

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева

**РАЗВИТИЕ МНОГОМЕРНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

Учебное пособие

Томск
Издательский Дом Томского государственного университета
2016

УДК 159.9(075.8)

ББК 88.5

К509

Клочко В.Е., Краснорядцева О.М.

К509 Развитие многомерного профессионального мышления преподавателей исследовательского университета. – Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2016. – 196 с.

ISBN 978-5-94621-530-5

Назначение данного пособия усматривается авторами в том, чтобы помочь психологам и педагогам осознать этапы развития психологической мысли, механизмы и закономерности ее усложнения, а также влияние этих процессов на профессиональное мышление педагогов, развитие которого предопределяет особенности постановки и решения профессиональных задач в ходе образовательной деятельности.

Для магистрантов, обучающихся по направлению «Психология» в рамках базовых дисциплин «Преподавание психологии в системе высшего и дополнительного образования» и «Методологические проблемы психологии» (базовая часть профессионального цикла), а также для преподавателей вузов, сотрудников психологических служб вузов.

УДК 159.9(075.8)

ББК 88.5

Рецензенты:

А.Д. Карнышев, доктор психологических наук, профессор;

А.В. Серый, доктор психологических наук, профессор

Выполнено по заданию № 2014/233 на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности в рамках базовой части государственного задания Минобрнауки России, проект «Психотехническое обеспечение процесса развития когнитивного и коммуникативного потенциала бакалавров, магистрантов и аспирантов ведущего исследовательского университета».

ISBN 978-5-94621-530-5

© Клочко В.Е., Краснорядцева О.М., 2016

© Томский государственный университет, 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	5
Глава 1. Многомерное психологическое мышление: антропологические проекции	8
1.1. Парадигмальная динамика науки как процесс усложнения психологического мышления	8
Список рекомендуемой литературы	40
1.2. Выход в логику многомерности.....	42
Список рекомендуемой литературы.....	56
1.3. Перестройка профессионального мышления в процессе развития трансдисциплинарного подхода	57
Список рекомендуемой литературы.....	68
Задания для самостоятельной работы	69
Глава 2. Проявление уровней и стилей психологического мышления в организации образовательного пространства.....	72
2.1. Образовательная деятельность: концептуальные основания и критериальные признаки	72
Список рекомендуемой литературы.....	81
2.2. Системная онтопедагогика: психологические основания и гуманитарный потенциал.....	81
Список рекомендуемой литературы.....	96
2.3. Высокие гуманитарные технологии в образовании: между гуманизмом и манипуляцией.....	98
Список рекомендуемой литературы.....	119
Задания для самостоятельной работы	121
Глава 3. Психолого-методические аспекты актуализации профессиональной рефлексии преподавателей исследовательского университета	123
3.1. Актуальные проблемы психологического сопровождения образовательных проектов.....	123
Список рекомендуемой литературы.....	132

3.2. Признаки развивающей образовательной среды исследовательского университета	133
Список рекомендуемой литературы	145
3.3 Развитие профессиональной готовности преподавателей исследовательского университета к актуализации потенциала одаренности и инновационности у студентов и магистрантов	146
Список рекомендуемой литературы	159
3.4. Программа повышения квалификации «Психолого- дидактические компетенции преподавателя в условиях современного университета»	159
Задания для самостоятельной работы	183
Приложение. Учебный план и Учебно-тематический план программы повышения квалификации «Психолого- дидактические компетенции преподавателя в условиях современного университета»	190

ПРЕДИСЛОВИЕ

Специфика данного пособия заключается в том, что его нельзя рассматривать как некоторое технологическое преломление устоявшейся системы идей, на которые опираются психологи и педагоги, включенные в образовательный процесс современного университета. Речь в пособии идет о тенденциях развития образования, которые открываются с помощью транспективного анализа, и новых компетенциях преподавателя вуза, которые он вынужден осваивать, оказавшись перед теми трансформациями образовательной системы, которые укладываются в русло объективных тенденций развития земного сообщества. К числу таких тенденций можно отнести закономерное усложнение стилей и форм профессионально-педагогического мышления, которые объективируются, когда и общество, и сам человек начинают рассматриваться как самоорганизующиеся открытые системы.

В свое время Т. Кун, полемизируя с К. Поппером, писал о том, что они оба отвергают представление, согласно которому наука прогрессирует путем кумулятивного прироста знаний, противопоставляя этому представлению концепцию «революционного процесса», в ходе которого старая теория отбрасывается и заменяется новой, поскольку оказывается неспособной «ответить на вызов логики, эксперимента или наблюдения». Однако и концепция «научных революций» не может объяснить природу прогрессивной эволюции отдельной науки. Если каждая наука решает свои «головоломки», то почему столь неуклонно и почти одновременно нарастает уровень системности мышления ученых, работающих в разных науках? Если каждая из наук «отвечает» исключительно на вызовы своих экспериментов и наблюдений, которые в ней же и проводятся, то почему они почти синхронно начинают менять тип рациональности?

Разрешить противоречие между непрерывностью развития и относительной устойчивостью форм, в которых оно выражает и проявляет себя, можно только переходя в идеологию становления, присущего открытым саморазвивающимся (и самоорганизующимся) системам. Во времена, когда Т. Кун ввел понятие парадигмы, культура научного мышления уже накопила некоторый опыт выделения и исследования сложных саморегулирующихся систем, который эпистемология не могла не ассимилировать для решения своих задач. Переход к изучению таких систем можно понять как движение через линию демаркации, разделяющую между собой две стадии в развитии науки – классический и неклассический ее этапы (В.С. Степин). Зачастую мы просто упускаем из виду тот факт, что понятие «парадигма» пришло в науку, когда она пыталась представить себя в качестве саморегулирующейся системы со своими внутренними источниками развития. Они выступали в виде возникновения все новых и новых «головоломок», вызывающих кризисы, «питающие саморегулирующийся механизм» (Т. Кун). Кризисы разрешаются научными революциями, итогом которых как раз и являются новые парадигмы. Внешне все кажется понятным, но сохранилось вышеуказанное противоречие между формой и развитием, которое к этой форме вывело и которое в самой форме «просвечивает». Т. Кун понимал, что имеет дело с непрерывным процессом направленного изменения этих форм (парадигм), но ставить вопрос о самодвижении науки и механизмах ее саморазвития было слишком рано. Прерогатива такой постановки вопроса относится к мышлению, адекватному постнеклассической науке, предметом которой как раз и являются открытые саморазвивающиеся системы.

Современная эпистемология смогла выявить закономерности движения научного познания, проявляющиеся в виде последовательного усложнения уровня системности мышления ученых. Это усложнение проявляется в том, что сначала они научились выделять и делать предметом исследования простые системы (класси-

ческая наука), затем сложные саморегулирующиеся системы (неклассическая наука). Современное мышление позволяет различать и делать предметом изучения сложные саморазвивающиеся системы.

Предлагаемое пособие, способствующее развитию профессионально-педагогического и профессионально-психологического мышления, не является таким жанром в мире учебных пособий, которое непременно завершится отработкой и усвоением некоторой системы знаний, умений и навыков. Здесь важнее способствование тому, чтобы подключить рефлексивные возможности педагога и психолога для самооценки ими уровня собственного профессионального мышления и определить место этого мышления в системе усложняющихся мыслеформ. Многомерное мышление – это то, что только начинают осваивать науки, в том числе и психология, и теория образования. Но с помощью этого мышления уже проектируются высокие гуманитарные технологии, в том числе и в области образования. Примером использования многомерного мышления является системная онтопедагогика, методологические основания которой рассматриваются в пособии.

Глава 1. МНОГОМЕРНОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЕКЦИИ

1.1. Парадигмальная динамика науки как процесс усложнения психологического мышления

Не стоит, видимо, доказывать, что *научные проблемы, в том числе и методологические, обретают актуальность по мере становления познавательных средств и процедур, адекватных их постановке и решению.* Если это так, то резонно предположить, что «парадигмальная проблематика» актуализировалась в психологии в связи с формированием познавательного ресурса, необходимого для ее решения. Иными словами, сложились условия для адекватной постановки проблемы: искомая актуализация этой проблематики знаменует собой определенный итог развития науки, за которым проглядывает подмеченная М.Г. Ярошевским закономерность, проявляющаяся в последовательной смене основных «формаций научного мышления», его «стилей и структур» [28]. Не может ли быть так, что понятие парадигмы зародилось в рамках научного мышления, адекватного одной формации, а постановка и решение целого комплекса проблем, связанных с этим понятием, являются уделом мышления новой формации? А. Эйнштейн, например, считал, что развитие науки именно так и происходит, о чем говорят два великолепных афоризма ученого, труды которого во многом способствовали смене парадигмы в физике. «Проблемы никогда нельзя разрешить с тем же образом мыслей, который их породил» и, почти эквивалентно, «ты никогда не решишь проблему, если будешь думать так же, как те, кто ее создал».

Несколько парадоксальный, но крайне интересный вопрос: на какую парадигму опирался Т. Кун, выходя к понятию парадигмы?

Следом возникают вопросы, не менее интересные, но крайне важные в практическом плане. Не вошла ли наука в сферу влияния новой парадигмы и уже реально использует возможности, которые предоставляет научное мышление новой формации? Если это так, то в чем же заключается специфика прогрессивных изменений в сфере профессионально-психологического мышления, благодаря которым открываются возможности для постановки и решения новых и, соответственно, более сложных и комплексных научных задач, в том числе и методологического порядка? И не может ли так быть, что прогрессирующая наука приближается, наконец, к разрешению противоречия, которое веками не разрешалось в связи с отсутствием в науке необходимого познавательного ресурса, причем такого противоречия, о которое споткнулась вся теория научных революций, тем самым актуализировав его?

Противоречие, исходно связанное с понятием «парадигма», заключается в том, что само понятие изначально формировалось как средство фиксации конечных форм бесконечного по сути и усложняющегося в своей системной организации потока научного (психологического, в том числе) познания, выступая в качестве противовеса представлениям о развитии науки как кумулятивном приросте научного знания. Иными словами, с момента своего появления это понятие оказалось на пересечении двух исторически складывавшихся линий, интуитивно близких, но даже сегодня не очень понятных с точки зрения того, что обеспечивает их взаимосвязь.

Эти линии наиболее четко выделил П.А. Флоренский в своих лекциях по курсу «Энциклопедия математики», читанному в 1919/20 гг. в Сергиевском институте народного образования: «Миропонимание прошлых веков, от Возрождения и до наших дней, вело во всех своих концепциях две линии, по духовной своей значимости весьма родственные между собой. Первая из них есть принцип непрерывности ..., а вторая – изгнание понятия формы ... Родственность и взаимная связность обоих возрожденческих

стремлений понятна: если явление изменяется непрерывно, то это значит – у него нет внутренней меры, схемы его как целого, в силу соотношения и взаимной связи его частей и элементов полагающей границы его изменениям. Иначе говоря, *непрерывность изменений имеет предпосылкою отсутствие формы: такое явление, не будучи стягиваемо в единую сущность изнутри, не выделено из окружающей среды, а потому и способно неопределенно, без меры растекаться в этой среде и принимать всевозможные промежуточные значения*» (цит. по [11. С. 171]).

Какая до боли знакомая дуальная композиция! Либо развитие, не признающее форму, а потому изгоняющее ее, либо формообразование, оторванное от развития. Не напоминает ли это сегодняшний день нашей науки? В психологии указанное П.А. Флоренским «изгнание понятия формы» происходит двумя путями. Можно вообще отказаться от понятия парадигмы, считая его избыточным или сугубо объяснительным понятием, которое привлекается для объяснения, но само никаких содержательных характеристик не содержит. Для тех исследователей, которые считают психологию «допарадигмальной» или «принципиально непарадигмальной» наукой, само существование психологии как науки является доказательством избыточности привлечения всякого рода «методологических скреп» в виде парадигмы или ее аналогов. Однако можно изгнать понятие, формально сохранив его. Для этого необходимо удалить из него существенный признак, ради которого понятие и возникало, поскольку благодаря этому признаку парадигмальное объяснение развития науки противостояло простоте кумулятивного объяснения механизмов ее развития. Какой же существенный признак надо «выбить» из понятия, чтобы, формально сохранившись, оно все-таки было бы изгнано?

Как бы мы ни понимали парадигму – как «исходную концептуальную схему», как «модель постановки и решения проблем», способную господствовать в научном сообществе в определенные ис-

торические периоды, как «дисциплинарную матрицу», которая объединяет специалистов в данное научное сообщество, или как «традицию» или «шаблон» для решения задач-головоломок, – инвариантом остается призвание парадигмы объединять работников науки, будучи для них достаточно *общепризнанным* образцом научной практики. Если этот инвариант извлечь, то понятие парадигмы уравнивается с понятием «авторская идея». А поскольку идей всякого рода в психологии пруд пруди, и все эти идеи никак не привязаны к процессу идеогенеза, то представление о формообразовании как самопроизвольном размножении не связанных между собой «парадигмочек» продолжает отмеченную выше линию «непрерывности изменений», основанную на утрате формы. Как результат, наука начинает растворяться в околонуучной среде и демонстрирует способность «неопределенно, без меры растекаться в этой среде и принимать всевозможные промежуточные значения».

В.Ф. Петренко пишет по этому поводу: «Принцип «пусть цветут все цветы», а в дополнение – кроме сорняков, не обеспечивает ни критериев приоритета, ни критериев отбрасывания этих самых «сорняков», то есть лженауки...» [21. С. 121]. Никем не признанная парадигма – это нонсенс. Каждый ученый может выдвинуть свою идею, это воистину так. Но зачем же называть эту идею, вырванную из процесса идеогенеза, парадигмой, т.е. тем, что тяготеет к расселению в умах других ученых в качестве потенциально объединяющего начала? Привлекает жизнеутверждающий призыв к тому, чтобы было много самых разных парадигм, но пусть они будут равноправными и равнозначимыми, т.е. ничего не объединяют, не господствуют и не подчиняют себе. Тогда теории, на них основанные, откажутся от борьбы между собой, и наступит эпоха методологического плюрализма и толерантности – без кризисов, революций... и без парадигм, ибо откуда они возьмутся в науке, которая не знает кризисов. Тогда уже действительно лучше уповать на один «перманентный кризис», в котором наука и пребывает

ет почти уже сто лет и который так ни разу и не разрешился научной революцией. Многими психологами кризис науки стал оцениваться как ее нормальное состояние, заодно исчезли и критерии прогресса, тенденции и подвижки, которые можно оценить в качестве показателей прогресса – их невозможно отыскать в науке, находящейся в постоянном кризисе. Более ста лет такого кризиса (некоторые его уже любовно называют «наш перманентный кризис» – чем не «стокгольмский синдром?»), безусловно, могут утомить, приводя к появлению сверхценных идей об исключительности нашей науки, об ее особом предмете, обрекающих науку на миссию мученика, призванного корчиться в вечных муках в тисках «неизбывного» кризиса. Опасность «стокгольмского синдрома», как известно, заключается в действиях заложника против собственных интересов, например, когда он мешает своему освобождению.

