как "конструирования обучения как воспроизводимой последовательности обучающих процедур или воспроизводимого обучающего цикла" [с. 9] (технократическое видение технологии), а также как системы поисковых методов, "основанных на стимулировании учащихся к созданию или освоению нового опыта, на организацию продуктивной деятельности, результатом которой является порождение новых знаний, способов деятельности, личностных смыслов" [там же, с. 10].

Качественное своеобразие педагогических технологий определяется природой педагогики, имеющей своё содержание, методы и инструментарий.

Педагогическая технология является своеобразным инструментом педагогики. Использование этого инструмента тесно связано со свойствами субъектной реальности педагога и определяет технологическую специфику применения техники и средств в педагогическом процессе.

Технологичность тесно связана также с педагогическим мастерством. Вокруг педагогического мастерства существует много мифов и искажений, вызванных заорганизованностью конкурсов педагогических достижений и завышенным самомнением многих педагогов. Подлинное мастерство определяется не только пониманием "знаю как", но и осознанием "знаю почему". В этом смысле технологии сродни искусству, хотя оно во многих случаях выступает в качестве благородного ремесла.

В качестве ремесла и искусства педагогическое мастерство требует от педагога проявления его высших человеческих качеств, которые при развитии субъектной реальности локализуются в его высшей ипостаси – индивидуальности.

Поэтому ТКП, педагогическое мастерство и индивидуальность – триединство свойств, состояний и деятельности, характеризующее педагогическое совершенство.

Теоретико-методологическая основа технологий

Принципиальным для теории и практики является вопрос о теоретико-методологической основе ТКП. Основа эта имеет три уровня. Базовый уровень – основные направления общечеловеческой философской мысли (эмпиризм или априоризм, позитивизм или рационализм, диалектический материализм или ноосферизм и т.п.). Средний уровень этой основы – те или иные парадигмальные подходы (системный, аксиологический, акмеологический и т.п.). И наконец, верхний уровень – концептуальные подходы типа личностного, деятельностного, гуманистического и их комбинаций и модификаций.

Для становления ТКП существенное значение имеет средний уровень его методологической основы, в котором в последние годы заметно выделяется *акмеологический подход*. Этот подход ориентирован на совершенствование педагогического процесса во всех его компонентах (цели, содержание, субъекты, образовательные стратегии и др.), на индивидуальность учащихся и педагогов в их *совместной духовно-практической деятельности*.

Взгляд на человека как на индивидуальность принципиально меняет рассмотрение учащихся и педагогов в их подлинно человеческих сущностях, слабо раскрытых в предшествующем психолого-педагогическом знании.

В связи с этим важно, прежде всего:

1) *учитывать закономерности самоорганизации живой материи*, понимаю мыслительной организации человека как особой системы, в которой информация выстраивается в виде динамического стереотипа в процессе самоорганизации и повышения сложности системы (по И. Пригожину и сотр. []);

2) *признавать материальность мысли*, возможности использования силы мышления в объяснительном процессе и использовать речь в качестве действия, применяя внушение и убеждения;

3) *осознавать духовность как реальность*, которой свойственна подчинённость волновой функции и которая правит физическим миром;

4) *понимать человека* не только как существо природное и социальное, но и как существо, стремящееся к обособлению, индивидуальности, которая поднимает человека на вершины, откуда он способен максимально осуществить себя в своей созидательной общественно значимой функции.

5) *трактовать "педагогическую логику" как применение логических приёмов мышления к анализу педагогической реальности*;

6) относиться к педагогическому методу как целенаправленным действиям по решению конкретной педагогической задачи.

Стратегии освоения содержания образования

В зависимости от потребности и возможности учащихся осваивать в ходе образования различные уровни реальности И.А. Колесникова выделяет четыре стратегии освоения содержания образования (образовательные стратегии):

- 1 – *стратегия пребывания в содержании,*
- 2 – *пошаговая стратегия,*
- 3 – *стратегия информационного обмена,*
- 4 – *стратегия остранения.*

В соответствии с этими стратегиями выделяются четыре базовые педагогические технологии:

- *Технологии обучающего бытия,*
- *Пошаговые технологии,*
- *Технологии информационного взаимодействия,*
- *Рефлексивные технологии.*

Все базовые педагогические технологии применяются с учётом многообразия субъектов образовательного процесса. Это многообразие определяется этапностью школьного обучения (начальная, основная и старшая школы), а также уровнем развития субъектной реальности школьника (доминированием в субъектности свойств индивидуальности, личности или индивидуальности).

О многообразии субъектов образовательного процесса в школе

Субъект – это носитель осознанной активности, в которой выражается приоритет внутреннего над внешним. *Субъектность* во всех своих ипостасях выступает как более или менее развитая способность превращать явления реальности в разнообразные формы собственной жизнедеятельности. Вместе с одноклассниками и учителями каждый ученик образует совокупный субъект познавательной деятельности.

В школе традиционно сложились три основных совокупных субъекта познания и обучения, три школы: начальная, основная и старшая. Каждая из этих школ обладает особенными познавательными потребностями и возможностями. При переходе из класса в класс у ребенка появляются новые способности мышления и поведения. Это – одновременно и причина, и следствие применения разнообразных технологий.

Важнейшим условием формирования совокупного субъекта является совместная деятельность. Субъектность, а вместе с ней и индивидуальность, формируется в совместно разделённых действиях.

И.А. Колесникова выделяет следующие виды совокупного субъекта в образовании:

- 1) *групповой,*
- 2) *коллективный,*
- 3) *фронтальный* (ситуативно сформировавшаяся толпа),
- 4) *интегративный* (социальные, научные, духовные сообщества),
- 5) *сетевой* (например на основе Интернет в дистантном обучении).

Можно предположительно принять, что для начальной школы наиболее характерны виды 1), 3), для основной – 2), 1), 3), для старшей – 1), 4), 2), 5), 3).

Роль педагога в различных видах совокупного субъекта и на различных этапах обучения значительна отличается. Это отличие закрепляется в педагогических технологиях. Каким образом они выбираются? Как в этом

выборе решается задача создания условий возможного выхода ученика из состояния совокупного субъекта? Каким образом в педагогических технологиях создаются условия для становления индивидуальности?

Созидательный потенциал педагогических технологий

Созидательный потенциал педагогических технологий формируется, прежде всего, на основе системы средств обучения (дидактическое обеспечение, учебные принадлежности, оборудование и др.). Средства обучения являются источником информационно-педагогического влияния. Средства обучения образуют такие группы:

- 1) *естественно-природные,*
- 2) *предметно-вещные,*
- 3) *знаково-символические,*
- 4) *религиозно-мистические,*
- 5) *художественно-образные,*
- 6) *лично-коммуникативные,*
- 7) *событийно-деятельностные,*
- 8) *технические.*

Предположительно можно принять, что для начальной школы наиболее применимы средства: 1), 2), 5), 8), для основной школы: 2), 3), 5), 6), 7), 8), для старшей школы: 2) – 8).

Понятно, что сами по себе средства обучения не влияют на совокупный субъект образовательного процесса. Средства обучения способствуют проникновению содержания обучения в глубины сознания и подсознания учащегося, а также в социально-педагогические пласты совокупного субъекта только опосредованно – через технологические приёмы.

Педагогическое влияние посредством технологических приёмов

Технологические приёмы задают меру "проникновения" содержания образования в сознание и подсознание человека.

Одним из распространённых технологических приёмов, осуществляемых на подсознательном уровне, является *подражание*. Известны формы *подражания*: *копирование, повторение, "заражение"*.

Убеждение – прием, осуществляемый на сознательном уровне.

Визуализация – прием, развивающий способность увидеть образ на некоем внутреннем экране.

Вербализация – прием, с помощью которого в слове оформляются образы, на поверхность человеческого существа выводятся глубинные явления и состояния.

Драматизация – приём, позволяющий войти в чужой образ, перенестись из своей в чужую субъектную реальность.

Погружение – наиболее жесткий прием организации взаимодействия учащихся с содержанием обучения.

Резонанс – один из технологических приемов восприятия материала целиком за счет использования вибрационных структур и свойств человеческого организма, который откликается на схожие сигналы извне.

Медитация – особое состояние человека, характеризующееся покоем, включением расширенного внимания, освобождением от привязанности к внешним объектам, синхронизацией ритмов полушарий головного мозга. С медитацией связана способность человека приобретать так называемое "живое знание".

Деперсонализация – своеобразная "разборка" личности, осуществляемая на основе искусственного нарушения единства самосознания и организма путем блокирования поступления в сознание привычной внешней информации.

Перечисленные технологические приёмы в сочетаниях могут образовывать разнообразные системы педагогического метода. Каждая из этих систем обладает определённым педагогическим потенциалом будучи включённой в деятельностное сознание индивидуальности педагога и, через неё – в совместную духовно-практическую деятельность субъектов образовательного процесса. Эта деятельность является особым признаком педагогики индивидуальности, в которой с присущей ей яркостью проявляется феномен технологичности.

Теперь можно кратко рассмотреть вопрос о технологическом обеспечении образовательных стратегий.

Технологическое обеспечение некоторых образовательных стратегий *Стратегия пребывания в содержании*

Эта образовательная стратегия основана на понимании содержания образования как фрагментов самой жизни. "Пребывание в содержании" – это пребывание в самой жизни. Стратегия пребывания предполагает нахождение человека внутри осваиваемого содержания. При этом чаще всего человек оказывается на границе собственного опыта и осваиваемое содержание выступает для него как "иная действительность", иной мир. В качестве содержания образования, осваиваемого по этой стратегии могут выступать:

- здоровый образ жизни и безопасная жизнедеятельность,
- культурные, религиозные, национальные традиции,
- профессиональный опыт и знания,
- любые новые знания, умения и навыки, не имеющие места в прошлом опыте.

Стратегия пребывания в содержании может быть реализована с помощью таких механизмов:

- жизнедеятельность в специальных условиях, обеспечивающих регламентацию поведения и управление им по целям образования,
- ролевое поведение путём целостного включения в контекст содержания,
- трансцендирование – выход за свои актуальные пределы в поведении и деятельности.

Важным источником обучения для стратегии пребывания в содержании является *переживание*, испытываемое при непосредственном

соприкосновении с реальностью. В связи с этим особое значение имеет состояние субъектов образования. Можно думать также, что переживание пребывания в содержании, связанное с определённым состоянием субъектов есть один из главных контекстов их совместной духовно-практической деятельности. К такому выводу приводят результаты наших семинаров, а также наблюдения за учебным процессом во всех его аспектах.

Стратегия пошагового освоения содержания

Данная образовательная стратегия связана с освоением нормированного, стандартного, зафиксированного в программных документах содержания. Естественно, что субъект обучения не имеет отношения к формированию этого содержания. Он работает с этим содержанием при усвоении учебной информации, и в этой работе может иметь место весьма ограниченное влияние субъекта на содержание.

В пошаговом освоении содержания работает, главным образом, левое полушарие. При этом используются классические дидактические принципы (наглядность, постепенность, доступность и др.).

Стратегия пошагового освоения содержания наиболее применима при освоении некоторой базовой информации, при изучении алгоритмов, формировании навыков умственных и двигательных действий. Эта стратегия весьма эффективна при освоении всех видов проектирования, в блочно-модульном и дистанционном обучении.

Основные этапы деятельности педагога в технологическом обеспечении пошагового освоения содержания:

- 1) Поиск педагогом оснований для выделения в содержании "информационных порций";
- 2) Установление количества, характера и объёма "шагов";
- 3) Определение механизмов поэтапного усвоения материала, обеспечивающего логику прохождения "шагов" без смысловых пробелов;
- 4) Выбор способов обратной связи как дидактического паролка от текущих шагов к следующим;
- 5) Назначение системы контроля для сопоставления результатов обучения со стандартом.

Стратегия информационного обмена

Эту стратегию в опыте инновационной деятельности 311 школы мы называем ещё стратегией совместной духовно-практической деятельности учащихся и педагогов. Характеризуя суть этой стратегии, И.А. Колесникова удачно приводит Р. Баха: "Лучше всего учишь тому, что больше всего сам хочешь узнать".

В основе этой стратегии лежит, в частности, эвристический тип взаимодействия в совокупном субъекте. Суть его в том, чтобы путём продуманных вопросов вызвать наружу имеющиеся у учеников знания и после этого присоединить к ним новые знания. При этом выясняется, как и что усвоено, что нужно делать, чтобы привести ситуацию освоения в соответствии с должным.

Для учащегося это всегда маленькие новые открытия. Для учителя это регулярные сопоставления знания и незнания, которые учат его понимать ученика и изучаемый предмет.

На основе явления технологичности "знания о незнании" создаётся ситуация для становления индивидуальности учащихся и педагогов. Доказательством этого служат материалы семинаров, проведенных в 311 школе.

Стратегия информационного обмена хороша для освоения многозначного содержания, где есть ситуация индивидуального выбора позиции. При этом на основе обмена информацией с различными точками зрения по одному вопросу формируется опыт эмоционально-ценностного отношения учащихся к содержанию. Реализуется принцип так называемого преобразующего взаимодействия. Особенность этой стратегии – двудоминантность процесса, ценностно-смысловое равенство и взаимоизменение субъектов.

В этой стратегии проявляется мастерство диалога. Искусство диалога включает способность педагога к расширению исходного содержания на основе субъективных интерпретаций. Стратегия обеспечивает передачу этой способности ученикам. В этом проявляется также способность учителя открыть своё субъективное пространство вовне. Существенно также по мнению И.А. Колесниковой умение осознавать факты инобытия и способность переносить противоположную позицию извне вовнутрь.

В стратегии информационного обмена эффективна технология латерального (горизонтального, параллельного) мышления (по Эдварду де Боно). Латеральное мышление – это творческий метод изменения идей на основе интуитивной перегруппировки доступной информации. Это мышление основано на интуиции, творческих способностях и чувстве юмора. Латеральное мышление не должно противопоставляться вертикальному, доминирующему в пошаговой стратегии. Однако важно понимать, что для латерального мышления характерна созидательность, а для вертикального – избирательность.

Особое место в стратегии информационного обмена занимает методологический дискурс проблем (Ю.А. Гагин). Эта технология особенно важна для совместной исследовательской деятельности.

Стратегия информационного обмена в последнее время интенсивно обогащается возможностями компьютерных технологий (Интернет, дистанционное обучение). Впрочем, здесь ещё много нерешенных педагогических

проблем, связанных с гуманитарными аспектами образования. Эта проблематика проясняется при рассмотрении следующей образовательной стратегии.

Стратегия остранения

Остранение – отказ от непосредственного восприятия предмета с целью его познания "со стороны". Посредством остранения можно обнаружить в изучаемом предмете нечто странное, новое, ранее невысказанное.

В основе остранения, во-первых, лежит *рефлексия* – мысленное обращение назад, выход сознания на уровень собственного осознания при сохранении целостности образа воспринимаемого. Во-вторых, в основе остранения лежит *рекуррентность* – деятельностное обращение назад, повторение действия заново с целью увидеть в нём новый процесс и результат и понять предмет иначе, чем прежде. Рефлексивность и рекуррентность – две важные способности субъекта обучения, позволяющие ему использовать довольно широкий спектр технологичности на основе стратегии остранения.

Рефлексия осуществляется в методологическом дискурсе и служит основой для формирования концептуальности – выработки своего взгляда на вещи, индивидуального стиля мышления, профессионального кредо. Рекуррентность реализуется на основе принципа "*повторение без повторения*" (по Н.А. Бернштейну) и представляет собой важное условие для перенормирования деятельности, выработки индивидуального стиля действий и поведения, самоопределения.

Таким образом, рефлексия и рекуррентность, являясь средствами осуществления стратегии остранения, представляют собой также механизмы формирования индивидуальности учащихся и педагогов. Важная особенность этих механизмов состоит в том, что они помогают организовывать совместную деятельность учащихся и педагогов как духовно-практическую. В этом можно было убедиться в процессе проведения наших семинаров, а также в деловых играх "Прорыв к совершенству" и "Прорыв к знаниям". Об этом определённо свидетельствует также учебно-исследовательская деятельность (УИД) в школе 311. УИД помогает совершенствоваться как учащимся, так и педагогам, создавая условия для становления их индивидуальности.

Как рефлексия, так и рекуррентность по разновидностям включённых в них субъектов могут быть индивидуальными, групповыми и коллективными. По способу осуществления они разделяются на эмпирическую, теоретическую и философскую, по целям – на критическую и исследовательскую.

Примерами конкретного осуществления групповой рефлексии являются *супервизия* и *интервизия*.

Супервизия – рефлексивная деятельность нескольких (до трёх) человек, каждый из которых является объектом рефлексивного наблюдения со стороны супервизора (наблюдателя – высококвалифицированного специалиста). В своей роли наблюдателя и критика супервизор находится в позиции рефлексивного остранения. Своей высокой компетентностью он образует асимметрию с группой.

Интервизия – рефлексивная деятельность нескольких человек, основанная на симметрии отношений участников, равенстве их компетентности. Эта деятельность служит цели видения ситуации изнутри группы.

Метастратегии

Конкретные авторские педагогические технологии создаются, как правило, не на основе одной какой-либо базовой образовательной стратегии, но путём комбинации различных стратегий, образующих последовательные и параллельные цепочки различных видов. Такие комбинации получили название *метатехнологий*, и они являются деятельностным выражением индивидуальности учителя в профессии.

Среди метатехнологий И.А. Колесниковой выделяются:

- *ибкие* (в них базовые образовательные технологии используются последовательно, в результате чего обеспечивается приращение педагогического эффекта); веерные, представляющие собой параллельный запуск в образовательном процессе различных базовых стратегий. 2

Все метатехнологии, фактически, носят характер интегративных образовательных технологий. Появилось много интегративных образовательных технологий. Среди них технология типа "класс – компьютер – учитель". Типичной метатехнологией является, например, цепочка, включающая пошаговую технологию, дополненную механизмами информационного взаимодействия и элементами проживания в содержании. Это личностно-развивающие образовательные технологии (В.В. Сериков, Н.К. Сергеев и др.). Известна метатехнология, построенная на принципе пошагового проживания. Она широко применяется в ряде систем религиозного воспитания (система Лествицы – стадияльное духовное восхождение). Лествица предполагает ряд ступеней преодоления:

- 1) отречение от жития мирского (незлобие, целомудрие, нравственная чистота, пост),
- 2) достижение беспристрастия (отречение от вещей и человек, отвержение тщеславия),
- 3) странничество (уклонение от мира),
- 4) послушание (смирение, отречение от своей души),
- 5) покаяние (очищение совести, избавление от грехов путём свершения благих дел).

К метатехнологиям относятся имитационные игры, *педагогические мастерскии, суггестопедия, нейро-лингвистическое программирование (НЛП), акмеологическое проектирование* и др.

Все педагогические технологии, рассматриваемые в контексте базовых образовательных стратегий, являются интегральными технологиями. Они, как правило, объединяют в себе разнообразные технологические приёмы, средства и формы педагогической работы. Однако технологическая культура педагога предполагает владение не только этими обобщёнными,

интегральными технологиями, но также "кирпичиками", из которых интегрируются базовые стратегии.

Поэтому есть смысл говорить об этих "кирпичиках" как о частных, дифференциальных технологиях. Сами по себе в отдельности они применяются редко. Чаще всего они объединяются в технологические комплексы, цепочки, сочетания. Тем не менее знания о дифференциальных технологиях весьма полезны. Именно эти знания были задействованы в творческом общении педагогов на наших научно-методических семинарах.

Владение дифференциальными технологиями – важнейший показатель готовности к работе в творческой системе педагогики индивидуальности.

Дифференциальные педагогические технологии

Здесь мы ограничимся только перечислением дифференциальных педагогических технологий (ДПТ), группируя их по уровням школьного образования. Так как применение отдельных ДПТ возможно на различных уровнях образования, то использован указатель следующих видов применения:

- для всех учащихся (от 1 до 11 класса),
- для учащихся начальной школы,
- для учащихся основной и старшей школы,
- для учащихся старшей школы.

Названия технологий взяты по книге А.К. Колеченко "Энциклопедия педагогических технологий" (изд-во КАРО, 2002). В скобках после каждого указаны даны страницы, на которых описаны в этой книге приведенные технологии.

Все метатехнологии, фактически, носят характер интегративных образовательных технологий. Появилось много интегративных образовательных технологий. Среди них технология типа "класс – компьютер – учитель". Типичной метатехнологией является, например, цепочка, включающая пошаговую технологию, дополненную механизмами информационного взаимодействия и элементами проживания в содержании. Это личностно-развивающие образовательные технологии (В.В. Сериков, Н.К. Сергеев и др.). Известна метатехнология, построенная на принципе пошагового проживания. Она широко применяется в ряде систем религиозного воспитания (система Лествицы – стадияльное духовное восхождение). Лествица предполагает ряд ступеней преодоления:

- 1) отречение от жития мирского (незлобие, целомудрие, нравственная чистота, пост),
- 2) достижение беспристрастия (отречение от вещей и человеков, отвержение тщеславия),
- 3) странничество (уклонение от мира),
- 4) послушание (смирение, отречение от своей души),
- 5) покаяние (очищение совести, избавление от грехов путём свершения благих дел).