О понятии «парадигмальная динамика» науки

Выход к парадигмальной динамике означает не только сравнение уже «явленных» парадигм между собой, отмечая дельту прироста искомой сложности, но прежде всего вхождение в сам процесс становления научного познания, выявляя тенденции усложнения мышления, влекущие за собой закономерную смену парадигмальных установок, трансформация которых может выступить и в качестве признака, указывающего на прогресс науки. Если наука сможет отрефлексировать свою историю как процесс саморазвития, т.е. объективировать логику собственного становления в качестве саморазвивающейся системы, то это должно привести к перестройке сложившихся представлений о парадигмах, парадигмальных сдвигах, т.е. в этом случае появляется шанс перевести исторический анализ из плоскости констатации в плоскость прогноза. Речь идет о том, как в *ставшем*, уже оформившемся, разглядеть процесс *становления*. «Изучать исторически что-либо – значит изучать в движении» [б. С. 62]. Требование совместить

изучение историческое с изучением наличных форм и тем самым преодолеть разрыв между ними (который и до Л.С. Выготского, и многие годы после него продолжает выглядеть непреодолимым) станет реальной методологической задачей, если будет разработан метод, позволяющий осуществить такое совмещение.

Л.С. Выготский был уверен, что это можно сделать, поскольку, по его мнению, даже рудиментарные функции, «наши психологические окаменелости показывают в застывшем виде свое внутреннее развитие. В них соединены начало и конец развития» [6. С. 64–65]. Ученый понимал, что нет непроходимой грани между изучением историческим и изучением наличных форм, и, по нашему мнению, это понимание вполне можно экстраполировать на науку, пытающуюся осмыслить связь непрерывности научного познания с конечностью форм, которыми заявляет о себе самодвижение науки. Проблема заключается еще и в том, что сами формы, исторически складываясь, вовсе не спешат покидать пространство науки: в снятом виде они входят в содержание новых форм, а некоторые ученые, подчиняясь научной традиции, продолжают работать с ними «напрямую», обеспечивая их микродинамику в новых условиях. Например, можно выделить критерии, позволяющие различать классицизм и неклассицизм, но труднее определить неоклассицизм, т.е. классицизм, искусно прикрытый фактами, полученными с помощью мышления, адекватного другим, более высоким формам научной рациональности.

Итак, если предположить, что за каждой из парадигм стоит свой особый «формат» мышления, то последовательная смена этих форматов в процессе становления науки и есть то, что призвано фиксировать понятие «парадигмальная динамика». Для чего это нужно? С нашей точки зрения, требует особой акцентуации тот факт, что *не мышление меняется в связи со сменой парадигмы, а наоборот, меняющееся (закономерно усложняющееся) научное мышление с помощью понятия «парадигма» заявляет о наступле-*

нии нового этапа в своем становлении. Иначе парадигма, представляя некий формат мышления, но будучи извлеченной из процесса последовательной смены основных формаций научного мышления, может толковаться как то, что этот процесс запускает, организует и направляет (по формуле «берега толкают реку»). Абсолютизация формы убивает процесс, то единственное, что, по мнению А. Бергсона, существует реально: «...форма есть только мгновенный снимок с перехода».

С отстаиваемой точки зрения, за формами (парадигмами) просвечивает процесс возвышения этих форм в их включенности в объективные тенденции становления науки как саморазвивающейся системы. *Понятие «парадигмальная динамика» схватывает процесс усложнения научного мышления. В нем соединяются структурный (формационный) и процессуальный (саморазвитие) аспекты движения научного познания.* Первый из них нам более понятен, а второй все еще ждет осмысления. Здесь необходимо учесть, что форма (парадигма) неотделима от пространства-времени ее реального движения.

Эпицентр методологического напряжения сместился к противостоянию между методологическим монизмом и методологическим плюрализмом. «Психологи на распутье: какая методология нужна современной психологии?» – так называется злободневная статья Е.Е. Соколовой, обнажающая точку бифуркации, в которой должен состояться выбор дальнейшего пути [22]. Однако за кем выбор? На распутье находятся психологи, но не наука, которая шла и идет своим путем. Этот путь не зависит от того, что думают о нем методологи, и этот путь, как нам кажется, не будет представлен рельсами монизма или плюрализма. Сработает «система объективных тенденций, с необходимостью заложенных в исторических задачах, выдвинутых ходом развития науки и действующих за спиной отдельных исследователей и теоретиков с силой стальной пружины» [5. С. 324]. Не выиграет ни одна из сторон, пред-

ставленных в бинарной оппозиции «либо монизм, либо плюрализм». Выигрывает наука, через эту борьбу поднимающаяся к осознанию закономерностей и тенденций собственного развития, выводящих ее к новому определению своего предмета

Исторический смысл актуализации методологической проблематики в психологии

Заметный всплеск интереса к парадигмальной проблематике возник около пятнадцати лет назад. Начало его почти точно совпадает с выходом статьи А.В. Юревича «Методологический либерализм в психологии» [27], и дальше последовало то, что В.М. Аллахвердов назвал «взрывом публикаций по методологии», когда одна за одной стали выходить в свет монографии по методологии психологии (Асмолов А.Г. (2003); Мазиллов В.А. (2003); Юревич А.В. (2005); Дорфман Л.Я. (2005); Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. (2006); Лубовский Д.В. (2007); Никандров В.В. (2008); Веракса Н.Е. (2008)). С 2003 г. начал свою работу Ярославский методологический семинар, стали издаваться журналы («Постнеклассическая психология» (с 2005), «Методология и история психологии» (с 2006)).

Опускаясь на два с лишним десятилетия назад, к началу 90-х гг. XX в., с которыми обычно связывают возникновение последнего «открытого» кризиса в психологии, который, по мнению многих исследователей, продолжается и сегодня, можно заметить, что внешне ничто не указывало на приближение «методологического взрыва». Кризисная симптоматика демонстрировала тенденцию к своему усилению: диффундировали «большие концепции» и не возникали новые; несмотря на отсутствие единства психологической науки, ее раскол на множество «мелких» теорий (школ, учений, направлений), не способных к интеграции, странным образом не приводил к полному распаду науки. «Наука в лохмотьях» (М. Серр) держалась, хотя на фоне нерешенных вопросов о предмете и мето-

де науки множились, как грибы, альтернативные модели понимания и изучения психического, а противостояние естественнонаучной и гуманитарной парадигм в психологии казалось незыблемым.

Нельзя сказать, что именно А.В. Юревич своей статьей инициировал этот «взрыв», но было в этой статье нечто такое, что не могло не вызвать актуализацию методологической мысли. Автор использовал мышление другого, скажем так, непривычного формата, и это не могло не тревожить, хотя на первых порах эта тревога вряд ли способствовала проникновению в новый способ видения эволюции психологического познания. Просто произошло вмешательство в противостояние двух сил, в устоявшуюся бинарную оппозицию «либо монизм, либо плюрализм». Ученые упорно *продолжали искать логические опоры собственного мышления то в монизме, сводящем многообразие к единству, то в плюрализме, признающем многообразие, лишенное внутреннего единства.* Для того чтобы предложить что-то «третье», необходимо было оценить эту борьбу не как то, что рано или поздно приведет к победе одной из сторон, а как работу методологической мысли, пытающейся преодолеть бинарную оппозицию. Поэтому то, что попытался выразить в своей работе А.В. Юревич, заведомо не могло понравиться ни «монистам», ни «плюралистам».

Прежде всего, это утверждение автором статьи идеи отсутствия когнитивных оснований считать психологию находящейся в состоянии кризиса, а также высказанный им упрек в том, что ученые-психологи явно недооценивают возможности собственной науки, пользуясь при этом «неверным» образом как своей, так и других («хороших») наук. В результате, не имея принципиальных методологических отличий от других наук, психология обладает «специфическим и неадекватным самовосприятием». Предложенная А.В. Юревичем «рациональная методологическая терапия» основывается на изменении видения ее прошлого, настоящего и будущего. Главная мысль: «Хотя отдельные направления научной мысли могут заходить в тупик и порождать пустоцветы, *не бывает*

так, чтобы целая наука полтора столетия двигалась по ложному пути. Путь, пройденный психологией, – это не движение по тупикам, а, по-видимому, единственно возможная, хотя и нелинейная (таковых в науке вообще не бывает), но правильная траектория ее развития» [27. С. 13]. Психологическое объяснение всегда будет разноуровневым, многослойным, поскольку многомерна реальность, которую изучает психология. Поэтому и все теории в психологии по-своему хороши и правильны.

Другую позицию представляет В.М. Аллахвердов: «Раз все теории плохи, то пусть хотя бы их будет много. Любая теория подойдет (anything goes, как заявляет П. Фейерабенд). В отечественной психологии сходную позицию выражает А.В. Юревич» [2. С. 80]. Однако А.В. Юревич как раз и не утверждает, что все теории плохи, а даже наоборот. Что же касается П. Фейерабенда, то нельзя не учитывать то, как сам ученый оценивал призвание теории пролиферации. В предисловии к немецкому изданию своей известной книги [30] он пишет резко и вполне недвусмысленно: «В то время как теория науки занимается детскими играми, разыгрывая войну мышей и лягушек между сторонниками Поппера и Куна, в то время как медленно взрослеющие младенцы уснащают свой критический рационализм все новыми и новыми эпициклами, у отдельных мыслителей, таких, как Н. Бор, или в специальных областях, например в теории систем, возникает новая, сильная, позитивная философия. Цель настоящего сочинения заключается в том, чтобы хотя бы косвенно поддержать эту философию, освободив ее от интеллектуального навоза» [30]. Поддерживая теорию систем, П. Фейерабенд не мог не понимать, что теорий должно быть много, потому что развитие науки детерминировано не только «борьбой теорий за выживание», на чем настаивал К. Поппер, но и процессом кросс-фертилизации – «взаимного оплодотворения» различных научных дисциплин (Л. Берталанфи) в процессах *внутри-системных и межсистемных взаимодействий*.

Представляя науку как саморазвивающуюся систему, чтобы оставаться последовательными, необходимо и теории, составляющие науку, рассматривать как элементы этого саморазвивающегося целого. Как в транспективном анализе выглядит концепция методологического либерализма? Ее можно оценить как один из возможных путей выхода к решению проблемы о том, каким образом разнообразные теории оказываются способными на совместное бытие внутри целого, демонстрируя *способность поддерживать единство через разнообразие*, т.е. способность, наращивая свою самость, обособливаться от других теорий – для удержания единства с ними. Потому что каждая теория выросла в лоне целого и, даже будучи относительно замкнутой в операциональном плане, продолжает работать на целое. Впрочем, это процесс взаимный: преобразуемое с помощью конкретной теории целое оказывается созидательным началом по отношению к ней. В любом случае многообразие выступает как условие, обеспечивающее единство системы, ее устойчивость в пространстве и времени, обеспечивая тем самым работу достаточно закрытого механизма, который выделил Л.С. Выготский, а именно «единство процессов перерождения научной ткани в психологии» [5. С. 325].

Кроме того, если смотреть на конкретную науку как систему открытую, саморазвивающуюся, находящуюся в постоянном обмене с околонушной средой, в широком плане представленной общенаучной (и не только) культурой, то источники саморазвития науки окажутся детерминированными не только внутрисистемными взаимодействиями, но, прежде всего, взаимодействиями межсистемными. Поэтому трудно согласиться с К. Поппером в том, что эволюция научного знания представляет собой в основном эволюцию в направлении построения «все лучших и лучших теорий», полагая, что за этим стоит «дарвинистский процесс» – теории становятся «лучше приспособленными» благодаря естественному отбору [32]. Теории становятся не только «лучше», они ста-

новятся сложнее, поскольку при их построении используется все более сложное мышление.

Говоря о природе социальной обусловленности «методологического взрыва» в психологии, можно выделить по крайней мере два основания, которые способствовали актуализации проблемы того, почему и каким именно образом эволюционирует психологическое мышление в процессе развития нашей науки. Одно из них связано с особенностями социального заказа, обращенного к психологии, а другое – с современным состоянием нашей науки, а именно степенью ее готовности принять этот заказ к исполнению. Что касается первого основания, то суть его заключается в невиданном ранее усложнении мира, делающем проблемным само существование человека. «Мегатехнологический сдвиг» в развитии цивилизации предъявляет новые требования к психике человека, и естественно, что психология не могла остаться в стороне от решения возникающих в связи с этой проблемой. Но при этом открывается обратная сторона: этот сдвиг оказывает мощное воздействие на формирование *иных способов мышления* и философского осмысления ситуации, что, по мнению В.И. Аршинова, определяет заказ «на новый вариант философствования» [3]. Теоретик сверхсложности Р. Барнетт утверждает, что мир, в котором мы живем, уже давно перестал быть сложным – он «сверхсложен». Сверхсложность, по Р. Барнетту, «это такой тип сложности, при котором даже границы понимания мира проблематизируются», что приводит к необходимости *переосмысления* не только теорий, практик, технологий и институтов, но и «тех структур, в рамках которых мы выдвигаем теории» [4].

Таким образом, получается, что с начала текущего века рост методологической активности в психологии мог быть фундирован переосмыслением мира, в котором нам приходится жить, и оценкой возможностей человека, необходимых для жизни в сверхсложном мире. Возникает естественный вопрос о том, насколько

современная психология способна перевести ощущение происходящего сдвига в форму предпосланного ей прямого заказа на переосмысление тех форм мышления, опираясь на которые она традиционно ставила и пыталась решать свои основные проблемы. При этом часть из них так и остается нерешенной, а сами решения последовательно откладываются «до лучших времен». К числу таких проблем можно отнести проблему сознания и связанную с ней проблему инновационной (сверхадаптивной) активности человека. Происходит это потому, что *сознание – это образец проблемы, реальная сложность которой перманентно превалирует на фоне простоты познавательных процедур, используемых для ее решения.*

Однако если учесть, что в процессе развития науки эти процедуры становятся все сложнее, то должно наблюдаться сближение реальной сложности изучаемого феномена и уровня сложности профессионального мышления, обеспечивающего адекватную постановку и решение научной проблемы. Как уже отмечалось, развитие науки заявляет о себе закономерным повышением уровней системного видения изучаемой реальности. При вхождении науки в область познания сверхсложного, как заметил Р. Барнетт, каждый исследователь вынужденно становится «практикующим эпистемологом». Это означает не только перенос исследователем своего видения реальности за пределы сообщества, в котором это видение сформировалось, но прежде всего умение (и хотение) определить свое место в общем движении научного познания, в частности психологического, т.е. оценить истоки и уровень сложности используемого мышления.

Думается, что фактом возрастающего интереса к методологическим проблемам как раз и заявляет о себе созревающая в психологии возможность нового взгляда на психику и сознание как предмет психологического исследования. Не случайно Г.В. Акопов – один из самых последовательных и глубоких современных российских аналитиков в области психологии сознания – указы-

ваает на то, что именно сегодня важно «вывести сознание из «латентного» состояния и осознать как научную проблему в *новом содержательном и качественном объеме*», полагая, что обсуждение проблемы на новом этапе развития науки «позволит выявить в широкой системе психологических знаний новые значения и смыслы» [1].

Проблема теперь заключается в том, чтобы выявить, в каком направлении на самом деле идет трансформация профессионально-психологического мышления. На какой новый вариант теоретизирования в психологии ангажирует нас вызов, идущий от усложняющегося мира? Видимо, на такой, который способна обеспечить возрастающая культура психологического мышления. Вопрос же о том, что включает в себя понятие «культура психологического мышления», остается открытым – прежде всего потому, что поднимается крайне редко, а его непопулярность, в свою очередь, определяется тем, что, оставаясь вопросом очень сложным, он еще и этически малопривлекателен. Здесь нельзя путать индивидуальные показатели культуры мышления ученого, проявляющиеся совокупностью формально-логических, языковых, содержательно-методологических и этнических требований и норм, предъявляемых к интеллектуальной деятельности человека, а также различными свойствами его мышления, такими как гибкость, логичность, реалистичность и т.д., с культурой профессионально-психологического мышления.

Несколько конкретизируя известное определение культуры, данное К. Леви-Строссом, можно сказать, что культура психологического мышления есть ничто иное, как зеркало, которые наши великие предки «все еще держат перед нами для того, чтобы мы могли лучше рассмотреть и изучить наш собственный образ» [31. Р. 207]. А у нас действительно были великие предки, только мы, позаимствовав от них идеалы рационального рассуждения, опыт постановки и решения научных задач, особенности интерпретации

полученных данных и т.д., до сих пор слишком мало уделяли внимания тому, что опыт этот имеет свою историю, что складывался он постепенно и прирастал в великих муках. Не случайно Гегель назвал работу разума (теоретического мышления) «Голгофой человеческого духа». Почему именно сегодня возникает потребность заглянуть все-таки в это «зеркало», открывающее историю становления культуры психологического мышления?

Во-первых, потому что эта история далеко не закончена – она проходит через нас и образует транспективу психологического познания. Понятие «транспектива» в данном случае используется нами не случайно. Те, кто будут после нас, поднимутся в своем мышлении выше нас – это как бы самоочевидно. Однако злополучное «как бы» в данном случае означает, что вряд ли кто-нибудь станет открыто возражать против этой «самоочевидности», притом мало кто возьмется определить, что такое «выше нас», поскольку мы еще не отрефлексировали тот уровень культуры профессионального мышления, который на самом деле представляем, и не выделили основные признаки мышления, которым пользуемся. Поэтому мы плохо прогнозируем то, что будет «после нас», и не можем наметить хотя бы контуры того, как будет выглядеть то самое, что «выше нас».

Во-вторых, сниженный прогностический потенциал науки, не способной рассмотреть в «зеркале культуры мышления» свой собственный образ, – это еще полбеда. Беда в том, что на прошлое мы смотрим как на то, что было «до нас» и при этом непременно было «ниже нас» или, во всяком случае, «не выше нас». Эту установка чрезвычайно затрудняет выход к пониманию того, что процесс становления профессионального мышления в психологии можно представить как *эскалатор закономерно усложняющихся форм, уровней и стилей научного мышления*, но таковым он открывается только в свете магистральных тенденций развития науки. В конкретике же своего реального движения процесс становления про-

фессионально-психологического мышления предстает как самоинтегрирующийся поток разномасштабных методологических инноваций, авторами которых были те самые наши «научные предки», которые все еще держат перед нами свои зеркала-образцы своего мышления, но мы не всегда способны опознать в них себя. Подлинно великие из них были способны подниматься на эскалаторах собственного мышления так высоко, что, будучи «до нас», они и теперь продолжают оставаться «выше нас». Они двигались к сложному мышлению, пропуская целые этажи, и начинали строить свои теории, которые и теперь легко принять за воздушные замки.

Можно полагать, что именно поэтому Ст. Тулмин, уловив «ощущение высочайшей методологической культуры», которое исходит от творчества Л.С. Выготского, назвал его «Моцартом в психологии». Теперь стоит задача, как это ощущение перевести в осмысление, приводящее к пониманию истоков и сущности культуры мышления, лежащей в основании культурно-исторической теории (тавтология здесь вынужденная, но весьма красноречивая). Представляется, что для осмысления культуры мышления Л.С. Выготского время только наступает, потому что ученый использовал не просто сложное мышление, но мышление сверхсложное (многомерное).

Это означает, что теории, построенные с помощью мышления разного уровня сложности, можно выстроить в некий прогрессирующий ряд, который вряд ли однозначно уляжется в хронологическое ложе, отражающее зафиксированную во времени последовательность возникновения, расцвета и заката психологических теорий, школ и направлений. Сами эти теории, школы и направления возникают внешне спонтанно, но самое интересное связано с закономерностями и тенденциями, что стоят за этой кажущейся спонтанностью. Оценивая сегодняшний день нашей науки, можно полагать, что психология уже приступила к рефлексии по поводу самой себя, своего исторического пути и тех тенденций, векторов

и потенциалов движения, которые отражают направленную динамику ее становления. Иными словами, уже наступил тот момент, о котором писал Л.С. Выготский: «Для всякой науки раньше или позже наступает момент, когда она должна осознать себя самое как целое, осмыслить свои методы и перенести внимание с фактов и явлений на те понятия, которыми она пользуется» [5. С. 310].

Так, Д.А. Леонтьев в своей работе «Неклассический вектор в современной психологии» выделяет несколько направлений «неклассической трансформации психологии»: от поиска знаний к социальному конструированию; от монологизма к диалогизму; от изолированного индивида к жизненному миру; от детерминизма к самодетерминации; от потенциализма к экзистенциализму; от количественного подхода к качественному; от констатирующей стратегии к действенной. «Этот перечень построен не по концептуальным основаниям, а отражает фактические тенденции развития психологической науки в XX веке, поэтому его нельзя считать исчерпывающим» [16. С. 58–59].

Интересно все-таки пойти дальше, понимая, что тенденции есть только следствия, намекающие на наличие закономерностей и сил, которые они (тенденции) и проявляют самим фактом своего возникновения. Например, уже сам факт выделения фаз или этапов развития науки, адекватных последовательной смене идеалов рациональности (классика – неклассика – постнеклассика) предполагает закономерность, определяющую возникновение именно этой последовательности. Если за сменой форм и уровней мышления, отраженных этой триадой, открывается объективная тенденция развития, характерная для всех наук, то мы сталкиваемся здесь с *наиболее общими закономерностями познания, которые предопределяют появление в поле зрения науки новых объектов и новых предметов научного познания.*

Получается, что предмет науки способен *сам перестраиваться* в ходе становления научного познания, отражая тенденцию, про-

являющуюся в виде закономерной трансформации метода науки, вбирающего в себя новые принципы, опираясь на которые разум (теоретическое мышление) поднимается на новые (и более высокие) уровни системного видения изучаемой реальности. Например, в поле зрения психологов появляются последовательно усложняющиеся системные конструкты, конституирующие витальную онтологию человека (трансубъективное пространство (Д.Н. Узнадзе), жизненное пространство (К. Левин), смысловое поле (Л.С. Выготский), жизненный мир (Л. Бинсвангер, Ф.Е. Василюк), многомерный мир (А.Н. Леонтьев), многомерное пространство жизни (В.Е. Ключко)). Можно выявить и другие тенденции, проявляющиеся:

– в динамике используемых в психологии подходов (атомарный – структурный – структурно-системный – системный);

– в становлении отдельных принципов, например, принципа детерминизма (примат внешней детерминация – примат внутренней детерминации – самодетерминация – системная детерминация);

– в росте уровня системности мышления (аристотелевское мышление – галилеевское мышление – метасистемное мышление).

На основе этих примеров можно выдвинуть предположение о том, что не отдельный ученый, а наука как саморазвивающееся целое всем процессом своего самодвижения осуществляет интеграцию различных принципов, а значит и методов, и предметов исследования, конструируя тем самым все новые призмы видения, через которые открывается все более сложная психологическая реальность. Первоначально изолированные и только дополняющие друг друга принципы системности, развития и детерминизма окончательно теряют свою автономность, когда в качестве предмета науки появляется *саморазвивающаяся система* с присущей ей способностью к самодетерминации. Таким образом, появляется некоторая методологическая база, способная направить поиск концептуальных оснований для выделения и объяснения тенден-

ций развития науки. Один из возможных путей концептуализации заключается в том, чтобы и науку, изучающую человека, и человека, как ее предмет, представить в качестве открытых самоорганизующихся систем, режимом существования которых является саморазвитие. Такой подход непосредственно выводит к проблеме становления, внутри которой открываются механизмы созревания и роста, межуровневые переходы и основания, обеспечивающие эту загадочную устремленность системы к более высоким уровням, на которых сохраняются все позитивные результаты, полученные на более ранних (и более низких) уровнях становления и открывается новая «зона ближайшего развития» системы. С отстаиваемой точки зрения, становление – это закономерное усложнение системной организации сложных целостностей (открытых систем) в процессах внутрисистемных и межсистемных взаимодействий.

Ответ на вопрос о том, почему не решается проблема сознания, может заключаться в следующем: в рамках классической и неклассической психологии проблема сознания не может быть решена, и прежде всего потому, что эти рамки слишком малы для столь глобальной проблемы. Иными словами, масштабы, которые задают парадигмальные установки уходящих (но вовсе не ушедших!) эпох, не позволяют адекватно поставить проблему сознания. Она избыточно сложна для сравнительно простого мышления, которое культивирует классицизм, и все еще слишком сложна для неклассицизма, изрядно размывшего бинарное мышление, выступающего в качестве базального основания идеала рациональности, принятого классицизмом. Практически все, что мы знаем о сознании, представляет собой описание многомерного явления с позиций одномерно-бинарной логики.

Понятия «деятельность сознания», «работа сознания», психическая деятельность» и т.п. – это не расхожие стереотипы, а прямой результат упрощенного мышления, берущего свое начало в классицизме, когда за отсутствием человека его функции подлинного

деятеля приписывают психике, сознанию, мозгу и т.д., а потом через функции начинают определять и саму психику или сознание. Но ведь это человек познает мир, ставит цели, регулирует свою жизнедеятельность, осуществляет свою жизнь, а не сознание вместо него. И это человек вступает в сложную взаимосвязь с миром, а не живущие в нем ипостаси в виде субъекта, личности, индивида. Кроме того, с каждым днем становится понятнее бесперспективность продолжающихся попыток соединения результатов аналитического «рассечения» целостного человека на указанные составляющие. Дело здесь не только в пресловутом «целое больше суммы частей», а в том, что самим актом аналитики классического уровня уничтожается нечто такое, что впоследствии невозможно обнаружить при самом тщательном и искусном исследовании частей. Думается, что именно эта участь постигла сознание: оно растворилось в «черной дыре» аналитической «члененки». Сознание ничего не делает, делает человек с помощью сознания как своего общесистемного (эмерджентного) свойства. Нужно спрашивать не о том, что делает сознание, а о том, какая функциональная роль отведена сознанию в открытой системе человека размерного уровня. Но для этого и саму систему надо рассматривать как функциональную. Можно полагать, что это такая роль, без которой человек не сможет выполнить свою миссию, свое человеческое предназначение.

Обратите, например, внимание на ту эмоциональность, с которой один из самых видных разработчиков зарождающейся в последние годы философии сложности Эдгар Морен заканчивает свою книгу о методах познания сложного. «Сложное познание не может оперировать так, как оперировала классическая наука. Операциональность классической науки является, по сути, операциональностью манипулирования... А парадигма упрощения открывает дверь для всякого рода манипулирования... *Упрощающее мышление* стало варварством науки. Это – особое варварство на-

шей цивилизации. Это – варварство, которое сливается сегодня со всеми историческими и мифологическими формами варварства» [19. С. 443]. Сказано слишком эмоционально: трудно сказать, сколько процентов психологов, считающих себя профессионалами, сегодня придерживаются «парадигмы упрощения», и вряд ли можно предсказать их реакцию, если они опознают себя в качестве представителей этой парадигмы. Ясно, однако, что такое опознание, благодаря защитным механизмам, является делом весьма непростым, и это несколько снимает этическую напряженность такой постановки вопроса. Однако давайте более внимательно взглянемся в механизмы возникновения простого мышления.

***Простое психологическое мышление:
одномерно-бинарная логика классицизма***

Говоря об эволюции науки как о *последовательном и вполне закономерном усложнении мышления, которым пользуются психологи*, стоит отметить, что при этом один из уровней (назовем его «простое мышление»), с отстаиваемой точки зрения, свойственен не только психологам, но и другим людям, пытающимся осмыслить себя и свое место в мире. С него психология начинала когда-то, но ведь оно никуда и не исчезло. И если согласиться с этим, то естественным образом возникает вопрос о том, насколько сегодня такое мышление можно считать профессиональным. Признание того, что таким мышлением могут пользоваться и профессиональный психолог, и «первый встречный» переводит проблему в популярный сегодня дискурс о сущности и признаках профессиональной компетентности, а конкретно в проблему профессиональной компетентности психолога-исследователя.

Понятие «первый встречный» взято в кавычки, поскольку позаимствовано у К. Поппера и удерживает именно тот контекст, в котором его использовал сам автор «эволюционной эпистемологии». Критикуя «бадейную теорию», или обсервационизм, который, по

мнению К. Поппера, является «стандартной» теорией познания от Аристотеля до наших дней (включая сюда Бертрана Рассела, Дж.Б.С. Холдейна, Рудольфа Карнапа), К. Поппер заметил: «Эту теорию разделяет и первый встречный». Простота мышления, на котором строится бадейна теория, позволяет задавать только «бесхитростные вопросы» и получать столь же бесхитростные ответы. «Однако это не та позиция, которую можно вывести на более высокий уровень и преобразовать в такую теорию познания, к которой можно было бы отнести серьезно» [32]. Для нас здесь важно то, что анализ истоков обсервационизма выводит к первому признаку простого мышления, а именно такому его показателю, как бинарность.

К. Поппер полагал, что ошибочность этой концепции связана с традиционной моделью физической причинности, которая не работает применительно к организмам «и даже применительно к автомобилям или радиоприемникам, как и вообще применительно к устройствам, имеющим доступ к некоторому источнику энергии, которую они могут расходовать разными способами и в разном количестве» [32]. Можно полагать, что бадейна теория была первой, и отличается она не только простотой, но и достаточно весомой аргументацией, которая позволяет ей держаться на плаву, уже более двух тысячелетий выдерживая контраргументы со стороны противостоящих теорий. Эту весомость обеспечивает мышление, отталкивающееся от самоочевидности разделенности всего сущего на противоположности (субъективное – объективное, внутреннее – внешнее, психическое – физическое, Я – не-Я, сознательное – бессознательное, Материя – Дух и т.д.). Бадейна теория до сих пор опирается на это мышление, оставаясь довольно влиятельной, особенно в психологии. Но она сама себе создает проблемы, претендуя на решение таких задач, которые по сложности своей значительно превышают ресурсы простого мышления, на которое опирается теория.

Например, обсервационизм не учитывает, что сознание, обеспечивающее человеку способность видеть мир отдельно от себя, в результате чего и рождается чувство самоочевидности их противостояния, уже включено в теорию в качестве ее предпосылки, а потому не может стать для нее предметом познания. Иными словами, если бинарное видение мира (различение *Я* и *не-Я*) порождено сознанием, то можно ли с помощью бинарного мышления поставить и решить проблему сознания в психологии? Злоключения же теории, приводящие к выводу о ее ошибочности, начинаются после того, как она все же попытается это сделать. Ведь в ее распоряжении остается только один, при том достаточно пугающий образ человека в виде некой емкости (бочки, бадьи), в которой размещается сознание (или психика, или мозг – в зависимости от концептуальных предпочтений), напрямую связанное с «дырками», проделанными в бадье, в которых дислоцируются органы чувств, через которые и проникает «объективная реальность». Теперь уже не сознанием определяется эффект присутствия человека в мире, но признается, что эта дихотомия существовала всегда, ибо «так устроен мир». И когда рождается ребенок, то этот мир, который был до ребенка и будет после, весь, во всем его предметном (вещном) составе образующий «окружающую среду», начинает приставать к ребенку, проникать через «дырки», если они, конечно, есть и если это «нормальные дырки».