К метатехнологиям относятся имитационные игры, *педагогические мастерскии, суггестопедия, нейро-лингвистическое программирование (НЛП), акмеологическое проектирование* и др.

Все педагогические технологии, рассматриваемые в контексте базовых образовательных стратегий, являются интегральными технологиями. Они, как правило, объединяют в себе разнообразные технологические приёмы, средства и формы педагогической работы. Однако технологическая культура педагога предполагает владение не только этими обобщёнными, интегральными технологиями, но также "кирпичиками", из которых интегрируются базовые стратегии.

Поэтому есть смысл говорить об этих "кирпичиках" как о частных, дифференциальных технологиях. Сами по себе в отдельности они применяются редко. Чаще всего они объединяются в технологические комплексы, цепочки, сочетания. Тем не менее знания о дифференциальных технологиях весьма полезны. Именно эти знания были задействованы в творческом общении педагогов на наших научно-методических семинарах.

Владение дифференциальными технологиями – важнейший показатель готовности к работе в творческой системе педагогики индивидуальности.

Дифференциальные педагогические технологии

Здесь мы ограничимся только перечислением дифференциальных педагогических технологий (ДПТ), группируя их по уровням школьного образования. Так как применение отдельных ДПТ возможно на различных уровнях образования, то использован указатель следующих видов применения:

- для всех учащихся (от 1 до 11 класса),
- для учащихся начальной школы,
- для учащихся основной и старшей школы,
- для учащихся старшей школы.

Названия технологий взяты по книге А.К. Колеченко "Энциклопедия педагогических технологий" (изд-во КАРО, 2002). В скобках после каждого указаны даны страницы, на которых описаны в этой книге приведенные технологии.

Дифференциальные технологии для всех уровней

Мозговой штурм (210),
 Взаимоконтроль (218),
 Взаимный диктант (221),
 Игра (231),
 Ищу ошибки (235),
 Консультанты на опросе (244), Консультанты на уроке (247),
 Элементы педагогических мастерских (273),
 Мнемотурнир (277),
 Отгадай, о ком говорим (289),
 Проблемное изучение материала (300),

Разберём сочинение (306),
 Речетворчество (309),
 Ривин-методика (поабзацевое
 изучение текста) (312),
 Самооценка (319),
 Тест с закрытыми ответами (323),
 Тест творческий с незаконченными предложениями (326),
 Тест с обратной связью (328),
 Устный опрос у доски (339),
 "Я – звезда" (361).

Дифференциальные технологии для начальной школы

Заучивание материала наизусть в классе (233),
 Обмен текстами (282),
 Пластилин (298),
 Кроме этого (по Ю.П. Исаковой): устный опрос, фронтальные письменные задания, "Дневник достижений".

Дифференциальные технологии для основной и старшей школы

Выступление (226),
 Диспут (228),
 Конференция (249),
 Конспект лекции (265),
 Магнитофонный опрос (271),
 Опрос пятерых (283),
 Определение понятий (287),
 Пары и группы постоянного состава (290),
 Пары сменного состава (293),

Синтез мыслей, (321),
 Тихий опрос у доски (331),
 Тихий ответ с места (333),
 Углы (335),
 Улучшить и повторить (337),
 Ученики – учителя (345),
 Ученик – учитель (348),
 Цепочки (опрос) (352),
 Шольц-методика (опрос семерых) (358).

Дифференциальные технологии для старшей школы

Лекция-дискуссия (266),
 Лекция-консультация (267),
 Лекция с обратной связью (269),
 Подготовка к экзамену (296),
 Шефы (356),
 Методологический дискурс исследователя (по Ю.А. Гагину).

4.2. Становление индивидуальности учащихся на основе проектирования их достижений

Правда говорится, что *личностью становятся*. Становятся по воле социальных обстоятельств. При этом имеют место как взаимоисключающие друг друга, так и взаимодополняющие друг друга два процесса: *социализация* и *омассовление*.

Социализация – неизбежный, созидательный процесс, необходимый элемент жизни человека как личности, определяющего свой Путь к индивидуальности посредством присвоения культуры.

Омассовление – родственный с социализацией процесс, его негатив, объединение людей в толпу – людское сообщество, в котором каждый член рассуждает по авторитету и живёт по преданию.

В процессе социализации формируются *высшие свойства личности* и в своей субъектной реальности человек приближается к индивидуальности.

В процессе омассовления *образуются низшие свойства личности* и человек в своей субъектной реальности застревает на уровне природных свойств, достаточных разве что для того, чтобы оказаться сбитым с подобными себе в толпу, стаю, стадо, управляемое кнутом и пряником.

Мы против омассовления и не против социализации. Активно и сознательно мы не за социализацию (она в наших санкциях не нуждается), – мы за *осуществление*. Мы стоим за *осуществление индивидуальности* человека.

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ВЫПУСКА

ВВЕДЕНИЕ

Гагин Ю.А. АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕДМЕТА ПСИХОЛОГИИ

Начнём с защищаемого в данной статье утверждения.

Предмет психологии в его акмеологическом видении – осуществляющаяся (становящаяся и реализующаяся) субъектная реальность человека (от индивида – к личности, от личности – к индивидуальности).

Суть данного, не претендующего на канонизацию, утверждения может быть раскрыта в системе базовых положений авторской *концепции акмеологии*, среди которых отметим наиболее важные:

а) *предмет науки* открывается в различении объекта и предмета, установлении между ними не только отношений соподчинения, но и выявлении специфики *созидательного отношения человека к предмету* и объекту и того влияния, которое они оказывают на его субъектную реальность, активность, здоровье, жизнь в целом;

б) *субъектная реальность человека* как предмет познания и преобразования его представляет собой спонтанно развивающееся бытие человеческой сущности как бытие её самой, закономерный переход от сущности одного порядка к сущности другого, более высокого порядка (осуществление), сопровождающийся изменениями всего существенного и несущественного в человеке;

в) *акмеологический подход* позволяет «продвинуть» интерпретацию предмета психологии из области застывших образов свойств и состояний в сферу динамических стереотипов становления и реализации потенциала субъектной реальности человека как *прогрессии восходящих и нисходящих величин*;

г) *методологический дискурс* проблемы предмета психологии как логически и математически выверенная система рассуждений обладает практически безупречной доказательностью в отношении видения сущности предмета рассматриваемой науки и его места в целостной атрибутивной характеристике предмета психологии как познаваемого явления (актуальность, цель и задачи познания, научная гипотеза, объект и предмет);

д) притязания на интерпретацию предмета психологии могут иметь представители различных отраслей знаний, для которых психология – интегральная (в смысле *первообразности* и *архетипичности*) область, но все претендующие на формулу предмета психологии должны войти в соглашение об отказе от канонизации своих вариантов и о стремлении к выявлению соответствующего знания на основе дополнительности.

Рассмотрим эти положения позиционно.

Различение объекта и предмета науки видится яснее всего в формуле «*предмет – субъективированный объект*». Предмет – то, что мы предварительно метим (*пред-мет*), обнаруживая в нём определённые по значимости некоторые признаки, делая отметины, программирующие влияние данного предмета на другие предметы и на объекты.

Предмет мысленно берётся из объекта, подвергается тем или иным интеллектуальным воздействиям и возвращается после этого в среду объекта. В ней он так или иначе производит те изменения, ради которых предмет познавался той активной формой познания, которая оставляет на предмете «интеллектуальные шрамы», отметины. *Предмет преобразуется в познании и он же создает объективную реальность.* Так обстоит дело и с предметом психологии как мы его видим. В познании преобразуется субъектная реальность того, кто познаёт и того, кто познаётся. Это важно – познаётся целостный абстрактный человек как объективная реальность.

Происходит *становление субъектной реальности* человека. Становление при этом мы рассматриваем как спонтанную изменчивость познающего и познаваемого. При этом проявляется их осуществимость и происходит осуществление (обретение сущности).

Осуществимость как свойство и осуществление как процесс появились в нашем акмеологическом обиходе вследствие целенаправленного поиска реальных механизмов спонтанности, накопления и разумного расходования потенциала человека в его онтогенезе, а также в ходе теоретического осмысления субъектной реальности человека как предмета психологии.

Поиск проводился на основе непосредственного применения диалектики: представление некоторого до того не известного процесса (в данном случае осуществления) в единстве двух его составляющих, которые взаимно дополняли бы и одновременно взаимно исключали друг друга.

При этом для искомого целостного процесса первой составляющей было найдено *становление* как явление, которое прямо показывает спонтанную изменчивость любой системы человека, пребывание ее в каждый момент времени в ином состоянии, чем в предыдущем.

Впрочем, в становлении как изменчивости всегда может быть обнаружена составляющая "*акмического вектора*": интенция к совершенству.

Это справедливо при условии наполнения категорий "индивид", "субъект", "личность", "индивидуальность" теми значениями, которые они должны иметь в переменной *онтогенетической непрерывности*, где осуществляется человек, совершая восхождения и нисхождения в движении от сущности одного к сущности другого, более высокого уровня. Названное условия изучаются в *акмеологии* – науке о совершенствовании (греческое $\alpha\kappa\mu\eta$ означает *совершенство*, процветание, полноту и несомненность качеств) человека.

Становление является, по Гегелю, "первой истиной", подлинностью, "стихией" всего последующего изменения.

Вторая составляющая целостного процесса должна была представлять собой процесс, в некотором отношении противоположный становлению и, одновременно, "питающий" становление живительной силой прогрессии. Таким процессом является *реализация* (трата, расходование, отдача) потенциала, которая абсолютно противоположна становлению и так соотносится с ним, что при определенных условиях становится фактором его порождающим, питающим.

Термин, описывающий целостное явление, включающее становление и реализацию – "*осуществление*". Этот термин очевидным образом обозначает обретение сущности, то есть главного внутреннего закона явления.

Итак, осуществление есть единство становления и реализации потенциала рассматриваемого явления.

Спонтанно развивающееся бытие человеческой сущности – значительно более высокое содержательное понятие, чем психическое развитие. Оно становится ясным и практически значимым при условии выбора в качестве предмета психологии осуществление субъектной реальности человека в обозначенном нами смысле. «Осуществление» применительно к человеку, его психике выше «развития». «Осуществление» расширяет горизонты понимания психического.