Основную канву данных рассуждений определяет следующее утверждение: *всю историю психологического мышления как закономерного усложняющегося феномена можно высветить через то, каким образом ставится и решается учеными проблема «места встречи» человека с миром.* Проблема очень принципиальная, потому что здесь не очень важно, что будет сказано ученым в развитие идеи («во-вторых», «в-третьих» и т.д.), поскольку все дальнейшее легко выводимо из того, что он сказал, формулируя свое «во-первых». Кроме того, эта проблема очень болезненна для тех

мыслителей, которые полагают, что «место встречи изменить нельзя». Они бьются и будут биться за правомочность своего взгляда, который утверждает, что это «место встречи» располагается на поверхности человеческого тела, точнее, по дислоцированным на ней «дыркам» (органам чувств и рецепторам), что психика и сознание подкожны или представляют собой некие неведомо где (хоть бы и под кожей) существующие «целостные сферы» («сфера сознания», «сфера бессознательного» и т.д.), которые, тем не менее, являются дискретными самодействующими органами (потому и словосочетания «психическая деятельность», «деятельность сознания» часто пишутся без кавычек).

Возможно, что именно о такой простоте теоретического мышления писал Гегель, практически отказывая ему в праве считаться показателем философского профессионализма. «Множество иного рода форм, которыми пользуется интеллигенция – что она извне получает *впечатления* и *принимает* их в себя, что представления возникают вследствие *воздействия* внешних вещей как причин и т.д., – относится к той стадии развития категорий, которая не является точкой зрения духа и философского рассмотрения» [9. С. 240].

С помощью трансспективного анализа, т.е. с точки зрения на науку как саморазвивающуюся открытую систему, открывается, что науке присуща не только саморегуляция, но и самоорганизация, каковая и проявляется в виде процесса закономерного усложнения научного мышления, внутри которого сегодня можно выделить уже достаточно обозначившиеся переходные стадии и конкретизирующие их уровни мышления.

***Сложное психологическое мышление:
бинарно-тернарная логика неклассицизма***

Оценивая день сегодняшний, можно утверждать, что современная наука вошла в зону перекрытия двух парадигмальными установок, находясь в которой она постепенно накапливает опыт ново-

го, более сложного мышления. Обобщенно можно сказать, что ученые переходят от бинарного мышления к многомерному, но переходят вполне своеобразно. Ю.М. Лотман по поводу такого же перехода в социальных системах отметил «своеобразие момента: сам переход мыслится в традиционных понятиях бинаризма» [17].

Внешне кажется, что сегодня уже нет никаких причин для возникновения теорий, реанимирующих одномерно-бинарную логику профессионального мышления, свойственного эпохе становления идеалов классической рациональности, поскольку переход от бинарной логики к логике многомерной знаменует смещение идеалов рациональности в рамках градиента классицизм–постнеклассицизм. Тем не менее, реалии таковы, что «ренессанс» старых (и более простых) форм научных рассуждений происходит зримо, не встречая особого сопротивления. Дело в том, что бинарное мышление представляет собой явление, преодолеваемое (но не преодоленное) неклассикой, обнаружившей истинного самодействующего субъекта – человека с присущей ему способностью к самореализации, самоосуществлению, саморегуляции, самоорганизации и т.д. Устои бинаризма при этом были изрядно «расшатаны», но не преодолены. Понятие «деятельность» продолжает рассматриваться в качестве равноприложимого как к человеку, так и его органам, в том числе и таким, как психика («психическая деятельность») и сознание («деятельность сознания»).

Сложность возникает, когда рождаются попытки совместить бинарные оппозиции (материя – дух, внутреннее – внешнее, объективное – субъективное, психическое – физическое, гомеостаз – гетеростаз и т.д.) и выйти к их со-бытию, т.е. тернарным конструкциям. Сверхсложность заявляет о себе, когда за «методологическим слипанием» указанных противоположностей в их тернарном «со-бытии», констатируемом понятиями «единство» (например, посредством «принципа единства аффекта и интеллекта», «принципа единства сознания и деятельности» и т.д.) или «сопри-

существо» («принцип соприсутствия духовного сущего другому сущему»), которого придерживается экзистенциальная психология), открывается многомерная и вполне упорядоченная реальность, в которой на самом деле пребывают «со-бытийствующие» оппозиции. Причем реальность подвижная, динамичная, а с такими явлениями психология работает пока с большим трудом. Прав А.А. Ухтомский: «Крайняя трудность для мысли взять предмет в его текучести» [25].

Г. Олпорт писал по этому поводу: «В нынешние времена экзистенциализма я ощущаю, что психологов все меньше и меньше удовлетворяет понятие адаптации и, соответственно, понятия «редукции напряжения», «восстановления равновесия» и «гомеостаза». Встает вопрос, является ли человек, наслаждающийся этими процессами, на самом деле человеком. Нам известно: рост происходит не вследствие гомеостаза, а вследствие определенного рода «трансистаза»; сплоченность – это вопрос сохранения человеческих отношений в движении, а не просто в состоянии устойчивого равновесия. Стабильность не может быть критерием нормальности, поскольку стабильность заводит эволюцию в тупик, отрицая как рост, так и сплоченность» [20. С. 39]. Фиксируемый Г. Олпортом рост когнитивной сложности обозначает дистанцию между методами мышления, используемыми применительно к изучаемому явлению. Это также дистанция между двумя образами, двумя представлениями об изучаемом явлении, которые складываются в науке, ведущей себя трансистивно, т.е. удерживающей свою устойчивость в движении (и за счет движения). Чем сложнее образ, тем проще объяснение. Насколько трансистаз сложнее гомеостаза? Ровно настолько, насколько саморегуляция сложнее самоорганизации, насколько саморазвитие сложнее самоорганизации, являющейся только активным моментом самодвижения, хотя и очень важным моментом, порождающим параметры следования и концентрирующим силы на этих градиентах. Все дело в том, насколько

ко мы способны согласиться с тем, что если явление ускользает от исследования, значит оно на самом деле сложнее, чем примененная к нему познавательная схема.

Поэтому не случайно сих пор остается практически неизвестным принцип коинциденции Д.Н. Узнадзе, который, последовательно анализируя сменяющие друг друга теории эмпиризма, нативизма, конвергенции, своеобразно устанавливающие взаимосвязи между внешним и внутренним в поведении и развитии человека, пришел к выводу о том, что «понятие внутреннего уже содержит в своем содержании то, что считают внешним, и наоборот, понятие внешнего – то, что считают внутренним» [24. С. 110]. С большим трудом проходит сквозь «бинарное сито» мысль о том, что «актуально воспринимаемые элементы настоящей ситуации включаются в одну структурную систему с символически представленными элементами будущего» и это создает «совершенно новое психологическое поле для действия, ведя к появлению функций образования намерения и спланированного заранее целевого действия» [7. С. 49]. Уже на исходе жизни Л.С. Выготский наметит пути окончательного вывода своей теории за пределы бинарной логики: надо избавиться от параллелизма в диаде «внешнее поле – смысловое поле», взять их «в едином плане», иначе не выйти к «текучей динамике» – «динамике сорта flussig» [12].

Что обуславливает сложность? Стереотипы нашего собственного мышления, то предпочтение, которое отдается в нем бинарным построениям путем выделения противостоящих между собой диад – как по отношению к пространству («субъективная реальность – объективная реальность», «внутренний мир – внешний мир»), так и по отношению к времени («прошлое – настоящее», «настоящее – будущее»). Текучая динамика (становление, *порождение нового*) диадами не фиксируется – она в них просто не вмещается.

Драма ученого-психолога заключается в том, что он, уже владея сложившимися представлениями о пространстве и времени, о

внутреннем мире и мире внешнем, должен снова выйти к их единству (со-бытию), но уже на уровне мыслителя, который, пользуясь дифференцированными понятиями, отталкиваясь от них, выходит к другим понятиям, с помощью которых можно реконструировать то исходное единство мира и человека, которое оказалось разорванным этими же дифференцированными понятиями. Иными словами, преодолевая логику бинаризма, мышление должно подняться к реальной многомерности человеческих миров, устойчиво существующих только в динамике их становления, самодвижения, саморазвития.

***Сверхсложное психологическое мышление:
многомерная логика постнеклассицизма***

По мнению некоторых философов, переход к многомерности «предполагает революцию в категориальном каркасе научного и философского знаний, поиск иных их логико-методологических оснований» [10. С. 30]. В.Е. Кемеров, обсуждая в рамках социальной философии проблему многомерности социального бытия, указывает на те трудности, которые всплывают при вхождении в логику многомерности [13]. Это проблема *дальнодействия*, которая в философском плане еще недостаточно оценена и осмыслена. С ней связана другая проблема: способность науки выделять *сверхчувственные объекты* и работать с ними. В.Е. Кемеров полагает, что философия, сосредоточившись на критике стереотипов классической научности и рациональности, практически ничего не сделала для выработки новых научных и философских средств фиксации и описания сверхчувственных аспектов бытия. Автор считает, что *одномерное* представление о человеческой деятельности не может быть достаточной характеристикой сверхчувственных аспектов бытия вещей, тем более людей. Когда «человеческие предметы» попадают в живое движение деятельности, они *раскрывают свою многомерность*, включаясь в жизненный процесс развивающейся

личности, ребенка или взрослого. За термином «сверхчувственное» скрываются *процесс, организованность, развернутость в пространстве и во времени человеческих деятельных сил*. Еще более сложным является то, что вытекает из многомерной логики, а именно признание того факта, что *сознательное и духовное* являются выражениями сверхчувственной сложности человеческого бытия, понятого в его *континуальности*. На разных стадиях социального процесса на первый план выступали то одни, то другие аспекты пространственно-временного освоения и представления мира человеком. Сегодня происходит процесс «переподчинения координат»: если прежде формы пространства выражали время и подчиняли себе его измерение, то теперь *доминантой становится время*. Поворот науки к качественному анализу сложных систем связал пространство и время с их организацией. В.Е. Кемеров полагает, что древняя идея *хронотопа* вновь становится ориентиром мировоззрения, но без конкретного исследования пространства-времени как форм бытия сложных культурных и природных систем идея хронотопа остается лишь ориентиром.

Интересно сравнить, насколько точно совпадают теоретические построения философа, разрабатывающего логику многомерного мышления, с теми построениями, которые (вполне независимо от философа) вынуждены делать психологи, сталкивающиеся в своих экспериментах с многомерными реалиями. О сверхчувственных качествах предметов пришлось заявить, когда аппаратурная запись эмоций, синхронизированная с содержанием разворачивающейся на глазах экспериментатора деятельности испытуемого, вскрыла неожиданный и трудно объяснимый в то время феномен, а именно *непрерывно идущий отклик объективных условий деятельности на меняющиеся субъективные человеческие ожидания и запросы*. В докторской диссертации одного из авторов пособия (Клочко В.Е., 1991) был представлен абрис теории психологических систем (ТПС), в которой операциональные ценности и смыс-

лы выступили в качестве системных сверхчувственных качеств, возникающих в результате взаимодействия человека с миром, что существенно изменило представление о природе и функции смыслообразования. Тогда же были высказаны первые мысли о дальности (континуальности) психического. Затем, уже в рамках ТПС, мы перешли от лабораторных экспериментов к исследованию психологических феноменов в реальной жизнедеятельности (докторская диссертация О.М. Краснорядцевой (1997)), а изучение жизненного самоосуществления человеком (в системно-антропологическом контексте) замкнуло большой цикл исследований (докторская диссертация И.О. Логиновой (2010)). Представления о сверхчувственных качествах были конкретизированы при разработке принципа системной детерминации (докторская диссертация Э.В. Галажинского (2002)), в соответствии с которым внутреннее и внешнее, субъективное и объективное, вступая во взаимодействие, производят нечто третье – сверхчувственные, общесистемные качества, которые, будучи новообразованиями, не сводимыми ни к первому, ни ко второму, становятся своеобразными параметрами порядка, указывающими направления развития системы за пределы ее актуального состояния, организуя тем самым переход возможности в действительность как основание устойчивого существования саморазвивающихся систем в реальном времени и пространстве [8]. Пространственно-временная (хронотопическая) организация жизненного мира человека стала предметом исследования в докторской диссертации Е.В. Некрасовой (2006), трансемпоральные характеристики человека как саморазвивающейся системы были вскрыты в докторской диссертации О.В. Лукьянова (2009). Сформирована новая «когнитивная метафора», позволяющая объяснить, каким образом мозг человека, по всем параметрам памяти и скорости действия уступая компьютеру, именно благодаря многомерности своего жизненного пространства, его организации, включающей в себя и сверхчувственные динамичные «параметры порядка», справ-

ляется с информационным хаосом, в который все больше погружается человек. Важно заметить, что многомерное мышление, при всех трудностях его освоения, все-таки пробивает себе дорогу не только в теоретико-методологическом плане, но и в плане конкретно-практическом. При этом переключение с бинарной системы на многомерную представляет собой процесс выхода к новому способу мировидения, но невозможно одномоментное переключение исследователя на рельсы нового мышления. Здесь определенным образом может помочь транспективный анализ как способ изучения живых открытых саморазвивающихся систем в самом процессе их самодвижения, однако и сам он является продуктом сверхсложного мышления. Что же делает многомерное мышление сверхсложным?

Субъективная оценка уровня сложности мышления зависит от того, насколько легко сможет психолог включить в свой образ мышления некоторые идеи, которые можно оценить и как признаки сверхсложного (многомерного) мышления:

– наступает период, когда необходимо реконструировать целое, чтобы понять части: психика как таковая и психика в структуре целостно понятого человека – это два разных феномена;

– мыслить предстоит в терминах динамического целого, а не статических суверенных частей, даже таких «привычных», как личность, сознание, психика, зачастую понимаемых в качестве самостоятельно «работающих» органов, подчиненных собственной логике и присущим им «механизмам»;

– от дискретного понимания психических феноменов необходимо перейти к континуальному представлению о них: например, понять психику, сознание в их «неподкожности», непрерывности и дальности – нет пока другого способа реанимировать психологию как науку о душе, о духе и духовном человеке;

– человек как целое благодаря психике представляет собой сложнейшую пространственно-временную организацию, открытую в мир и к самому себе саморазвивающуюся систему с прису-

щими ей темпоральными проявлениями, системной детерминацией инициативных (инновационных) форм жизнеосуществления;

– темпоральность (временная сущность явлений, порожденная динамикой их самодвижения) вводит существенно другое представление о последовательности времен в саморазвивающихся системах: будущее в своей неразвернутой форме представлено в настоящем, а прошлое в своем преобразованном виде включено в будущее и подчинено ему;

– меняется масштаб видения человека как предмета психологического осмысления: привычные рамки «субъект – бытие – жизнедеятельность» или «личность – личностный рост – самореализация» сменяет постнеклассическая по сути, задающая более высокий и широкий масштаб видения проблемы рамка «человек – жизнь – жизнеосуществление»;

– открытые системы человекаразмерного уровня не производят энергию, необходимую для поддержания активности, они способны отбирать ее извне и концентрировать вдоль тенденционально представленных силовых линий, по которым человек вытягивает себя из настоящего, подчиняясь будущему: смыслообразование (производное самоорганизации) выделяет в жизненном пространстве человека такие места (точки, секторы, сегменты), в которых будущее уже реально присутствует «здесь и теперь» и, следовательно, места, в которых саморазвивающийся человек не совпадает с самим собой;

– оперативные (операциональные) смыслы и ценности представляют собой особые сверхчувственные качества предметов и явлений, их особое субъективное измерение, возникающее в актах взаимодействия человека с миром и только в тех местах этого мира, в которых обнаруживается соответствие между текущими состояниями человека (его напряженными потребностями и возможностями) и тем в мире, что откликается на его ожидание, на его запрос, обращенный к миру.

Итак, зафиксированный с помощью трансспективного анализа рост сложности профессионально-психологического мышления, выступил в данном случае в качестве показателя прогрессивной эволюции психологического познания. Именно этот рост фиксирует парадигмальная динамика (последовательная смена парадигмальных установок), раскрывая возможности для постановки и решения новых и, соответственно, более сложных и комплексных научных и прикладных задач.

Список рекомендуемой литературы

1. *Акопов Г.В.* Психология сознания: вопросы методологии, теории и прикладных исследований [Электронный ресурс] // Психологическая газета. Электрон. дан. СПб., 2010. URL: http://www.psy.su/psyche/news_gold_psyhe/3682.

2. *Аллахвердов В.М.* Размышление о науке психологии с восклицательным знаком. СПб., 2009. 264 с.

3. *Аршинов В.И.* Постнеклассические практики, конвергентные (трансформативные) технологии и проблема коммуникации в сложностностях [Электронный ресурс] // Институт синергийной антропологии. Электрон. дан. М., 2008. URL: http://synergia-isa.ru/?page_id=3186.

4. *Барнетт Р.* Осмысление университета [Электронный ресурс] // Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования. Электрон. дан. Минск, 1997. URL: <http://charko.narod.ru/tekst/alm1/barnet.htm>.

5. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений : в 6 т. М., 1982. Т. 1.

6. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений : в 6 т. М., 1983. Т. 3.

7. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений : в 6 т. М., 1984. Т. 6.

8. *Галажинский Э.В.* Системная детерминация самореализации личности : автореф. дис. ...д-ра психол. наук. Барнаул, 2002. 44 с.

9. *Гегель Г.* Сочинения : в 14 т. М. : Госполитиздат, 1956. Т. 3 : Энциклопедия философских наук, ч. 3 : Философия духа.

10. *Дрюк М.А.* Современные концепции многомерности как новой парадигмы мышления. // Вестник Московского университета. Сер. 7, Философия. 2002. № 2.

11. *Историко-математические исследования*. М. : Наука, 1986. Вып. XXX.
12. *Завершинаева Е.Ю.* Записные книжки, заметки, научные дневники Л.С. Выготского: результаты исследования семейного архива // *Вопросы психологии*. 2008. № 2. С. 120–135.
13. *Кемеров В.Е.* Социальная философия : курс лекций. Екатеринбург, 2000.
14. *Клочко В.Е., Галажинский Э.В.* Самореализация личности: системный взгляд. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1999.
15. *Кун Т.* Логика открытия или психология исследования? // *Философия науки*. М. : ИФ РАН, 1997. Вып. 3 : Проблемы анализа знания. С. 20–48.
16. *Леонтьев Д.А.* Неклассический вектор в современной психологии // *Постнеклассическая психология*. 2005. № 1.
17. *Лотман Ю.М.* Семиосфера. СПб. : Искусство-СПБ, 2000. 704 с.
18. *Мамардашвили М.* Как я понимаю философию. М. : Прогресс, 1990. 368 с.
19. *Морен Э.* Метод. Природа Природы. М. : Прогресс-Традиция, 2005. 464 с.
20. *Олпорт Г.* Становление личности : избранные труды / пер. с англ. Л.В. Трубицыной и Д.А. Леонтьева под общ. Ред. Д. Леонтьева. М. : Смысл, 2002. 462 с.
21. *Петренко В.Ф.* Конструктивистская парадигма в психологической науке // *Психологический журнал*. 2002. № 3. С. 113–121.
22. *Соколова Е.Е.* Психологи на распутье: какая методология нужна современной психологии // *Методология и история психологии*. 2008. Т. 3, вып. 3.
23. *Степин В.С.* Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность [Электронный ресурс] // *Цифровая библиотека по философии*. Электрон. дан. [Б.м.], 2003. URL: http://filosof.historic.ru/books/c0026_1.shtml.
24. *Узнадзе Д.Н.* Антология гуманной педагогики. М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2000. 224 с.
25. *Ухтомский А.А.* Доминанта души. Рыбинск : Рыбинское подворье, 2000. 606 с.
26. *Фейерабенд П.* Против методологического принуждения : очерк анархистской теории познания [Электронный ресурс] // *Институт фило-*

софии и права СО РАН. Новосибирск, 1976. URL: http://www.philosophy.nsc.ru/BIBLIOTECA/PHILOSOPHY_OF_SCIENCE/FEYERABEND/01.htm.

27. Юревич А.В. Методологический либерализм в психологии // Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 3-18.

28. Ярошевский М.Г. К истории форм психологического познания // Вопросы психологии. 1981. № 3. С. 137–145.

29. Klochko V.E. Cultural-Historical Psychology of L.S. Vygotsky: Exploring the Logic of Multidimensionality // Psychology in Russia: State of the Art. Scientific Yearbook / ed. by Yu.P. Zinchenko & V.F. Petrenko. M. : Lomonosov Moscow State University; Russian Psychological Society, 2010. 719 p.

30. Feyerabend P.K. Against Method. Outline of an anarchistic theory of knowledge. London, 1975.

31. Levi-Strauss C. The structural study of myth // Structural anthropology. New York : Basic Books, 1963. P. 206–231.

32. Popper K.A. Evolutionary Epistemology [Electronic resource] // Evolutionary Theory: Paths into the Future / ed. by J.W. Pollard. Chichester and New York : John Wiley & Sons, 1984. Ch. 10. P. 239–255. The electronic version of the printing publication. URL: <http://www.uic.unn.ru/pustyn/cgi-bin/htconvert.cgi?popper.txt>.

1.2. Выход в логику многомерности

Философия многомерности

Логика многомерности еще только становится инструментом профессионального мышления в психологии и философии. Если попытаться кратко охарактеризовать состояние современной психологии, то кажется, что это про нашу науку написал Ю.М. Лотман: «Процесс, свидетелями которого мы являемся, можно описать как переключение с бинарной системы на тернарную. Однако нельзя не отметить своеобразия момента: сам переход мыслится в традиционных понятиях бинаризма» [16. С. 146]. То, что происходит в нашей науке сегодня, можно оценить как «трудное проща-

ние» с привычным постижением психического в рамках дуальных конструкций и бинарных моделей.

Это действительно трудное прощание, поскольку попыткам преодоления дихотомии, когда она диагностируется в качестве того, что мешает прогрессивному движению науки, независимо от того, где она обнаруживается (внешнее – внутреннее, субъективное – объективное, психическое – физическое, аффект – интеллект, сознание – бессознательное и т.д.) мешает «жестко-детерминистский» стиль мышления [18], которым эта дихотомия преодолевается. Ведь этот стиль сам родился в недрах бинарной логики, вырос на противопоставлении полярных точек и существует на противопоставлении, каковое и составляет прерогативу этого стиля мышления. Даже когда этот стиль мимикрирует во внешне диалектичную форму «и то, и другое», за ним все равно может скрываться главное – «третьего не дано».

Поэтому, чаще всего бессознательно, блокируется всякая попытка ввести «третье», например, между субъективной и объективной «реальностями» поставить не сводимое к бинарным оппозициям «жизненное пространство» (К. Левин) или «смысловое поле», «переходную (между Духом и Материей) форму» (Л.С. Выготский), или «трансубъективное» (Д.Н. Узнадзе), или прямо «многомерный мир» (А.Н. Леонтьев), не говоря уже о «психологических свойствах внешнего» (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), в которых, помимо всего прочего, видится до сих пор «спиритуализация материи». Представители бинарной логики требуют пояснений: «Где конкретно сидит наблюдатель»? Возможные ответы, даже самые корректные, вряд ли многих из них устроят – естественно, они хотят получить ответ, но такой, который вписался бы в их логику, который не изменил бы их позицию, не потребовал бы обращения к мышлению, опирающемуся на другую логику.

Интересно, конечно, наблюдать, когда в таком жестко-детерминистском стиле обсуждается не что-нибудь, а проблема

свободы (в ее бинарной связке «свобода – детерминизм»). Вариации на тему «или свобода, или детерминизм» чаще всего выглядят как контрверсия, которая не выводит ни к чему, кроме отрицания права существования одной из категорий. А рассуждения по типу «и то, и другое» приводят к глубокомысленным сентенциям типа «свобода детерминирована тем, что она ничем не детерминирована».

По мнению некоторых философов, переход к многомерности *«предполагает революцию в категориальном каркасе научного и философского знаний, поиск иных их логико-методологических оснований»* [6. С. 30]. Переключение с бинарной системы на многомерную представляет собой процесс выхода к новому способу мировидения, но невозможно одномоментное переключение исследователя (или отдельной научной школы, или науки как таковой) на рельсы нового мышления. Требуется переходной период, пребывая в котором наука сможет наработать категории, адекватные новой логике, которые пока отсутствуют либо находятся в стадии становления. За отсутствием устоявшихся научных понятий психологи вынуждены прибегать к метафорам, подтверждая тем самым правоту Т. Куна, утверждавшего, что в переходный (к новой парадигме) период «наука начинает говорить на языке метафор».

Философская проблема заключается, по мнению В. Алтухова, в том, что мировая философская, социальная и политическая мысль не может найти какой-либо иной логической опоры «помимо принципов устаревшего монизма, давно уже ставшего идейной основой тоталитаризма, и классического плюрализма, приносящего с собой в теорию и политическую практику свое исходное корневое значение (многообразие, лишённое внутреннего (субстанциального) единства) и порождающего все новые формы мировоззренческой и политической конфронтации» [2. С. 18].

Самое трудное как раз и заключается в том, что вход в логику многомерности предполагает *выход за пределы устоявшегося дис-*

кретного понимания психики (сознания) в качестве пусть и неведомо где локализованных, но при этом системно, структурно и функционально оформленных феноменов («сфер»), постоянно функционирующих, беспрерывно что-то делающих (психическая деятельность, деятельность сознания) – с человеком, вместо человека, вместе с человеком. Сегодня уже отчетливо ощущается некий предел, когда все большее число психологов начинают понимать, что функции психики и сознания не могут быть обнаружены в процессе изучения их самих, т.е. без выхода в ту систему, по отношению к которой они эту функцию выполняют. И здесь не помогут никакие методологические ухищрения в виде определения психики как целостной системы (пусть даже открытой, саморегулирующейся, самоорганизующейся и т.д.), а сознания как самодействующего органа, имеющего собственную логику, на основе которой оно и принимает решение о том, что достойно осознания, а что нет. Впервые «целостный человек», т.е. определенным способом понятый человек, взятый в единстве со всей многомерностью его бытия в создаваемом им самим многомерном пространстве жизни, оказывается затребованным психологией, хотя призыв «вернуть целостного человека в психологию» был озвучен сравнительно давно [13]. Понятие сознания становится релевантным не частным подсистемам (деятельность, поведение, личность, субъект и т.д.), а человеку, осуществляющему свою жизнь. Нам придется признать правоту Л.С. Выготского: это «...жизнь определяет жизнь через сознание» (цит. по [7. С. 129]), а мы пока упорно хотим определить сознание вне жизненного контекста, удивляясь тому, что оно никак не открывается нам ни в своих функциях, ни в своей природе.

Проблема сознания в логике бинарных оппозиций не решается: для постановки проблем такого уровня время только наступает. Справедливость этого заключения подтверждает современная востребованность таких категорий, как «значение», «смысл», «цен-

ность». Если категории, которые, будучи родом из «многомерного будущего», используются в «бинарном настоящем», то это может означать наметившийся переход системы в многомерную логику. Смысл – это полномочный представитель будущего в настоящем, многомерного в бинарном. «Драма» категории «смысл» заключается в том, что бинарная конструкция не может быть устойчивой без привлечения этого понятия, ибо оно необходимо для объяснения нестыковок, порожденных несовершенством используемого мышления, но при этом смысл категории «смысл» не раскрывается, поскольку он и не может быть раскрыт в системе чуждых для него («смысла») категорий. А дальше, как метко заметил В.В. Налимов, «если смыслы не осмысливать, то они начинают меркнуть» [18].

Иными словами, упомянутая «драма» категории «смысл» в том, что она еще «меркнет» в переходе, оставаясь при этом предвестником революционного обновления концептуального аппарата науки. Если такая революция состоится, а она состоится, когда окрепнут ряды разрозненных исследователей, осознанно осваивающих новое парадигмальное пространство, то тогда станет понятной справедливость прогноза Д.А. Леонтьева относительно того, что понятие смысла действительно «может претендовать на новый, более высокий методологический статус, на роль центрального понятия в новой, неклассической или постмодернистской психологии» [15. С. 4].

Некоторое обобщение философских проблем многомерности можно осуществить, опираясь на работы В.Е. Кемерова, который, в силу специфики изучаемых им проблем, является наиболее близким к тем, кого интересует психология многомерности. В.Е. Кемеров, обсуждая в рамках социальной философии проблему многомерности социального бытия, указывает на те трудности, которые всплывают при вхождении в логику многомерности [8]. Это проблема *дальнодействия*, которая в философском плане еще недос-

таточно оценена и осмыслена. С ней связана другая проблема: способность науки выделять *сверхчувственные объекты* и работать с ними. В.Е. Кемеров полагает, что философия, сосредоточившись на критике стереотипов классической научности и рациональности, практически ничего не сделала для выработки новых научных и философских средств фиксации и описания сверхчувственных аспектов бытия. Автор считает, что *одномерное* представление о человеческой деятельности не может быть достаточной характеристикой сверхчувственных аспектов бытия вещей, тем более людей. Когда «человеческие предметы» попадают в живое движение деятельности, они *раскрывают свою многомерность*, включаясь в жизненный процесс развивающейся личности, ребенка или взрослого. За термином «сверхчувственное» скрываются *процесс, организованность, развернутость в пространстве и во времени человеческих деятельных сил*. Еще более сложным является то, что вытекает из многомерной логики, а именно признание того факта, что *сознательное и духовное* являются выражениями сверхчувственной сложности человеческого бытия, понятого в его *континуальности*. На разных стадиях социального процесса на первый план выступали то одни, то другие аспекты пространственно-временного освоения и представления мира человеком. Сегодня происходит процесс «переподчинения координат»: если прежде формы пространства выражали время и подчиняли себе его измерение, то теперь *доминантой становится время*. Поворот науки к качественному анализу сложных систем связал пространство и время с их организацией. В.Е. Кемеров полагает, что древняя идея *хронотопа* вновь становится ориентиром мировоззрения, но без конкретного исследования пространства-времени как форм бытия сложных культурных и природных систем идея хронотопа остается лишь ориентиром.