Современное понимание развития как специфической формы закономерного и направленного качественного изменения весьма распространено и такое понимание развития образовалось в результате многовекового процесса различения количественных и качественных изменений. Лишь относительно недавно в биологии, например, количественные изменения стали называть ростом. Даже физическое развитие предполагает не только изменение роста, веса, силы, жизненной емкости легких и т.п., но и качественные изменения системы двигательных действий и управления ими, функциональных возможностей организма, возникновение феноменов *деятельностного сознания* и др. [1, 2]

Однако рассмотрение развития как качественных изменений имеет существенный камень преткновения в понимании сути процесса изменения.

Логические ошибки при рассмотрении категории изменения, автоматически переносящиеся на категорию психического развития, состоят, в основном, в следующем [3, с.12-13]:

а) понятие изменения при рассмотрении психического развития обязательно полагает понятие изменяющегося объекта, а само изменение предполагает то, что изменяется, – изменяющийся объект;

б) изменение в психическом развитии рассматривается как проявление различий в объекте в течение определенного времени;

в) изменение в психическом развитии обычно отождествляется с процессом исчезновения сторон объекта, возникновением новых его сторон и при этом упускается из виду непрерывная связь данного процесса с сохранением, устойчивостью объекта как в старой, так и в новой своей ипостаси.

Эти ошибки имеют место и в психологии, в частности, при рассмотрении развития человека как индивида, субъекта, личности, индивидуальности. Рассмотрение в психологии и педагогике мифа и культа личности как "человека с большой буквы", абсолютизирование идеи всестороннего и гармоничного развития было сопряжено с недооценкой того обстоятельства, что процесс возникновения желательных свойств личности непременно связан с процессом сохранения важных свойств, которые должны и не могут не сохраняться как инвариантные на протяжении всей жизни человека, а также с

процессом исчезновения ряда свойств, не совместимых с желательным качеством личности.

В действительности оказалось так, что развитие личности рассматривалось как превращение человека из плохого или нейтрального в непременно хорошего, и подразумевало фиксацию различий за определенный отрезок времени (например, между первым и вторым диагностическими срезами). Эта логическая ошибка, кстати, свойственна основной идее педагогического эксперимента: выявление различий в начале и конце опытного периода, когда проверяется эффективность тех или иных методов обучения, воспитания или развития.

Важно оценивать не только результат изменения, но и сам процесс. Распространенные методы развития личности и методы соответствующей диагностики лишь позволяют сделать вывод о том, что развиваемые люди и их свойства только различны в разное время, но как они приобретают свои различия, как они изменяются в подлинном смысле этого слова (осуществляются) ни методы развития, ни методы диагностики не раскрывают.

Акмеологический подход – совершенно новое для психологии явление, хотя следует отметить, что возникло это явление в недрах психолого-педагогической методологии, не довольствующейся познанием психики «Как она есть» (измерение субъектной реальности КЕ). Новизна этого явления состоит в его способности по-новому увидеть предмет психологии, рассматривая субъектную реальность человека в измерении «Как должно быть» (КДБ). Главный недостаток предмета современного психолого-педагогического знания состоит в том, что педагогика и психологи рассматривают человека в настоящем, которое вытекает из его прошлого, но дело заключается в том, чтобы увидеть его в становящемся настоящем, детерминированном будущим. В связи с этим мы вводим в обиход психологического познания и психолого-педагогической практики такое понятие как *онтогенетический континуум человека*.

Онтогенетический континуум представляет собой не простую непрерывность бытия во времени, но иерархию различных уровней субъектной реальности человека: одна лишь личность имеет несколько ступеней развития – от низшей до высшей личности, не тождественной, однако, индивидуальности.

Например, В. В. Давыдов рассматривает личность как сферу человеческой жизни и вслед за С. Л. Рубинштейном развивает в психологии онтологический подход к личности. Онтопсихология личности является также предметом изысканий В. Н. Панферова [4] и др.

Рассматривая анализ В. В. Давыдовым понятия личности [5] можно сделать совпадающий с нашими представлениями вывод о том, что в личностной сфере человеческой жизни имеют место несколько специфических зон (периодов), расположенных по непрерывно нарастающей сложности свойств. Такое включение индивида в систему общественных отношений (низшая или первичная личность), функционирование в ней (собственно социальная лич-

ность), развитие и обособление (высшая личность, свойства которой обретают черты индивидуальности).

Первичной ("исходной") личности по В. В. Давыдову, находящемуся в согласии по этому вопросу с В. Е. Кемеровым [6], характерно обретение целостности и самостоятельности его как субъекта, "воспроизводящего общественные связи". Собственно личности характерны адаптивные механизмы бытия в обществе. Высшая личность человека проявляется в творчестве новых форм индивидуальной и общественной жизни.

Рассмотрение высшей личности как человека, обновляющего и создающего новые формы общественной жизни, конкретизировано в работах Э. В. Ильенкова [7]. Он отмечает, что «подлинная личность, утверждающая себя со всей присущей ей энергией и волей, и становится возможной лишь там, где налицо назревшая необходимость старые стереотипы ломать, лишь там, где кончился период застоя, господства косных штампов и настала пора революционного творчества, лишь там, где возникают и утверждают себя новые формы отношения человека к человеку, человека к самому себе» [7, с.355-356].

Безусловно, речь идет здесь о высшей личности, онтогенетической зоне начального становления индивидуальности на основе указанных свойств личности. Кстати, "господство периода застоя" в индивидуальной эволюции человека, безусловно, совпадает с периодом собственно личности, в котором масштабно развиваются социально-адаптационные потребности и возможности человека.

Становление личности как творчество на всем протяжении онтогенетического пути человека рассматривается в качестве высшего, философского положения советской психологии (В. Е. Кемеров [6]*, К. К. Платонов[8] и др.).

Континуальность личностного развития, наличие низшей, средней и высшей форм личности – главное, что можно вывести из обобщений по дефинициям и представлениям о личности. Однако в рамках этой, ранее не фиксированной общности идей и подходов, они отличаются все-таки значительным смысловым несовпадением.

Эта иерархичность является закономерной не только для отдельного человека, но и для сообщества людей: в нём с неизбежностью проявляется иерархическое начало жизни. Такое многоуровневое устройство духовной, социальной, материальной и интеллектуальной жизни является условием творчества людей и развития культуры. Проявляется это условие, прежде всего, через осуществление индивидуальности. Не случайно в «Философии неравенства» Н. А. Бердяев в 1923 году писал: «Лишь в иерархии возможны разнокачественные индивидуальности» [9, с.42]. Благодаря им в России не только возникали, но и благополучно исчезали разнообразные социальные мифы и иллюзии (народнические, анархические, теократические, империалистические, социалистические и др.). Исчезнут мифы и иллюзии либерализма

XXI века, как это убедительно показывает А. И. Субетто [10]. Исчезнут также и мифы личности и ее категориальный культ.

Вернемся, однако, к осуществимости как свойственности человека, дающей ему возможность изменяться изнутри. Можно полагать, что спонтанностью В. Н. Колесников обозначает именно эту свойственность [11], и вероятно, мы пока не располагаем более глубокими знаниями и соответствующим категориальным аппаратом для онтогенетического истолкования с помощью того или другого типа детерминации изменения человека, его потенциала и жизненности. Тем не менее, спонтанность или осуществимость, отнесенные к потенциалу или жизненности человека, обладают определенной производительной способностью, обуславливают причинную детерминацию, причинение, обладают функцией, действующей изнутри причины.

Указанная детерминация является, по-видимому, также телеологической детерминацией и применение ее в принципе осуществления не ведет к заблуждениям, «поскольку телеология очищена от своих традиционных ненаучных наслоений» [12, с.34]. М. Бунге также пишет: «При объяснении биологических явлений также необходима категория детерминации благодаря внутренним процессам, а именно – категория самодетерминации или свободы, которая встречается во всех уголках материальной вселенной и которой живые существа обладают в наибольшей степени».

Новое понимание развития человека как осуществления и соответственное отстаиваемое нами видение предмета психологии, специфически человеческих качеств как сути психического, было положено в эпоху Возрождения, когда возникли тенденции индивидуальной свободы, проявляющиеся в творчестве и стремлении к общественному переустройству, хотя бы и утопическому. Леонардо да Винчи, Петрарка и другие итальянские гуманисты той эпохи представляли человека уникальным, неповторимым, целостным, способным выбирать в жизни собственный путь, отстаивать право на творчество и духовную свободу. В эпоху Возрождения вновь получили развитие идеи достойного и совершенного индивида, в котором торжествует Бог и Природа. При этом совершенство в человеке мыслилось только как проявление разнообразия и уникальности. Получили развитие доступные многим практики грациозного, совершенного поведения, возродились поклонение творческому продукту и почитание основанной на точном знании технической мысли.

Совершенство, мастерство, творчество выделяли в это время особых людей, уникальных индивидуальностей из толпы и посредственной правящей элиты. К Новому времени возникли и позже получили развитие представления об "органической индивидуальности" (по Г.Гегелю) и об отчуждении человека в частнособственническом обществе (по К. Марксу). Эти представления и в настоящее время играют существенную роль в учении о человеке.

Существенная для понимания предмета психологии стабильность (континуальность, непрерывность) как психологический феномен рассматривается различными авторами с несовпадающих точек зрения. Одни авторы

[13, 14] констатируют наличие у человека онтогенетически стабильных психических характеристик (темперамент, некоторые стороны интеллекта), по которым можно прогнозировать индивидуальное развитие. Другие авторы [15 и др.] предлагают оценивать континуальность идентичного поведения, а также постоянство гармонических возрастных изменений, отражающих одни и те же базовые процессы. Можно отметить, что многие авторы видят в онтогенетической континуальности пульсирующую прогрессию того или иного психического фактора развития. Для нас – это прогрессия восходящих и нисходящих величин потенциала, который представляется как в интегральной, так и в дифференциальной (по частным проявлениям потенциала) форме.

Значительный интерес представляют и радикальные взгляды на предмет психологии, которые синтезируют ранее полярные точки зрения. Профессор И. П. Волков пишет: «Извечный спор идеалистов и материалистов потерял свою остроту, возникла острая потребность в синтетических воззрениях на природу человека с согласованных религиозных и научных позиций» [16, с.7]. В природе человека, его психике, двойственность, "диалектически сочетающая в себе материальное и идеальное, обычное и таинственное, физическое и духовное", стала очевидной и значимой не только для познания психических процессов, понимания предмета психологии, но и сущности личности и индивидуальности человека.