Интересно, что Л.С. Выготский предвосхитил многие моменты, которые выделяет современная философия многомерности. Задол-

го до нашего времени он заговорил о связи психики со сверхчувственными качествами предметов и явлений. Он первый понял необходимость совмещения смысловых и предметных полей, тем самым практически вплотную приблизившись к пониманию жизненного пространства человека в его многомерности. За пониманием психики как «субъективного искажения объективной реальности» просвечивает идея дальнего действия, идея континуальности психики, ее непрерывности в пространстве и во времени. Л.С. Выготский не просто понял доминирующий характер времени. Он настаивал на необходимости понимания психологических явлений «не только из прошлого, но и из будущего», утверждая, что разрабатываемое им «новое учение вводит глубочайше ценную для психолога *перспективу будущего*», что в этом «новом учении революционная перспектива будущего позволяет понять развитие и жизнь личности как единый процесс, стремящийся вперед» [4]. Научная интуиция позволяла ученому формулировать решения, которые не всегда могли опираться на вывод, а научная честность позволяла ему признаться: «У меня не хватает теоретической силы все это объединить» [5. С. 131]. Удивительное чувство тенденций развития психологии и при этом способность удерживать свое «новое учение» в русле этих тенденций – это и есть истинный Выготский. Об этом говорит самая последняя запись, которую он сделал в своей жизни: «Это последнее, что я сделал в психологии, – и умру на вершине, как Моисей, взглянув на обетованную землю, не вступив в нее» (цит. по [7. С. 135]).

Выготский был прав, когда писал о системе объективных тенденций развития науки, «действующих за спиной отдельных исследователей и теоретиков с силой стальной пружины» [5. С. 124]. В свое время авторам пришлось испытать действие этих «стальных пружин». Для этого надо было зайти в поставленную Л.С. Выготским проблему «единства аффекта и интеллекта», но кто бы мог подумать, что этого достаточно для того, чтобы

дальше уже включались механизмы, выносящие исследователя в логику многомерности.

***Психология многомерности:
системная антропологическая психология***

Личное вхождение авторов данного пособия в логику многомерности началось с факта открытия феномена эмоционального предвосхищения в регуляции мыслительной деятельности, сделанного в научной школе О.К. Тихомирова, известного теперь как создателя смысловой теории мышления. Исследованиями О.К. Тихомирова, О.Е. Виноградова, И.А. Васильева, В.А. Терехова предвосхищающая функция эмоций была зафиксирована по отношению к процессам познавательного целеобразования, мотивообразования. Непонятным оставалось одно: для когнитивной психологии того времени было характерно объяснять познавательные процедуры, не привлекая для этого эмоциональные факторы, а в лаборатории О.К. Тихомирова открывались факты, убеждающие в том, что эмоциональные оценки предшествуют логическим, логические процедуры осуществляются субъектом в тех секторах объективной ситуации, которые выделены «эмоциональной окраской» и т.д. До дискуссии, возникшей в связи с выдвиганием Робертом Зайонком [22] тезиса о первичности аффекта по сравнению с познанием, оставалось более 15 лет, да и сама дискуссия не привела к каким-либо результатам и со временем утихла. Нам представляется, что это было закономерным: в бинарной логике познания, методологической базой для которой выступала гносеология отражения, эта проблема не решается. Она может быть решена в методологии онтологии отражения, в которой взаимодействие объективного и субъективного рассматривалось бы через порождение в этом взаимодействии «совмещенных» (системных, сверхчувственных) качеств, но создание такой онтологии остается делом будущего. Философия многомерности – это один из выходов к решению данной задачи.

Некоторая ясность стала возникать после экспериментального обнаружения ценностно-смысловых измерений ситуации деятельности (середина 70-х гг. прошлого века). Здесь уже непосредственно встала задача понять механизм порождения смыслов и ценностей как особых (сверхчувственных, системных) качеств предметов и явлений, образующих условия деятельности. Именно ценностно-смысловая структура ситуации оказалась тем динамическим фактором, который перестраивается под влиянием внутренних изменений (меняющихся познавательных потребностей, мотивов, целей), но трудно было понять, каким образом внешнее (ситуация) отвечает этим внутренним изменениям динамикой «неформальной, ценностно-смысловой структуры ситуации» (термин О.К. Тихомирова).

«Если проблема веками не решается, то необходимо изменить то мышление, с помощью которого мы над ней работаем», – пишет А.Г. Асмолов в своих комментариях к тексту Д.Н. Узнадзе [20]. Тем не менее, сами того не ведая, мы исправили «ошибку» Л.С. Выготского, соединив смысловое поле с внешним полем, констатируя в процессе экспериментального исследования динамику ценностно-смысловых измерений объективных условий, в которых осуществляется деятельность. При этом мы сами еще не осознавали, что происходящее знаменует наступление очень серьезных последствий, что мы практически осуществляем выход за пределы дискретного понимания психики и сознания к континуальному их пониманию, но психологии понадобится еще достаточно много времени на овладение логикой многомерности, без которой невозможно ассимилировать логику континуальности, в которой психическое предстает в своей временной и пространственной непрерывности [9–11]. С другой стороны, вместе с понятиями психологического поля (К. Левин), смыслового поля (Л.С. Выготский), трансубъективного пространства (Д.Н. Узнадзе) в психологии уже сравнительно давно вызревает мысль о про-

странственной непрерывности психического. *Психическое есть то, что обеспечивает дальное действие человека как открытой саморазвивающейся системы, одновременно определяя параметры его (человека) многомерности.*

Хотя многие уже согласились с идеей самоорганизации, происходящей в пространственно-распределенных системах, потенциально обладающих бесконечным числом степеней свободы, путем выделения небольшого числа так называемых «параметров порядка», переменных, определяющих динамику всей системы, но все еще трудно принять мысль о том, что смыслы и ценности и есть те самые параметры порядка (аттракторы), в опоре на которые человек осуществляет свой выбор жизненного пути, направлений, в которых возможно жизненное самоосуществление и саморазвитие. Поэтому так трудно принимается принцип коинциденции Д.Н. Узнадзе, который, последовательно анализируя сменяющие друг друга теории эмпиризма, нативизма, конвергенции, своеобразно устанавливающие взаимосвязи между внешним и внутренним в поведении и развитии человека, пришел к выводу о том, что «понятие внутреннего уже содержит в своем содержании то, что считают внешним, и наоборот, понятие внешнего – то, что считают внутренним» [20. С. 110]. Далее он утверждает, что и идея «размежеванности» и самостоятельности внутреннего и внешнего по отношению друг к другу, которая является аксиоматической основой всех этих теорий, «совершенно не соответствует действительному положению дела: это – ошибочная идея и не может быть пригодной в качестве предпосылки для теоретического рассуждения» [20. С. 111].

«Видимыми», точнее «ведомыми» для человека смыслы становятся только благодаря эмоциям. Эмоции и есть специфический аппарат отражения этих сверхчувственных качеств и одновременно форма, в которой они существуют для человека. То, что имеет для человека значение, смысл, ценность, обладает шансом попасть

в сознание. Остальное сливается с фоном, но если бы глаз видел все, он не видел бы ничего [5. С. 347].

Системная антропологическая психология, возникшая на базе теории психологических систем (известной по аббревиатуре ТПС), стала активно оформляться последние 25 лет. В ее основе лежит последовательная реализация идеи единства человека с его многомерным миром, неотрывным от самого человека и представляющим собственно человеческое в нем. Человек понимается в динамике жизнеосуществления, в его открытости как в мир, так и к самому себе. Большим количеством исследований удалось установить связь между усложнением многомерного пространства жизни человека в ходе онтогенеза и становлением адекватных этим изменениям форм сознания – предметного, смыслового, ценностного. В процессе исследования аутокоммуникации удалось приблизиться к решению проблемы осмысленности сознания, которую Л.С. Выготский считал труднейшей из всех, перед которыми когда-либо стояли психологи-исследователи [5]. Докторскими диссертациями О.М. Краснорядцевой (1997), Э.В. Галажинского (2002), А.К. Белоусовой (2003), Е.В. Некрасовой (2005), Т.Г. Бохан (2008), О.В. Лукьянова (2009) открыты новые линии развития многомерной логики, выводящие к изучению человека как особой пространственно-временной организации, открытой в мир саморазвивающейся системы с присущими ей темпоральными проявлениями, системной детерминацией инициативных (инновационных) форм жизнеосуществления.

Что же может культурно-историческая психология в любых своих вариантах, если она не потеряла первородной связи с методологией Л.С. Выготского? Есть одна задача, для решения которой математики и синергетики обращаются к психологам. «В отличие от специалистов по синергетике, – иронизирует Г.Г. Малинецкий, – наш мозг поразительно легко решает задачу выделения параметров порядка и построения эффективных прогнозирующих систем

(предикторов). В самом деле, в мозге и «тактовая частота», и скорость передачи сигналов на шесть порядков ниже, чем у персонального компьютера. «Поэтому приходится безжалостно редактировать поступающие извне информационные потоки и иметь дело только с самым главным», но как это происходит? [17].

Насколько важно выполнить это «техзадание»? «Поскольку строить хорошие предсказывающие компьютерные системы во всем многомерном фазовом пространстве «на общих основаниях» не удастся, – замечает Г.Г. Малинецкий, – вероятно, мозг учитывает его неоднородность. По-видимому, он очень точно выделяет области, где можно многомерное пространство заменить маломерным, а сложное простым...» [17]. Если психология сможет ответить на вопрос о том, как это реально происходит, то это знание может оказаться весьма важным как для синергетики, так и для разработчиков «предсказывающих» компьютерных систем.

«В свое время Е. Вигнер, обсуждая пределы науки, выделил две «сверхдисциплины», предлагающие универсальную и самосогласованную картину мира. *Это физика и психология*. На взгляд дилетанта, каким считает себя автор этих заметок, – самокритично пишет Г.Г. Малинецкий, – *психология, как показало ее развитие в последние 20 лет, не приняла этого вызова*» [17]. Здесь мы бы не согласились с известным математиком, одним из ведущих специалистов в области нелинейной динамики.

Трудно упрекнуть математиков в том, что они не разглядели, каким образом в транспективе исторического движения науки раскрывается мысль Л.С. Выготского о том, что психика как раз и есть то, что позволяет человеку формировать вокруг себя многомерное пространство, благодаря которому ни мозгу, ни сознанию уже не надо перерабатывать *весь* поступающий к ним информационный поток: «Наши чувства дают нам мир в выдержках, извлечениях, важных для нас», вследствие чего «сознание как бы прыжками следует за природой, с пропусками, пробела-

ми» [5. С. 347]. Трудно упрекнуть в этом математиков, потому что и психологи в массе своей пропустили то поистине изящное решение проблемы избирательности человеческого сознания и поведения, которое в этой идее содержится, пусть еще и не в раскрытой форме.

Получается, что не мозг и не сознание определяют избирательность психического отражения. К ним *поступает уже отобранная информация*, и мозг, у которого «тактовая частота» и скорость передачи сигналов действительно «на шесть порядков ниже, чем у персонального компьютера», справляется с переработкой поступающей информации. Поэтому красивая метафора о мозге, которому «приходится безжалостно редактировать поступающие извне информационные потоки» для того, чтобы иметь «дело только с самым главным», остается только метафорой. «Безжалостный редактор» уже поработал, и в мозг поступает уже отобранная и определенным образом структурированная информация. В многомерном мире все значимое уже помечено смыслами, отношение уже прошло по важным местам своим эмоциональным «маркером».

Почему же столь настоятельно в синергетике делается упор на мозг, который каким-то неведомым способом «редактирует» информационные потоки? Да по той же причине, по которой в психологии эта же роль отводится сознанию. Ему иногда приписывают роль автономного деятеля, который как раз и редактирует информационные потоки, самостоятельно принимая решения о том, что ему (сознанию) стоит осознавать, а чего не стоит. Остается непонятным, в пользу кого такой «деятель» принимает решения. В пользу человека? Так этого истинного деятеля в теории сознания, построенной на идее непосредственной связи сознания с информационными потоками (из которых оно призвано выбирать материал, достойный для осознания), просто нет. Вот и получается, что перед большими циклами интересных исследований ста-

вится цель «обосновать наличие в функциональной организации сознания механизма принятия решения об осознании» [1. С. 3].

Происходит это потому, что и математики, и многие психологи используют одну, при этом самую простую, самую очевидную схему познания человеком мира. Известный методолог К. Поппер назвал ее «бадейной теорией». В соответствии с ней, чувственные данные «вливаются в бадью через семь хорошо известных отверстий – два глаза, два уха, один нос с двумя ноздрями и рот, а также через кожу – орган осязания. В бадье они *усваиваются*, а конкретнее – связываются, ассоциируются друг с другом и классифицируются. А затем из тех данных, которые неоднократно повторяются, мы получаем – путем повторения, ассоциации, обобщения и индукции – наши научные теории. Бадейная теория, или обсервационизм, является стандартной теорией познания от Аристотеля до некоторых моих современников, например Бертрانا Рассела, великого эволюциониста Дж.Б.С. Холдейна или Рудольфа Карнапа. Эту теорию разделяет и первый встречный», – писал К. Поппер [21]. В принципе, уже неважно, что находится в центре «бадьи»: мозг или сознание. Важно, что такой подход не позволяет решить проблему избирательности психического отражения, непосредственно определяющую проблему избирательного поведения человека, и прежде всего инновационного поведения. Человек – не «бадья», в центре которой находятся мозг или сознание, бесстрастно перерабатывающие информацию.

Представления о психике как аппарате отражения внешнего мира при его непосредственном воздействии на органы чувств, которые исходно заложены и в «бадейную теорию», не позволяют психологии решать задачи, которые сегодня встают перед ней. Психология мучительно прорывается к «целостному человеку», к многомерным человеческим мирам, составляющим «самую человеческую» часть того, что включает в себя понятие «человек». Только выход к этим пространствам гарантирует решение вышеуказанной проблемы избирательности.

Список рекомендуемой литературы

1. *Агафонов А.Ю.* Феномен осознания в когнитивной деятельности : автореф. ... д-ра психол. наук. СПб., 2006.
2. *Алтухов В.* Философия многомерного мира // *Общественные науки и современность.* 1992. № 1.
3. *Выготский Л.С.* Конкретная психология человека // *Вестник Московского университета.* Сер.14, Психология. 1986. № 1.
4. *Выготский Л.С.* К вопросу о динамике детского характера // *Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 5.*
5. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений : в 6 т. М., 1982. Т. 1.
6. *Дрюк М.А.* Современные концепции многомерности как новой парадигмы мышления. // *Вестник Московского университета.* Сер. 7, Философия. 2002. № 2.
7. *Завершнева Е.Ю.* Записные книжки, заметки, научные дневники Л.С. Выготского: результаты исследования семейного архива // *Вопросы психологии.* 2008. № 2.
8. *Кемеров В.Е.* Социальная философия : курс лекций. Екатеринбург, 2000.
9. *Клочко В.Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2005. 172 с.
10. *Клочко В.Е.* Закономерности движения психологического познания и проблема метода науки // *Методология и история психологии.* 2007. Вып. 1.
11. *Клочко В.Е.* Смысловая теория мышления в транспективе становления психологического познания: эпистемологический анализ // *Вестник Московского университета.* Сер. 14, Психология. 2008. № 2.
12. *Клочко В.Е., Галажинский Э.В.* Психология инновационного поведения. Томск, 2009.
13. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. М., 1975.
14. *Леонтьев А.Н.* Философия психологии : из научного наследия / под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1994.
15. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / изд. 2-е, испр. М. : Смысл, 2003.
16. *Лотман Ю.М.* Семиосфера. СПб. : Искусство-СПБ, 2000.

17. *Малинецкий Г.Г.* Синергетика. Король умер, да здравствует король! [Электронный ресурс] // Институт прикладной математики им. М.В. Келдыша РАН. Электрон. дан. М., [б.г.]. URL: http://www.keldysh.ru/departments/dpt_17/kogu.html.

18. *Налимов В.В.* В поисках иных смыслов. М. : Прогресс, 1993.

19. *Тулмин С.* Моцарт в психологии // Вопросы философии. 1981. № 10.

20. *Узнадзе Д.Н.* Антология гуманной педагогики. М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2000.

21. Popper K.A. Evolutionary Epistemology [Electronic resource] // Evolutionary Theory: Paths into the Future / ed. by J.W. Pollard. Chichester and New York : John Wiley & Sons, 1984. Ch. 10. P. 239–255. The electronic version of the printing publication. URL: <http://www.uic.unn.ru/pustyn/cgi-bin/htconvert.cgi?popper.txt>.

22. Zajonc R.B. On the primacy of affect // American Psychologist. 1984. Vol. 39.

1.3. Перестройка профессионального мышления в процессе развития трансдисциплинарного подхода

Традиционно обсуждение современных методов исследования в «когнитивных науках», то есть в науках, которые так или иначе затрагивают проблемы познания (и его эволюции) в рамках своего специфического предметного поля – философского, психологического, лингвистического, математического, психогенетического, педагогического, эргономического и т.д., происходит при достаточно выраженном стремлении указанных (как и не указанных) наук вовсе сохранить свою суверенность, каковую им изначально обеспечивали присущие им методы исследования. Однако сегодня все настойчивее говорят не просто о взаимодействии *когнитивных наук*, а о *когнитивной науке* как о состоявшемся (или в достаточной степени заявившем о себе) феномене, междисциплинарный контекст которого продолжает требовать обсуждения. В связи с этим противоречием необходимым образом возникает вопрос о том, действительно ли уже сложилась когнитивная наука как осо-

бая «сверхдисциплина» со своим предметом исследования, присущими именно ей методами исследования, своей методологией, собственными принципами исследования, устоявшимся категориальным аппаратом, позволяющим исследователям понимать друг друга и репрезентировать себя как представителя когнитивной науки («когнитологии»?)). Если не сложилась, то насколько правомерно ставить вопрос о когнитивной науке, а если сложилась, то вопросы вызывает тема «Первой Российской конференции по когнитивной науке» (2004, Казань), апеллирующая к методам исследования, которые используют «когнитивные науки», т.е. науки, касающиеся познания, но для которых оно само не выступает в качестве основного предмета исследования.

Организаторы конференции выразили свое стремление к тому, «чтобы в России начало складываться сообщество ученых-когнитологов, способных общаться между собой на едином языке», мотивируя это тем, что в мировом масштабе когнитивная наука – одна из ведущих областей прикладных и фундаментальных исследований XXI в., «и российским ученым, безусловно, необходимо создание подобного сообщества. Особенно естественно его появление для страны, где работали Л.С. Выготский и А.Р. Лурия, которых во всем мире относят к предтечам когнитивной науки. *Когнитивная наука по определению междисциплинарна.*

Если предельно заострить вопрос, то он обретает следующую форму. Когнитивная наука отвечает принятым канонам монодисциплинарной науки или это сообщество, включающее в себя представителей разных наук, способных понимать друг друга и осознающих свое место в решении глобальной проблемы, ради которой собралось сообщество? Сам факт постановки этого вопроса является отражением общего состояния науки как таковой, до сих пор выступавшей в качестве хорошо структурированного корпуса научных монодисциплин, пусть даже «расколотого» на два лагеря в виде естественнонаучного и гуманитарного блоков. Психология

занимает стратегически важное место между этими блоками, хотя до сих пор казалось, что этот ее вынужденный гуманитарно-естественнонаучный «билингвизм» является чуть ли не основанием ее «перманентного кризиса», не позволяющим науке самоопределиться, по какому «ведомству» ей стоит себя позиционировать.

Сегодня наука уже не может исправно выполнять свои социальные функции в прежнем виде. Во-первых, времена изменились. Науке, ставшей составной частью информационного общества, предстоит осознать себя в новом качестве и при этом обеспечить устойчивость и преемственность развития, сохраняя до поры до времени сложившийся структурный облик, но порождая при этом плохо структурированные новообразования междисциплинарного уровня. Примером этому служит появление «когнитивной науки», которая еще не обладает признаками суверенной науки, но уже выступает как научное сообщество, заявляющее о своей принадлежности к ней. Возникает достаточно парадоксальный вопрос о том, в какой степени возникающее «межпредметное братство» готово породить свой антипод – новую монодисциплину. Такая готовность представляется минимальной.

Во-вторых, наука оказалась перед лицом сложнейших проблем, для решения которых нужна кооперация, позволяющая выйти к более сложным формам мышления. По всей видимости, нам придется привыкать к возможности существования науки в форме динамических сообществ, сконцентрированных на решении узловых проблем, выдвигаемых временем. Наука вынуждена «перестраиваться на марше», демонстрируя свою способность к самоорганизации, как это и положено открытым саморазвивающимся системам «человекоразмерного» (В.С. Степин) уровня. Происходит это потому, что настоятельно востребованным оказался *«созидательный полилог» монодисциплин, способный породить такое знание, которым не владеет ни одна из наук и получение которого превышает возможности любой из них.*

Это нечто большее, чем та интеграция, которая строилась на диалоге двух монодисциплин, приводившем к становлению привычных бинарных конструкций типа биофизики, психофизики, химической физики, физической химии и т.д. Безусловно, появление этих «кентавров» есть закономерный результат проявления междисциплинарных взаимодействий, приводящих, однако, к тому, что одна из дисциплин остается хозяином положения и подчиняет себе другую, предлагая ей свой методологический базис и традиционные для нее схемы репрезентации полученных результатов. В данном случае все выглядит гораздо сложнее и, как ни странно, достаточно закономерно. По всей видимости, начинает сбываться предсказание Жана Пиаже, полагавшего еще в 1970 г., что после этапа междисциплинарных исследований «следует ожидать более высокого этапа – трансдисциплинарного, который не ограничится междисциплинарными отношениями, а разместит эти отношения внутри глобальной системы без строгих границ между дисциплинами» (цит. по [1]).

Внутри все еще продолжающегося этапа междисциплинарных исследований, который еще далеко не завершен, начинают складываться некоторые черты и признаки нового (трансдисциплинарного) этапа, и этот новый ракурс видения того, как может быть обустроена наука в ближайшем и более отдаленном будущем, уже заявляет о себе в виде указанных выше противоречий. *Трансдисциплинарный ракурс вызревает внутри междисциплинарного дискурса*, одновременно смещая баланс автоколебаний научных монодисциплин между полюсами закрытость / открытость в сторону открытости. Установка на обособление научных дисциплин, их вынужденная закрытость, являвшаяся до поры условием сохранения суверенности, сменяется установкой на открытость, каковая всегда присутствовала в монодисциплинах, являясь до поры до времени скрытой – по крайней мере, для методологов, сосредоточенных на познании внутренних механизмов развития науки (на-

учные революции, смены парадигм и т.д.). Кросс-фертилизация (Л. фон Берталанфи) – взаимное оплодотворение наук в процессе их взаимодействия – еще не понималась в качестве источника их развития. Именно поэтому многими учеными междисциплинарность до сих пор воспринимается крайне упрощенно. В этом случае междисциплинарность «может означать только и просто то, что различные дисциплины садятся за общий стол, подобно тому, как различные нации собираются в ООН исключительно для того, чтобы заявить о своих собственных национальных правах и своем суверенитете по отношению к посягательствам соседа», – пишет Э. Морен (цит. по [2]). «Если мы хотим проследить ход изучения этих сложных феноменов в истории науки, – замечает Е.Н. Князева, – то последняя предстает перед нами историей сближения научных дисциплин и ломки границ между ними, трансдисциплинарного переноса понятий и когнитивных схем, формирования дисциплин-гибридов. Как отмечает президент Ассоциации сложного мышления, французский профессор Эдгар Морен, «тогда как официальная история науки является историей дисциплинарности, другая история науки, связанная с первой и неотделимая от неё, является историей интер-поли-трансдисциплинарности» [2].

Продемонстрируем, как открывается в этой «неофициальной» истории психологии феномен Л.С. Выготского, этого «Моцарта в психологии», так и оставшегося непонятым в контексте «официальной истории науки», даже несмотря на мировое признание его в качестве «предтечи когнитивной науки».

В работе «Сознание как проблема психологии поведения» (1925) Л.С. Выготский пишет, что «работа каждого органа... не есть нечто статичное, но есть только функция от общего состояния организма. Нервная система работает как одно целое – эта формула Шеррингтона должна быть положена в основу учения о структуре поведения» [3. С. 81]. Необходимо отметить, что именно Ч. Шеррингтон ввел в научный оборот понятие «синергия», и ос-

нователи общей теории самоорганизации (синергетики) об этом помнят [4]. Отталкиваясь от «формулы Шеррингтона», Л.С. Выготский приходит, с одной стороны, к идее избирательности взаимодействия системы со средой (идея «воронки», к которой ученый возвращается неоднократно), а с другой – к формулированию одной из основных идей современной теории самоорганизации о слабом взаимодействии, способном определить дальнейшее развитие системы, приближающейся к точке бифуркации. У Л.С. Выготского это выглядит так: «Легко можно себе представить, как незначительные сами по себе реакции, даже малоприметные, могут оказаться руководящими в зависимости от конъюнктуры в том «пункте коллизии», в который они вступают» [3. С. 87].

К идее психики как «воронки», через которую «гераклитов поток», этот хаос внешнего, упорядочивается и ограничивается, он вновь вернется через два года в работе «Исторический смысл психологического кризиса», где напишет, что «психика выбирает устойчивые точки действительности среди всеобщего движения. Она есть островки безопасности в «гераклитовом потоке». Она есть орган отбора, решето, процеживающее мир и изменяющее его так, чтобы можно было действовать. В этом ее положительная роль – не в отражении (отражает и непсихическое; термометр точнее, чем ощущение), а в том, чтобы не всегда верно отражать, т.е. субъективно искажать действительность в пользу организма» [3. С. 347]. Так рождается идея избирательного обмена человека со средой, идея самоотбора. Человек не просто живет в среде, обмениваясь с ней информацией, веществом и энергией, как это подобает любой открытой системе. Он не просто меняет среду, возвращая в нее переработанное, а на базе бесконечной по своим возможностям и потому аморфной, безразличной «среды» создает свой многомерный мир.

Назначение психики, ее миссию Л.С. Выготский видел в том, что она призвана не отражать, а «субъективно искажать» объек-

тивную реальность в пользу человека. Что это, как не реальный выход к процессу порождения многомерной реальности, не создав которую «невозможно действовать»? Все эти построения Л.С. Выготского, выросшие из междисциплинарного взаимодействия, на самом деле пройдут на трансдисциплинарный уровень, перекрывая достижения как психологии, так и физиологии того времени и, выпав из историко-психологического анализа, осуществляемого «официальной историей науки», продолжают оставаться неким (пусть и не вполне осознанным) идеалом для когнитивной науки нашего времени. *Механизм избирательного взаимодействия* – вот что просвечивает в качестве трансдисциплинарного продукта междисциплинарного взаимодействия. Поэтому можно согласиться с тем, что «трансдисциплинарность – это способ расширения научного мировоззрения, заключающийся в рассмотрении того или иного явления, не ограничиваясь рамками какой-либо одной научной дисциплины» [1].

Рассмотрим другой пример трансдисциплинарного взаимодействия, когда будущие Нобелевские лауреаты Джеймс Уотсон и Френсис Крик постарались свести воедино все имевшиеся к тому времени сведения о ДНК, как физико-химические, так и биологические. Внешне все кажется просто: «Уотсон и Крик подвергли анализу данные рентгеноструктурного анализа ДНК, сопоставили их с результатами химических исследований соотношения нуклеотидов в ДНК (правила Чаргаффа) и применили к ДНК идею Л. Полинга о возможности существования спиральных полимеров, высказанную им в отношении белков. В результате они смогли предложить гипотезу о структуре ДНК, согласно которой ДНК представлялась составленной из двух полинуклеотидных нитей, соединенных водородными связями и взаимно закрученных друг относительно друга» [5].

«Официальная история» науки фиксирует тот факт, что Крик и Уотсон завершили создание модели ДНК в 1953 г., а через де-

вать лет совместно с Уилкинсом они получают Нобелевскую премию 1962 г. по физиологии и медицине «за открытия, касающиеся молекулярной структуры нуклеиновых кислот и их значения для передачи информации в живых системах». История науки, как история «интер-поли-трансдисциплинарности», зафиксировала открытие механизма избирательного взаимодействия, лежащего в основании самой жизни – комплементарного взаимодействия. «Наша структура, – писали Уотсон и Крик, – состоит, таким образом, из двух цепочек, каждая из которых является комплементарной по отношению к другой» [4]. Комплементарность стала пониматься как взаимное соответствие в химическом строении макромолекул, *обеспечивающее* их взаимодействие. В теории Выготского избирательное взаимодействие человека со средой можно рассматривать как пространственно-комплементарное взаимодействие, в основании которого лежит соответствие, констатируемое смыслами – люди живут в «смысловых полях». С такими полями нам приходится работать уже сравнительно давно [6], и этот опыт позволяет заключить, что вовсе не случайно Ф. Крик прибегает к категории смысла, утверждая, например, что некоторые триплеты имеют смысл (соответствуют аминокислотам), а некоторые – нет.

Мы специально сблизили концепции Крика–Уотсона и Л.С. Выготского, чтобы выделить далеко не случайные совпадения, которые в трансдисциплинарном ракурсе указывают на некоторые весьма важные закономерности, свойственные любым открытым системам, будем ли мы считать их живыми или нет. Сегодня уже не требует доказательства тезис о том, что любые открытые системы (в том числе «человекоподобные») обеспечивают свое устойчивое существование за счет обмена со средой энергией, веществом, информацией. Труднее принять мысль о том, что всем открытым системам, составляющим Универсум, присущи свои *органы отбора*, сложность устройства которых адекватна сложно-

сти систем, которые они представляют, но при этом способ функционирования этих органов имеет нечто общее, инвариантное.

Возможно, здесь мы сталкиваемся с основополагающим принципом, адекватным для всего Универсума: его семантика инвариантна в своей основе для любых систем. Это принцип направленного, *избирательного взаимодействия*, составляющий квинтэссенцию самоорганизации и ее самое яркое проявление в качестве базального основания саморазвития – как всего Универсума, так и составляющих его систем. Активное ожидание в форме выхода системы в пространство окружающего мира и его искажения собственной «субъективностью», смысловая разметка мира – это то, что свойственно открытым системам любого уровня. Следовательно, такие понятия, как ожидание, субъективное искажение реальности, смысл, вера, надежда, любовь и другие «экзистенциалы», относимые нами исключительно к человеку, предзаданы самими принципами организации Универсума и на низших уровнях развития систем существуют в своей потенциальной, еще не развернутой форме. Именно в такой форме они предстают перед «естественниками» и, понятно, не все из них могут разглядеть то, во что эти «экзистенциалы» разовьются на высших стадиях организации жизни. Видимо, науке придется сменить стратегию и начать движение к познанию низшим форм, отталкиваясь от того, что стало уже известно при изучении человека как представителя высшей формы жизни.