В связи с этим, как отмечает И.П. Волков, во второй половине XX века возникли новые подходы к познанию психики, состоящие в том, что любые психические явления, какими бы таинственными они ни казались, рассматриваются как имеющие свои собственные закономерности, отражающие его сущность человека и его функцию в процессах взаимодействия и взаимопревращения материи, информации и энергии, в обеспечении разумной жизни во Вселенной.

Для понимания природы психического и уточнения предмета и категориального аппарата психологии сохраняет свою актуальность проникновение в сущность человека, познание его основных жизненных функций, ценностно-смысловых детерминант его бытия.

Сущность человека, его субстанциональность, или главный внутренний закон, раскрывается как активная причина всех форм и проявлений его субъектной реальности. Как показано в марксистской философии, субъектность человека и есть его субстанция. Это главный внутренний закон, определяющий ход изменений свойств и состояний человека в процессе жизни, а также вовсе не подлежащих вынесению за рамки предмета психологии его дифференциальных элементов: ощущений и восприятий, представлений и воображений, мечты и фантазии, чувств и воли, темперамента и характера... (всего известного издавна, только в становлении от индивида к личности, от личности к индивидуальности).

Распредмеченная (взятая в рассмотрение в качестве предмета) собственная субъектность человека является его субъектной реальностью. Существует ряд модусов субъектной реальности: индивид, личность, индивидуальность – по В.И. Слободчикову [17]. Модус – это переходящее подлинное

свойство (акциденция), присущее человеку лишь в определенных конкретных состояниях в отличие от постоянного абстрактного свойства человека (атрибута), который приписывается ему с помощью категории личности.

Опредмеченная ("выдаваемая" во вне, относимая другим) субъектность человека есть его атрибут, неотделимое от человека свойство, без которого он не может ни существовать среди других людей, ни мыслиться ими.

Главная особенность свойств индивидуности и индивидуальности – диалектика их модусного и сущностного характера. Индивид и индивидуальность обладают свойствами конкретного человека. Для их познания необходимы глубокие наблюдения, в которых могут восприниматься переменные параметры этих свойств. Сущностный характер индивида и индивидуальности выражается в их субъектности, они являются внутренним Я человека.

Главное свойство личности – ее модусный и атрибутивный характер. Как модусу субъектной реальности личности присущи переменные во времени свойства. Атрибутивность этих свойств состоит в том, что они приписаны человеку (им же самим, а также другими) и являются его внешним Я.

Справедливо считает А.Б. Орлов [18], что подлинная сущность (внутреннее Я) не есть личность, а личность не есть подлинная сущность человека. Личность – это феномен, в котором отражена лишь социальная сущность. Подлинная и исчерпывающая сущность человека – ноумен, то есть не познанное на данной исторической ступени явление. Изучение закономерностей восхождения к этой сущности, то есть осуществления человека и составляет главный, с нашей точки зрения, предмет психологии как науки

Тотальное отчуждение личности от подлинной сущности человека, *мифы и культ личности* – главный драматический момент в истории современного человека. Психолого-педагогический анализ этого момента – произведён в нашей монографии [19]. В ней сделана попытка показать пути снятия этого отчуждения путем преодоления мифов и культа личности на основе *акмеологии индивидуальности*. Таким образом, в этой монографии показана практическая работа с предметом психологии в обозначенном нами смысле.

Оставаясь на позициях ортодоксального видения сути психического и соответствующего понимания предмета психологии вне семантического, философского постижения онтогенетических непрерывных изменений человека (возникновения, исчезновения, сохранения его свойств, переходов от сущности низшего порядка к сущности высшего порядка), понять личность и индивидуальность человека невозможно. Осуществление потенциала человека, становление и реализация его континуально (непрерывно). Оно скрыто в генетических кодах предков до его появления на свет и не заканчивается с биологической смертью. Остановиться в одной точке этого процесса, называя соответствующее состояние личностью, хотя бы и в понимании ее возвышенных свойств, неправомерно. В такой ситуации исследователь, педагог или психолог "уподобляется загипнотизированному петуху", не способному перешагнуть запретную черту. За запретной чертой личности субъектная реальность человека раскрывается в своей расширяющейся полноте, исчерпывание которой означает *совершенствование*, а сам человек в надличностном

измерении является индивидуальностью. Совершенствование человека и его индивидуальность как ближайшая цель совершенствования – предмет новой науки – акмеологии, и предмет этот объединяет данную науку с психологией, которая в своём предмете задаёт направление изменений субъектной реальности человека – осуществление его *Человеческого качества, профессионализма, мастерства*.

В контексте несовершенства категориального аппарата науки, изучающей объект-субъектную реальность человека важно обратить внимание на методологическую преемственность психологии и акмеологии.

В связи с этим в методологическом контексте предмета психологии следует остановиться на вопросе о специфике и научности современного психологического знания, которое является частным содержательным основанием акмеологии.

Отечественная психология развивалась в принципиальном противостоянии на почве предмета познания с физиологией высшей нервной деятельности и рефлексологией, социальной и биологической антропологией.

Ситуация в этом противостоянии складывалась благополучно для психологии благодаря уступкам, сделанным ей отраслями позитивного знания, занимающимися изучением поведения человека.

Однако четко определить свой предмет психологии так и не удалось, ибо единой точки зрения на вопрос о сущности психического в этой науке, к сожалению, не выработано до сих пор. Спор о том, что есть психика: процесс ли (как считает А. В. Брушлинский [20] и др.) или свойство (А. В. Петровский [21] и др.) высокоорганизованной материи, ничего не даёт для раскрытия сущности психического. Является ли единственно правильной физиологическая детерминация психики? Этот вопрос всё больше волнует современных ученых.

"*Онтологический круг*" (А.В. Юревич, [22]) в практике познания психики человека (когда утверждается, что способности определяют успешность деятельности, а деятельность определяет развитие способностей; или: эмоциональные состояния влияют на результативность познания, а успешность овладения знаниями – обуславливает те или иные эмоции и тому подобное), *отсутствие развернутости психологической детерминации* в одном направлении *обуславливают противоречие* дедуктивного принципа познания, заимствованного психологией из естественных наук, и обыденного по своей природе мышления практических психологов, ориентирующихся больше на интуицию, чем на теорию.

Отсутствие логики исследования психического (измерение корреляции между одной независимой и несколькими зависимыми переменными нельзя назвать ни логикой, ни методом исследования, ибо такое измерение не затрагивает сущности психического и производится порой в ситуациях, когда связи между переменными в природе психического не существует вообще) *обуславливает отсутствие в психологии единого языка и научной логики объяснительного процесса*.

Некоторые психологические тексты своей наивностью настолько запутывают соотношение понятий "Я", "человек", "личность", что современному читателю порой всё равно как "это" назвать, он ищет смыслы вне понятий, но это нарушает логику познания и делает знание поверхностным, не подлинным.

В этой ситуации нами проверена эвристическая ценность *методологического дискурса* в учебном и научном познании.

Первоначально методологический дискурс был применён нами для создания технологии исследовательской деятельности диссертантов, в которой отражались бы основные моменты становления деятельностного сознания учёного, проявлялась бы его индивидуальность и осуществлялся бы весь комплекс его субъектной реальности.

Обобщая опыт этой работы мы обнаружили возможность с помощью методологического дискурса отслеживать влияние научной деятельности на учёного, становление его созидательного отношения к себе, объекту исследования и обстоятельствам жизни.

Деятельностное сознание, проявляющееся в методологическом дискурсе, оказалось осуществляющим человека средством и, одновременно, способом самодиагностики, которая поставляла при консультативной помощи акмеолога исследователю обратную связь о том, что собственно с ним происходит и научному руководителю о том, что происходит с предметом и субъектом исследования.

Методологический дискурс оказался своеобразным раствором, в котором растворился «сухой остаток» субъектной реальности исследователя. Оказалось возможным наблюдать за тем, что фактически составляет предмет психологии в нашем его понимании: движением психики молодого учёного как субъекта, порождением им нового знания в ходе планируемого и отслеживаемого методологического дискурса и получаемого им знания как объекта.

Методологический дискурс – *осмысление*, рациональное и эмоциональное *обоснование* процесса *выработки* и *принятия* творческого решения, касающегося учебно-познавательных или научно-исследовательских проблем, *доказательства* их актуальности, *выявления* в них общего объекта, единичного и специфического предмета познания, *конструирования* предвосхищающей гипотезы, *установления* цели, *декомпозиции* её по задачам и ожидаемым результатам.

Методологический дискурс – размышления, в системе которых умственные действия обозначаются такими глаголами, как *обосновать*, *выработать*, *выявить*, *конструировать*, *установить*, *декомпонировать* и др.

Среди указанных действий (операций) можно выделить две группы: *логические* (основаны на операциональных компонентах мышления – обосновать, выявить, установить) и *математические* (основаны на анализе функциональных или вероятностных связей – конструировать, декомпонировать). Математические мыслительные операции играют доминирующую роль и выступают детерминантами логических операций.

Методологический дискурс конгруэнтен по отношению к предмету психологии и имеет двойную направленность: 1) на внешний мир, освоение объекта и предмета исследования, 2) на освоение человеком самого себя,

своего собственного мира и своих сущностных сил. В этом смысле методологический дискурс – это способ осуществления индивидуальности человека, возможность состояться ему как «свободному, независимому существу» (по И. Канту). В таком аспекте человек и представляет собой предмет психологии.

Совершенно ясно, что в методологическом дискурсе (как это ни удивительно) математическое мышление занимает центральное место как способ установления подлинных количественно и качественно осмысленных связей в изучаемых предметах и явлениях окружающего мира и самого человека.

Возрождению деятельностного самосознания человека ещё предстоит состояться. В психологии предстоит отказаться от слепой веры, молчаливого принятия каких-то идей и доктрин за абсолют. Такая вера отключает сознание. Она наполняет головы педагогов образами, операциями над ними, психологическими абстракциями, абсурдом, слепой верой. Когда-то наша психология была сильна теорией. Теперь она держится в коей-то силе западной практикой, чуждой, ей-богу, нашей ментальности.

Знаниям, опыту, эксперименту, математической доказательности не нужна вера. Думающий и свободный человек всё подвергает сомнению и проверяет с помощью фундаментального знания и опыта. Они составляют инструмент ведения. Наше ведение – наш Бог и наша религия. Они внутри нас, эти русские Боги и религия. *«Не наши суть пастыри западные отцы...»* ("Русский хронограф", 1512 год).

«Выбирая Богов, – мы выбираем судьбу» (римский языческий поэт Вергилий). Мы предлагаем нашим ученикам Бога познания, методологического дискурса, точного математического доказательства, проникновения в суть осуществления субъектной реальности человека, которая наперёд задана как задача и сущность творческой и свободной жизни.

Мы считаем, что соотношение в нашем сознании подлинного знания и слепой веры в вопросе о предмете психологии является принципиальным для практической психологической, акмеологической работы и педагогики. К сожалению, мы долго многое принимали на веру. Настало время методологического дискурса, размышления, основанного на разуме и чувствах. Они одни приведут нас к осознанию подлинного предмета психологии, для которого наша формула, безусловно, не является исчерпывающей. Однако новое понимание предмета психологии необходимо.

Посредством нового понимания предмета психологии может быть по-новому раскрыта *тайна просвещения человека*.

Тайна просвещения человека стара как мир: она состоит в приобщении субъекта к преданию. Это факт, подтверждение которому мы находим у Н.А. Бердяева в работе "Смысл истории": «Поистине, существует не только священное предание церковной истории, но существует и священное предание истории, священное предание культуры, священные внутренние традиции».

Идеи спонтанности и антропоцентризма весьма глубоко проанализированы в ряде публикаций [2], и поэтому мы остановимся на приоритете мета-

системности, один из аспектов которого выражается в наличии единой функциональной первообразности всех традиционных видов влияния на осуществление субъектной реальности человека.

Категория первообразности в нашей концепции имеет математический смысл, но перед раскрытием его покажем актуальность этой категории, вытекающую из проблемы перспективы индивидуальности человека.

Перспектива индивидуальности человека в контексте просвещения, опирающегося на новое видение предмета психологии, кроме всего прочего, напрямую связана с процессами интеграции как в самом образовании, так и в жизни в целом.

Заметим, что смысл понятий интеграции и дифференциации в математике не совпадает и даже противостоит смыслу этого понятия в обыденной жизни, в гуманитарной или экономической областях.

Так, в образовании под интеграцией (содержания обучения, деятельности образовательных учреждений и т.п.) подразумевается объединение некоторых элементов, структурирование полученного целого в целях выявления системного свойства. В этом объединении проявляется стремление достичь эффекта системизма (системное свойство – это новое свойство, отсутствующее у элементов, но имеющее место в системе). Такое объединение оправдано, но требует глубокого понимания сути и метода системного подхода, умение выявить условия для обнаружения системного свойства и получить его.

В действительности системный подход часто оборачивается синтетическим подходом, то есть простым синтезом содержания обучения (большинство известных нам бинарных уроков именно таковы) или ассоциацией для совместной деятельности образовательных учреждений по избранным направлениям с неопределённой проблемой непротиворечивого регламента и гармонизации этой деятельности.

Педагоги, включённые в такой синтетический подход, относятся к интеграции с тем привычным недоверием, которое вызывает у них ещё одна новая дополнительная обязанность или работа. Если эта интеграция рекомендуется сверху как передовой опыт, то она превращается в очередной способ администрирования и, будучи внутренне не принятой педагогами, вынуждает их адаптироваться, имитировать подобие бинарных уроков, совершенствовать свой приспособительный потенциал, способность к *омассовлению*.

Так реально проявляется личностно ориентированный подход к педагогам, который закрепляет в них свойства социумности, личности. Он блокирует проявление подлинного Человеческого качества в работе с детьми и противоречит идеям просвещения. Всякие инновационные излишества, не центрированные на ребёнке или Человеческом качестве педагога и отвлекающие его на адаптацию к иным технологиям, снижают качество обучения и воспитания. Вот почему многие распространенные в педагогике представления об интеграции логически неверны и педагогически бесполезны и бесперспективны.

Совсем иначе обстоит дело в подлинной интеграции, понять которую можно, разобравшись хотя бы в общих чертах её математического смысла.

Обратимся к другим, важным для понимания предмета психологии и оценивания перспектив человека, первообразным. Введём следующие обозначения, полагая, что состояния и процессы могут быть охарактеризованы той или иной изменяющейся во времени мерой, и, таким образом, рассматриваемы как функции времени.

Изменяющиеся во времени состояния человека:

Σ – *совершенство*,

Z – *здоровье*,

Γ – *гармония*.

Процессы:

σ – *совершенствование*,

ζ – *здоровствование, оздоровление*,

γ – *гармонизация*.

Между введёнными функциями времени существуют следующие зависимости, вытекающие из их определения:

$$\sigma = \frac{d\Sigma}{dt}, \quad (1)$$

$$\Sigma = \int \sigma dt, \quad (2)$$

$$\zeta = \frac{dZ}{dt}, \quad (3)$$

$$Z = \int \zeta dt, \quad (4)$$

$$\gamma = \frac{d\Gamma}{dt}, \quad (5)$$

$$\Gamma = \int \gamma dt, \quad (6)$$

Словами эти символы выражаются просто.

Совершенствование σ как процесс осуществляющийся с некоторой быстротой есть производная по времени от уровня совершенства Σ (текущего значения его потенциала); совершенство Σ есть первообразная функция процесса совершенствования. В акмеологии и психологии, имеющей своим предметом обозначенную нами сущность, это означает, что поиск и выбор своего пути, своего знания, проектирование достижений, восхождение к индивидуальности как цели совершенствования имеют свой единый первообраз, некий структурный элемент до некоторой поры неосознаваемой, потенциальной деятельности. Эта деятельность носит всеобщий, как бы обезличенный характер наподобие *архетипа – коллективного бессознательного*. Совершенству, вероятно, отвечает архетип божественности как высшего начала в природе и человеке.

Эта деятельность есть способ существования действительности. Она отличается от деятельности как имманентного свойства человека (трактуемого так в системе ортодоксального видения предмета психологии) тем, что яв-

ляется выражением не одной активности, но природы человека в целом. Однако организуется эта деятельность каждым конкретным человеком, в режиме специфической активности, индивидуальный стиль которой несёт в себе отпечаток устойчивых черт *первообраза*. Эта организация может осуществляться в рамках акмеологического проектирования.

Здравствование ς как процесс, осуществляющийся с некоторой быстротой, есть производная по времени от уровня здоровья Z (текущего значения его потенциала); здоровье Z есть первообразная функция процесса здравствования (оздоровления, выздоровления). В валеологии это означает приоритет в здоровом образе жизни природного потенциала здоровья человека. В связи с этим средства оздоровления всегда сугубо индивидуальны: что полезно одному человеку, может оказаться бесполезным или даже вредным другому. Вот почему часто оказываются неэффективными массовые оздоровительные мероприятия и бесполезны подражания. Важно и то, что здоровье и здравствование находятся в таком же логико-математическом соотношении, как и совершенство и совершенствование, и поэтому проблемы здорового образа и стиля жизни могут решаться методами акмеологического проектирования в рамках введённого нами понимания предмета психологии.

Гармонизация γ как процесс, проходящий с некоторой быстротой, есть производная по времени от уровня гармонии (согласованности, соразмерности, лада) в отношениях человека с природой; уровень гармонии Γ (один из признаков цивилизации) есть первообразная функция процесса гармонизации. С точки зрения Глобальной экологической катастрофы это означает, что сама дисгармонизация (как болезнь в функции Z или неполнота, не целостность в функции Σ) имплицитно содержит в себе не только предупреждение о гибельных последствиях, но и предугадание о том, что делать, как быть: как может, должно быть и как будет после правильных действий.

Вообще интегро-дифференциальные зависимости рассматриваемых переменных скрывают в себе предупреждения о возможности распада, гибели, не существования (небытийности за рамками области определения функции переменных Σ , σ , Z , ζ , Γ , γ) и предугадание способов сохранения значений переменных в тех пределах, в которых жизнь имеет для человека смысл. В этом отношении представленный способ рассмотрения важнейших функций жизни просвещенного человека и соответствующий этому предмет психологии имеют апокалиптический характер, ибо как и Апокалипсис Иоанна Богослова содержат в себе предупреждение, и потому являются вечно пророческими. Систему знаний, изучающих переменные Σ , σ , Z , ζ , Γ , γ , мы называем АВЭ-знанием (А – акмеология, В – валеология, Э – экология)[23]. АВЭ-знание – одна из необходимых основ *Нового просвещения* человека, озабоченного сохранением жизни на Земле. Психологическое знание в этой «троице» является системообразующим. Оно входит в АВЭ-знание косвенно, и тем благотворнее его влияние на созидательную роль этого знания, чем ближе наше понимание предмета психологии как осуществляющейся

субъектной реальности человека, не оставляющего своей борьбы за свободу от тьмы и предрассудков.

Литература

1. Гагин Ю.А. Акмеологические очерки педагогического совершенства. – СПб.: изд-е Балт. пед. академии, 1999. – 76 с.
2. Гагин Ю.А., Дмитриев С.В. Духовный акмеизм биомеханики. – СПб.: изд-е Балт. пед. академии, 2000. – 308 с.
3. Столяров В.И. Процесс изменения и его познание. – М.: Наука, 1966. – 252 с.
4. Панферов В.Н. Психология человека: душа и тело, организм и психика, функции психики. Изд. 2-е. – СПб.: изд-е Балт. пед. академии, 1997. – 105 с.
5. Давыдов В.В. О понятии личности в современной психологии// Психол. журнал, 1980. Т.9. №4. С.22-32.
6. Кемеров В.Е. Проблема личности: методология исследования и жизненный смысл. – М.: Политиздат, 1977. – 250с.
7. Ильенков Э.В. Что же такое личность?// С чего начинается личность. Изд-е 2-е. – М.: Педагогика, 1984. – 420 с.
8. Платонов К.К. К теории личности/ Личность и труд. – М.: Педагогика, 1965. – 277 с.
9. Бердяев Н.А. Философия неравенства/ Состав., предисл. и примеч. Л.В. Полякова. – М.: ИМА-Пресс, 1990. – 288с.
10. Субетто А.И. Онтология и феноменология педагогического мастерства. Книга первая. – Тольятти, 1999. – 208 с.
11. Колесников В.Н. Лекции по психологии индивидуальности. – М.: изд-во ин-та психологии, 1966. – 224с.
12. Бунге М. Причинность: место принципа причинности в современной науке. – М.: Изд-во иностр. лит., 1962. – 511 с.
13. Bretherton I., Bates E. The development of representation from 10 to 18 months: Differential stability of language and symbolic play// Continuities and discontinuities in development. – N.Y.: Plenum Press, 1988.
14. Mouw J., Khanna R. Prediction of academic success: A review of the literature and some recommendation// College Student J. 1993. V. 27(3). P. 328-336.
15. Robertson S.M. Rosegarden and labyrinth: A Study in art education: Dallas: Spring Publications. 1982.
16. Волков И.П. Телопсихика человека: синтез научных, философских и религиозных знаний. – СПб.: изд-е БПА, 1999. – 144 с.
17. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: введение в психологию субъективности/ Учеб. пособие. – М.: Школа–Пресс, 1995. – 384 с.
18. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека// Вопр. психологии, 1995. № 2. С.5-19.
19. Гагин Ю.А. От личности к индивидуальности: акмеологическая парадигма. Монография. – СПб.: Изд-во СПбАППО, 2003. – 312 с.
20. Брушлинский А.В. Психология субъекта в изменяющемся обществе// Психол. журнал, 1997. Т.18. №2. С.18 – 32.

21. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1984. – 272 с.
22. Юревич А.В. "Онтологический круг" и структура психологического знания// Психол. журнал, 1992. Том 13. №1. С.6-13.
23. Интеграция акмеологических, валеологических, экологических знаний (АВЭ-знаний) как условие совершенствования образовательного процесса. Экология и образование, № 3 – 4. –2001. С. 30 – 38.

**Бондаревская Р.С. АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В СТАНОВЛЕНИИ
ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАК АЛЬТЕРНАТИВЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ
ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

Как модусу субъектной реальности личности присущи переменные во времени свойства. Атрибутивность этих свойств состоит в том, что они приписаны человеку (им же самим, а также другими) и являются его внешним Я.

Справедливо считает А.Б. Орлов [18], что подлинная сущность (внутреннее Я) не есть личность, а личность не есть подлинная сущность человека. Личность – это феномен, в котором отражена лишь социальная сущность. Подлинная и исчерпывающая сущность человека – ноумен, то есть не познанное на данной исторической ступени явление. Изучение закономерностей восхождения к этой сущности, то есть осуществления человека и составляет главный, с нашей точки зрения, предмет психологии как науки

Тотальное отчуждение личности от подлинной сущности человека, *мифы и культ личности* – главный драматический момент в истории современного человека. Психолого-педагогический анализ этого момента – произведён в нашей монографии [19]. В ней сделана попытка показать пути снятия этого отчуждения путем преодоления мифов и культа личности на основе *акмеологии индивидуальности*. Таким образом, в этой монографии показана практическая работа с предметом психологии в обозначенном нами смысле.

Оставаясь на позициях ортодоксального видения сути психического и соответствующего понимания предмета психологии вне семантического, философского постижения онтогенетических непрерывных изменений человека (возникновения, исчезновения, сохранения его свойств, переходов от сущности низшего порядка к сущности высшего порядка), понять личность и индивидуальность человека невозможно. Осуществление потенциала человека, становление и реализация его континуально (непрерывно). Оно скрыто в генетических кодах предков до его появления на свет и не заканчивается с биологической смертью. Остановиться в одной точке этого процесса, назы-

вая соответствующее состояние личностью, хотя бы и в понимании ее возвышенных свойств, неправомочно. В такой ситуации исследователь, педагог или психолог "уподобляется загипнотизированному петуху", не способному перешагнуть запретную черту. За запретной чертой личности субъектная реальность человека раскрывается в своей расширяющейся полноте, исчерпывание которой означает *совершенствование*, а сам человек в надличностном измерении является индивидуальностью. Совершенствование человека и его индивидуальность как ближайшая цель совершенствования – предмет новой науки – акмеологии, и предмет этот объединяет данную науку с психологией, которая в своём предмете задаёт направление изменений субъектной реальности человека – осуществление его *Человеческого качества, профессионализма, мастерства*.

В контексте несовершенства категориального аппарата науки, изучающей объект-субъектную реальность человека важно обратить внимание на методологическую преемственность психологии и акмеологии.

В связи с этим в методологическом контексте предмета психологии следует остановиться на вопросе о специфике и научности современного психологического знания, которое является частным содержательным основанием акмеологии.

Отечественная психология развивалась в принципиальном противостоянии на почве предмета познания с физиологией высшей нервной деятельности и рефлексологией, социальной и биологической антропологией.

Ситуация в этом противостоянии складывалась благополучно для психологии благодаря уступкам, сделанным ей отраслями позитивного знания, занимающимися изучением поведения человека.

Однако четко определить свой предмет психологии так и не удалось, ибо единой точки зрения на вопрос о сущности психического в этой науке, к сожалению, не выработано до сих пор. Спор о том, что есть психика: процесс ли (как считает А. В. Брушлинский [20] и др.) или свойство (А. В. Петровский [21] и др.) высокоорганизованной материи, ничего не даёт для раскрытия сущности психического. Является ли единственно правильной физиологическая детерминация психики? Этот вопрос всё больше волнует современных ученых.

"*Онтологический круг*" (А.В. Юревич, [22]) в практике познания психики человека (когда утверждается, что способности определяют успешность деятельности, а деятельность определяет развитие способностей; или: эмоциональные состояния влияют на результативность познания, а успешность овладения знаниями – обуславливает те или иные эмоции и тому подобное), *отсутствие развернутости психологической детерминации* в одном направлении *обуславливают противоречие* дедуктивного принципа познания, заимствованного психологией из естественных наук, и обыденного по своей природе мышления практических психологов, ориентирующихся больше на интуицию, чем на теорию.

Отсутствие логики исследования психического (измерение корреляции между одной независимой и несколькими зависимыми переменными

нельзя назвать ни логикой, ни методом исследования, ибо такое измерение не затрагивает сущности психического и производится порой в ситуациях, когда связи между переменными в природе психического не существует вообще) *обуславливает отсутствие в психологии единого языка и научной логики объяснительного процесса.*

ищет смыслы вне понятий, но это нарушает логику познания и делает знание поверхностным, не подлинным.

В этой ситуации нами проверена эвристическая ценность *методологического дискурса* в учебном и научном познании.

Первоначально методологический дискурс был применён нами для создания технологии исследовательской деятельности диссертантов, в которой Некоторые психологические тексты своей наивностью настолько запутывают соотношение понятий "Я", "человек", "личность", что современному читателю порой всё равно как "это" назвать, он отражались бы основные моменты становления деятельностного сознания учёного, проявлялась бы его индивидуальность и осуществлялся бы весь комплекс его субъектной реальности.

Обобщая опыт этой работы мы обнаружили возможность с помощью методологического дискурса отслеживать влияние научной деятельности на учёного, становление его созидательного отношения к себе, объекту исследования и обстоятельствам жизни.

Деятельностное сознание, проявляющееся в методологическом дискурсе, оказалось осуществляющим человека средством и, одновременно, способом самодиагностики, которая поставляла при консультативной помощи акмеолога исследователю обратную связь о том, что собственно с ним происходит и научному руководителю о том, что происходит с предметом и субъектом исследования.

Методологический дискурс оказался своеобразным раствором, в котором растворился «сухой остаток» субъектной реальности исследователя. Оказалось возможным наблюдать за тем, что фактически составляет предмет психологии в нашем его понимании: движением психики молодого учёного как субъекта, порождением им нового знания в ходе планируемого и отслеживаемого методологического дискурса и получаемого им знания как объекта.

Методологический дискурс – *осмысление*, рациональное и эмоциональное *обоснование* процесса *выработки* и *принятия* творческого решения, касающегося учебно-познавательных или научно-исследовательских проблем, *доказательства* их актуальности, *выявления* в них общего объекта, единичного и специфического предмета познания, *конструирования* предвосхищающей гипотезы, *установления* цели, *декомпозиции* её по задачам и ожидаемым результатам.

Методологический дискурс – размышления, в системе которых умственные действия обозначаются такими глаголами, как *обосновать*, *выработать*, *выявить*, *конструировать*, *установить*, *декомпонировать* и др.

Среди указанных действий (операций) можно выделить две группы: *логические* (основаны на операциональных компонентах мышления – обос-

новать, выявить, установить) и *математические* (основаны на анализе функциональных или вероятностных связей – конструировать, декомпозировать). Математические мыслительные операции играют доминирующую роль и выступают детерминантами логических операций.

Методологический дискурс конгруэнтен по отношению к предмету психологии и имеет двойную направленность: 1) на внешний мир, освоение объекта и предмета исследования, 2) на освоение человеком самого себя, своего собственного мира и своих сущностных сил. В этом смысле методологический дискурс – это способ осуществления индивидуальности человека, возможность состояться ему как «свободному, независимому существу» (по И. Канту). В таком аспекте человек и представляет собой предмет психологии.

Совершенно ясно, что в методологическом дискурсе (как это ни удивительно) математическое мышление занимает центральное место как способ установления подлинных количественно и качественно осмысленных связей в изучаемых предметах и явлениях окружающего мира и самого человека.

Возрождению деятельностного самосознания человека ещё предстоит состояться. В психологии предстоит отказаться от слепой веры, молчаливого принятия каких-то идей и доктрин за абсолют. Такая вера отключает сознание. Она наполняет головы педагогов образами, операциями над ними, психологическими абстракциями, абсурдом, слепой верой. Когда-то наша психология была сильна теорией. Теперь она держится в коей-то силе западной практикой, чуждой, ей-богу, нашей ментальности.

Знаниям, опыту, эксперименту, математической доказательности не нужна вера. Думающий и свободный человек всё подвергает сомнению и проверяет с помощью фундаментального знания и опыта. Они составляют инструмент ведения. Наше ведение – наш Бог и наша религия. Они внутри нас, эти русские Боги и религия. «*Не наши суть пастыри западные отцы...*» ("Русский хронограф", 1512 год).

«*Выбирая Богов, – мы выбираем судьбу*» (римский языческий поэт Вергилий). Мы предлагаем нашим ученикам Бога познания, методологического дискурса, точного математического доказательства, проникновения в суть осуществления субъектной реальности человека, которая наперёд задана как задача и сущность творческой и свободной жизни.

Мы считаем, что соотношение в нашем сознании подлинного знания и слепой веры в вопросе о предмете психологии является принципиальным для практической психологической, акмеологической работы и педагогики. К сожалению, мы долго многое принимали на веру. Настало время методологического дискурса, размышления, основанного на разуме и чувствах. Они одни приведут нас к осознанию подлинного предмета психологии, для которого наша формула, безусловно, не является исчерпывающей. Однако новое понимание предмета психологии необходимо.

Посредством нового понимания предмета психологии может быть по-новому раскрыта *тайна просвещения человека*.

Тайна просвещения человека стара как мир: она состоит в приобщении субъекта к преданию. Это факт, подтверждение которому мы находим у Н.А. Бердяева в работе "Смысл истории": «Поистине, существует не только священное предание церковной истории, но существует и священное предание истории, священное предание культуры, священные внутренние традиции».

Идеи спонтанности и антропоцентризма весьма глубоко проанализированы в ряде публикаций [2], и поэтому мы остановимся на приоритете мета-системности, один из аспектов которого выражается в наличии единой функциональной первообразности всех традиционных видов влияния на осуществление субъектной реальности человека.

Категория первообразности в нашей концепции имеет математический смысл, но перед раскрытием его покажем актуальность этой категории, вытекающую из проблемы перспективы индивидуальности человека.

Перспектива индивидуальности человека в контексте просвещения, опирающегося на новое видение предмета психологии, кроме всего прочего, напрямую связана с процессами интеграции как в самом образовании, так и в жизни в целом.

Заметим, что смысл понятий интеграции и дифференциации в математике не совпадает и даже противостоит смыслу этого понятия в обыденной жизни, в гуманитарной или экономической областях.

Так, в образовании под интеграцией (содержания обучения, деятельности образовательных учреждений и т.п.) подразумевается объединение некоторых элементов, структурирование полученного целого в целях выявления системного свойства. В этом объединении проявляется стремление достичь эффекта системизма (системное свойство – это новое свойство, отсутствующее у элементов, но имеющее место в системе). Такое объединение оправдано, но требует глубокого понимания сути и метода системного подхода, умение выявить условия для обнаружения системного свойства и получить его.

В действительности системный подход часто оборачивается синтетическим подходом, то есть простым синтезом содержания обучения (большинство известных нам бинарных уроков именно таковы) или ассоциацией для совместной деятельности образовательных учреждений по избранным направлениям с неопределённой проблемой непротиворечивого регламента и гармонизации этой деятельности.

Педагоги, включённые в такой синтетический подход, относятся к интеграции с тем привычным недоверием, которое вызывает у них ещё одна новая дополнительная обязанность или работа. Если эта интеграция рекомендуется сверху как передовой опыт, то она превращается в очередной способ администрирования и, будучи внутренне не принятой педагогами, вынуждает их адаптироваться, имитировать подобие бинарных уроков, совершенствовать свой приспособительный потенциал, способность к *омассовлению*.

Так реально проявляется личностно ориентированный подход к педагогам, который закрепляет в них свойства социумности, личности. Он блокирует проявление подлинного Человеческого качества в работе с детьми и противоречит идеям просвещения. Всякие инновационные излишества, не цен-

трированные на ребёнке или Человеческом качестве педагога и отвлекающие его на адаптацию к иным технологиям, снижают качество обучения и воспитания. Вот почему многие распространенные в педагогике представления об интеграции логически неверны и педагогически бесполезны и бесперспективны.

Совсем иначе обстоит дело в подлинной интеграции, понять которую можно, разобравшись хотя бы в общих чертах её математического смысла.

Обратимся к другим, важным для понимания предмета психологии и оценивания перспектив человека, первообразным. Введём следующие обозначения, полагая, что состояния и процессы могут быть охарактеризованы той или иной изменяющейся во времени мерой, и, таким образом, рассматриваемы как функции времени.

Изменяющиеся во времени состояния человека:

Σ – совершенство,

Z – здоровье,

Γ – гармония.

Процессы:

σ - совершенствование,

ζ - здравствование, оздоровление,

γ - гармонизация.

Между введёнными функциями времени существуют следующие зависимости, вытекающие из их определения:

$$\sigma = \frac{d\Sigma}{dt}, \quad (1)$$

$$\Sigma = \int \sigma dt, \quad (2)$$

$$\zeta = \frac{dZ}{dt}, \quad (3)$$

$$Z = \int \zeta dt, \quad (4)$$

$$\gamma = \frac{d\Gamma}{dt}, \quad (5)$$

$$\Gamma = \int \gamma dt, \quad (6)$$

Словами эти символы выражаются просто.

Совершенствование σ как процесс осуществляющийся с некоторой быстротой есть производная по времени от уровня совершенства Σ (текущего значения его потенциала); совершенство Σ есть первообразная функция процесса совершенствования. В акмеологии и психологии, имеющей своим предметом обозначенную нами сущность, это означает, что поиск и выбор своего пути, своего знания, проектирование достижений, восхождение к индивидуальности как цели совершенствования имеют свой единый первообраз, некий структурный элемент до некоторой поры неосознаваемой, потенциальной деятельности. Эта деятельность носит всеобщий, как бы обезличенный характер наподобие *архетипа – коллективного бессознательного*.

Совершенству, вероятно, отвечает архетип божественности как высшего начала в природе и человеке.

Эта деятельность есть способ существования действительности. Она отличается от деятельности как имманентного свойства человека (трактуемого так в системе ортодоксального видения предмета психологии) тем, что является выражением не одной активности, но природы человека в целом. Однако организуется эта деятельность каждым конкретным человеком, в режиме специфической активности, индивидуальный стиль которой несёт в себе отпечаток устойчивых черт *первообраза*. Эта организация может осуществляться в рамках акмеологического проектирования.

Здравствование ζ как процесс, осуществляющийся с некоторой быстротой, есть производная по времени от уровня здоровья Z (текущего значения его потенциала); здоровье Z есть первообразная функция процесса здравствования (оздоровления, выздоровления). В валеологии это означает приоритет в здоровом образе жизни природного потенциала здоровья человека. В связи с этим средства оздоровления всегда сугубо индивидуальны: что полезно одному человеку, может оказаться бесполезным или даже вредным другому. Вот почему часто оказываются неэффективными массовые оздоровительные мероприятия и бесполезны подражания. Важно и то, что здоровье и здравствование находятся в таком же логико-математическом соотношении, как и совершенство и совершенствование, и поэтому проблемы здорового образа и стиля жизни могут решаться методами акмеологического проектирования в рамках введённого нами понимания предмета психологии.

Гармонизация γ как процесс, проходящий с некоторой быстротой, есть производная по времени от уровня гармонии (согласованности, соразмерности, лада) в отношениях человека с природой; уровень гармонии Γ (один из признаков цивилизации) есть первообразная функция процесса гармонизации. С точки зрения Глобальной экологической катастрофы это означает, что сама дисгармонизация (как болезнь в функции Z или неполнота, не целостность в функции Σ) имплицитно содержит в себе не только предупреждение о гибельных последствиях, но и предуказание о том, что делать, как быть: как может, должно быть и как будет после правильных действий.

Вообще интегро-дифференциальные зависимости рассматриваемых переменных скрывают в себе предупреждения о возможности распада, гибели, не существования (небытийности за рамками области определения функции переменных Σ , σ , Z , ζ , Γ , γ) и предуказание способов сохранения значений переменных в тех пределах, в которых жизнь имеет для человека смысл. В этом отношении представленный способ рассмотрения важнейших функций жизни просвещенного человека и соответствующий этому предмет психологии имеют апокалиптический характер, ибо как и Апокалипсис Иоанна Богослова содержат в себе предупреждение, и потому являются вечно пророческими. Систему знаний, изучающих переменные Σ , σ , Z , ζ , Γ , γ , мы называем АВЭ-знанием (А – акмеология, В – валеология, Э – экология)[23]. АВЭ-знание – одна из необходимых основ *Нового просвещения* человека, озабоченного сохранением жизни на Земле. Психологическое знание в этой «трои-

це» является системообразующим. Оно входит в АВЭ-знание косвенно, и тем благотворнее его влияние на созидательную роль этого знания, чем ближе наше понимание предмета психологии как осуществляющейся субъектной реальности человека, не оставляющего своей борьбы за свободу от тьмы и предрассудков.

Литература

1. Гагин Ю.А. Акмеологические очерки педагогического совершенства. – СПб.: изд-е Балт. пед. академии, 1999. – 76 с.
2. Гагин Ю.А., Дмитриев С.В. Духовный акмеизм биомеханики. – СПб.: изд-е Балт. пед. академии, 2000. – 308 с.
3. Столяров В.И. Процесс изменения и его познание. – М.: Наука, 1966. – 252 с.
4. Панферов В.Н. Психология человека: душа и тело, организм и психика, функции психики. Изд. 2-е. – СПб.: изд-е Балт. пед. академии, 1997. – 105 с.
5. Давыдов В.В. О понятии личности в современной психологии// Психол. журнал, 1980. Т.9. №4. С.22-32.
6. Кемеров В.Е. Проблема личности: методология исследования и жизненный смысл. – М.: Политиздат, 1977. – 250с.
7. Ильенков Э.В. Что же такое личность?// С чего начинается личность. Изд-е 2-е. – М.: Педагогика, 1984. – 420 с.
8. Платонов К.К. К теории личности/ Личность и труд. – М.: Педагогика, 1965. – 277 с.
9. Бердяев Н.А. Философия неравенства/ Состав., предисл. и примеч. Л.В. Полякова. – М.: ИМА-Пресс, 1990. – 288с.
10. Субетто А.И. Онтология и феноменология педагогического мастерства. Книга первая. – Тольятти, 1999. – 208 с.
11. Колесников В.Н. Лекции по психологии индивидуальности. – М.: изд-во ин-та психологии, 1966. – 224с.
12. Бунге М. Причинность: место принципа причинности в современной науке. – М.: Изд-во иностр. лит., 1962. – 511 с.
13. Bretherton I., Bates E. The development of representation from 10 to 18 months: Differential stability of language and symbolic play// Continuities and discontinuities in development. – N.Y.: Plenum Press, 1988.
14. Mouw J., Khanna R. Prediction of academic success: A review of the literature and some recommendation// College Student J. 1993. V. 27(3). P. 328-336.
15. Robertson S.M. Rosegarden and labyrinth: A Study in art education: Dallas: Spring Publications. 1982.
16. Волков И.П. Телопсихика человека: синтез научных, философских и религиозных знаний. – СПб.: изд-е БПА, 1999. – 144 с.
17. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: введение в психологию субъективности/ Учеб. пособие. – М.: Школа–Пресс, 1995. – 384 с.
18. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека// Вопр. психологии, 1995. № 2. С.5-19.
19. Гагин Ю.А. От личности к индивидуальности: акмеологическая парадигма. Монография. – СПб.: Изд-во СПбАППО, 2003. – 312 с.

20. Брушлинский А.В. Психология субъекта в изменяющемся обществе//Психол. журнал,1997.Т.18. №2. С.18 – 32.
21. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1984. – 272 с.
22. Юревич А.В. "Онтологический круг" и структура психологического знания// Психол. журнал, 1992. Том 13. №1. С.6-13.
23. Интеграция акмеологических, валеологических, экологических знаний (АВЭ-знаний) как условие совершенствования образовательного процесса. Экология и образование, № 3 – 4. –2001. С. 30 – 38.