Касаясь столь серьезной (и обретающей все более выраженную актуальность) проблемы синтеза гуманитарных и естественных наук, необходимо учитывать, что речь на самом деле идет о синтезе двух исторически сложившихся культур мышления, разрыв между которыми не только затрудняет возможность построения целостной картины мира, но и принципиальным образом ограничивает развитие самого научного знания. Психология как наука имеет свою специфику: в ней противостояние двух культур мышле-

ния, определяющих способы постановки и решения научных проблем и интерпретацию полученных результатов, является едва ли не исходным. Тем не менее, если рассматривать процесс развития науки не ретроспективно, но транспективно [7], то можно уловить признаки сближения двух культур научного мышления, которые в последнее время обретают характер достаточно устойчивой тенденции. Можно полагать, что анализ опыта внутринаучного синтеза может оказаться весьма полезным для выявления механизмов и тенденций движения к синтезу меж- и междисциплинарному.

Самое интересное из того, что показал транспективный анализ, оказалось связанным со спецификой взаимодействия двух культур мышления внутри одной науки, пытающейся удержать свою целостность в условиях преследующего ее «перманентного кризиса». Выделим закономерность: интенсивность указанного взаимодействия нарастает по мере способности науки выделять и делать предметом исследования системы все большей сложности. Классическая наука с присущей ей одномерной логикой смогла выделить простую систему – систему психологических феноменов внутри замкнутого на себя сознания. Противостояние гуманитарного и естественнонаучного начал в полной мере заявило о себе в неклассической науке, опиравшейся на бинарную логику. Заметим, что именно эта логика проявилась уже в самом факте выделения психологии гуманитарной («психологии человека») и психологии естественнонаучной («психологии психики»). Первоначально тенденция синтеза двух психологий заявила о себе как их сближение, инициированное со стороны естественнонаучной парадигмы, внутри которой в свое время был выдвинут принцип дополнительности, основывающийся на философском осмыслении комплементарного (дополняющего) взаимодействия.

Сегодня в науке, осуществляющей переход к идеалам постнеклассической рациональности, формируется многомерное мышле-

ние и в связи с этим складывается уникальная ситуация. Впервые посыл к интеграции оказывается инициированным со стороны гуманитаристики, которая вдруг поняла, что изучаемые ею системы являются гораздо более сложными, нежели те, с которыми имеют дело естественные науки, и при этом язык описания этих систем слишком прост. В том числе и потому, что отсутствуют пока логические и математические процедуры, необходимые для изучения многомерных явлений. В конечном счете, если естественные науки обогатили гуманитарные знанием о комплементарном (дополняющем) взаимодействии, то гуманитарные науки, в свою очередь, обогатили все другие науки знанием о взаимодействии еще более глубоком – комплиментарном (порождающем многомерность) (Л. Гумилев). Признав на переходе к неклассическим идеалам рациональности комплементарное взаимодействие (от латинского *complementum* – дополнение), сегодня, на стадии освоения идеалов постнеклассической рациональности, мы вынуждены признать существование комплиментарных взаимодействий (от французского *compliment*). Комплиментарность, по Л. Гумилеву, использовавшему оба термина, – это акт понимания, выходящий за границы эмпирического опыта данной культуры, основа симбиоза культур, вторжение одной действительности в другую, вызывающее порождение новой действительности.

Может быть, в этом и заключается смысл трансдисциплинарного подхода – породить новое знание (и новое мышление) за пределами устоявшихся культур научного мышления. Косвенным признаком синтеза естественных и гуманитарных наук является уже сам факт использования понятий «комплиментарность» и «комплементарность» практически во всех науках. Шесть лет назад частота употребления этих двух связанных понятий и их аналогов в Рунете была зафиксирована на уровне тысячи различного рода работ, сейчас в разы больше. Возникает впечатление, что, усложняясь в своем развитии, науки оказываются способными об-

наружить то общее, первородное начало, которое составляет подлинное основание их интеграции. Иными словами, двигаясь своим путем, разные науки через трансдисциплинарное взаимодействие оказываются способными выйти к универсальным принципам, в равной степени применимым к саморазвивающимся системам любой сложности, в том числе и таким принципам, которые позволяют объяснить механизм усложнения системной организации как способ устойчивого существования открытых систем в пространстве и времени.

В качестве заключения можно сказать, что мы стоим на самом пороге овладения трансдисциплинарным подходом. Если обратить внимание на текст «Всемирной Декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры», принятой участниками Международной конференции по высшему образованию в 1998 г. в Париже, то легко заметить среди рекомендаций такие, как необходимость поощрять трансдисциплинарность программ учебного процесса и учить будущих специалистов, используя трансдисциплинарный подход для решения сложных проблем природы и общества [8]. Именно здесь открывается новое предметное и проблемное поле для современной теории образования и тех наук, которые, имея отношение к изучению познания, трансдисциплинарным взаимодействием обеспечивают становление когнитивной науки.

Список рекомендуемой литературы

1. *Трансдисциплинарность* [Электронный ресурс] // Википедия : свободная энциклопедия. Электрон. дан. [Б.м., б.г.]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/трансдисциплинарность>.
2. *Князева Е.Н.* Научись учиться [Электронный ресурс] // Exdat. Электрон. дан. [Б.м., б.г.]. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-151334.htm>.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений : в 6 т. М., 1982. Т. 1.
4. *Хакен Г.* Принципы работы головного мозга. М., 2001.

5. Уотсон Джеймс [Электронный ресурс] // 100 великих нобелевских лауреатов. Электрон. дан. [Б.м., б.г.]. URL: <http://lib.rus.ec/b/94100/read>.

6. Клочко В.Е., Джакунов С.М. Мыслительная деятельность и эмоции // Вопросы психологии. 1981. № 3. С. 169–173.

7. Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2005. 172 с.

8. *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action* : adopted by the World Conference on Higher Education [Electronic resource] // UNESCO. Electronic data. Paris, 1998. URL: <http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/world.pdf>.

Задания для самостоятельной работы

Задание 1. Выявите основные факторы, которые, по мнению теоретиков неопозитивизма (Т. Кун, И. Лакатос, П. Фейерабенд) определяют развитие науки.

Задание 2. Анализируя работу Л.С. Выготского «Исторический смысл психологического кризиса», выявите представления автора о тенденциях развития психологической науки.

Задание 3. Проследите изменение предмета психологии при смене ведущих парадигм (классицизм, неклассицизм, постнеклассицизм) и сделайте соответствующее обобщение.

Задание 4. В процессе анализа научной и научно-методической литературы составьте таблицу, отражающую общепринятую классификацию основных методов психологического исследования и их краткую характеристику.

Задание 5. В книге (Никандров В.В. Методологические основы психологии : учеб. пособие. СПб. : Речь, 2008.) приводятся используемые в науке определения понятия «методология», данные разными авторами. Необходимо проанализировать эти определе-

ния, высказать свои суждения по их поводу и путем сопоставления выделить две основные функции методологии научного исследования и круг проблем, которые она решает.

- «Методология – 1) учение о научном методе познания; 2) совокупность методов, применяемых в какой-либо науке».

- «Методология – 1) совокупность познавательных средств, методов, приемов, используемых в какой-либо науке; 2) область знания, изучающая средства, предпосылки и принципы организации познавательной и практически-преобразующей деятельности. Так, методология науки изучает научное знание и научную деятельность».

- «Методология психологии – отрасль психологии как науки, лежащая на ее пересечении с философией, предмет которой – соответствие языка психологической науки, принципов психологии, ее методов и структуры (дерева психологической науки) требованиям диалектического материализма».

- «Методология психологии – система принципов и способов организации и построения теории и практики отдельных психологических наук, их отраслей и всех их в целом, а также учение об этой системе. Это учение является основным корнем дерева психологической науки».

- «Методология – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе... методология получила философское обобщение в методологии диалектического материализма».

- «Методология (психологический аспект) – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе... Методология носит всеобщий характер, но она конкретизируется применительно к различным сферам практической и теоретической деятельности... Поэтому методология, функционируя в качестве общей системы объяснительных принципов и регулятивов, применяется в

психологии соответственно своеобразию ее предмета, что требует разработки и применения специальной конкретно-научной методологии».

- «Методология есть применение принципов мировоззрения к процессу познания».

Задание 6. Предлагается написать эссе на тему «Т. Кун и современное понимание источников движения научного познания». При написании эссе рекомендуется ориентироваться следующие вопросы:

- Какова природа смены парадигм?
- Что меняет в парадигмальной теории представление о науке как открытой саморазвивающейся системе?

Задание 7. Проанализируйте объяснительные возможности основных методов историко-психологического познания для определения места и роли транспективного анализа в системе средств истории психологии.

Глава 2. ПРОЯВЛЕНИЕ УРОВНЕЙ И СТИЛЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

2.1. Образовательная деятельность: концептуальные основания и критериальные признаки

Пытаясь развести понятия «учебная деятельность» и «образовательная деятельность», исследователь непременно сталкивается с одним интересным фактом. Понятие «учебная деятельность» достаточно полно укладывается в проблемное и предметное поле конкретной науки (педагогике), а понятие «образовательная деятельность» оказывается принципиально полидисциплинарным. Например, А.А. Вербицкий утверждает, что понятие образования намного шире понятия обучения. «Обучение можно понимать как систему организованных воздействий на человека с целью передачи ему накопленного социального опыта» [5. С. 11]. С другой стороны, полагает автор, понятие образования в самом общем виде может быть определено «как создание, созидание человеком образа мира в себе посредством полагания себя в мир культуры, формирования систем отношения к природе, другим людям, обществу и к самому себе» [5. С. 16]. Легко заметить, что это определение включает в себя собственно психологическую составляющую – проблематика «образа мира» и «конструирования миров» является весьма актуальной в современной психологии [1, 4]. В него входит также весьма выраженный культуроведческий аспект («полагание себя в мир культуры»).

Управленческий аспект проявляется в том, что процесс «полагания себя в мир культуры» самостоятельно может осуществить

только состоявшийся (суверенный) человек. Центр нашей проблемы составляет выявление того, каким образом можно и нужно управлять этим процессом в рамках вузовского обучения.

Можно выделить и философскую составляющую этого определения. «Созидание образа мира в себе» является процессом, опирающимся на становление «многомерной реальности» – «жизненного пространства» (К. Левин) (или «жизненного мира» (Ф.Е. Василюк), «трансубъективной реальности» (Д.Н. Узнадзе), «субъективной реальности» (В.И. Слободчиков) и т.д.). Как бы мы ни пытались обозначить этот «многомерный мир человека» (В.Е. Ключко), решение проблемы «созидания образа мира в себе» требует перехода от гносеологии отражения в онтологию отражения, а проблема такого перехода и в самой философии едва намечена. Примечательно, что такая, внешне кажущаяся вполне умозрительной, абстрактной и далекой от образовательной практики, философская проблема на самом деле порождает тот «методологический вакуум», который не позволяет на конкретно-научном уровне решать самые актуальные вопросы образовательной практики. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса целиком зависят от решения проблемы избирательности психического отражения, а та, в свою очередь, может быть решена только как проблема становления многомерного мира человека во всем богатстве его ценностно-смысловых координат.

Педагог, занимающийся обучением человека, не может не быть насильником по отношению к нему: не зная законов избирательности психического отражения, законов избирательного поведения человека, он вынужден «вбивать» в него знания, умения и навыки, оставляя ученику пассивно-страдательную позицию существа, обязанного принять в себя (усвоить) все, что несет в себе монолог обучающего. Усвоить знание, оторванное от смысла и поступка, усвоить навык, оторванный от смысла и ценности. Педагог, занимающийся образованием человека, не может себе этого позволить:

он должен так организовать культуру и обеспечить такое взаимодействие человека с ней, в котором элементы культуры, обретая смысл и ценность, становятся достоянием человека, способным определять смысл и ценность его поведенческих актов, его действий, деятельности и профессионального труда. Теория обучения выстраивалась в парадигме отражения. Теория образования может быть построена только в парадигме порождения многомерного мира человека как ближайшего основания для «созидания образа мира в себе».

Культурология, философия образования, психология образования, педагогическая антропология, теория управления представляют собой только ближний круг научных дисциплин, участие которых необходимо для определения исходного понятия. Но это только ближайший круг, который наверняка можно продолжить. Однако актуальным сегодня является даже не само это продолжение, а кажущийся незаметным вопрос о природе полидисциплинарности феномена «образовательная деятельность».

Вопрос этот действительно не привлекает особого внимания. Возможно, в связи с самоочевидностью ответа, который навязывает классическое мышление. В мире все взаимосвязано, все подчинено причинно-следственным связям, следовательно, любой феномен имеет тенденцию становиться предметом исследования разных наук. Заметим в связи с этим, что заветная мечта В.И. Вернадского о том, что науки рано или поздно научатся объединяться не просто в некоторой плоскости их актуального бытия, но на значимых для человечества проблемах, пока еще остается мечтой. При этом никто не станет отрицать, что проблема образования (образовательной деятельности – внутри нее) является одной из самых значимых проблем общечеловеческого уровня. Ясно также, что подключение к решению этой проблемы любых (или даже всех?) наук вовсе не гарантирует самого решения: получив много моноаспектных (монодисциплинарных) решений, надо будет *потом*

искать системообразующий фактор, а такой, уже не раз апробированный, ход еще ни разу не был успешным. Нельзя привести в систему знания о некотором предмете, который сам не представлен в качестве системы – нечем остановить движение категорий, в том числе и такого движения, которое выводит категории за пределы самого предмета.

Полидисциплинарность феномена «образование» (включающего в себя и «образовательную деятельность») указывает на то, что проблема, с ним связанная, постнеклассична по сути. Она и не ставилась в рамках классических идеалов рациональности, классического мышления, прежде всего потому, что и не могла быть в них поставлена.

Науке потребовались почти три столетия выдающихся открытий и не менее выдающихся разочарований, чтобы обнаружить существование человека – наблюдателя, мыслителя, исследователя. Примерно столько же лет понадобилось педагогике, чтобы обнаружить за функцией (студент, ученик) целостного человека. Парадоксально, но гуманитарные науки оказались запертыми внутри «естественнонаучного круга» старой формации, притом что сами естественные науки из этого круга уже давно вышли. В результате оказалось, что психология и педагогика продолжают в основном придерживать картины мира, которую все еще рисует классический разум. Он устанавливает методологические рамки этой картины, он определяет и содержание изображенного на ней.

Прорывы неклассического и постнеклассического мышления случались всегда, но они, как правило, пресекались хранителями «научных традиций». Заметим, что эти «хранители» бывают очень дружны с официальной идеологией, хотя сами этого могут и не замечать. Идеология же определяет политику в области образования. Психология нужна для «воспитания народа», педагогика должна представить соответствующие этой задаче «педтехнологии», опираясь на «психологические механизмы», открытые в

смежной науке. Педагогика все еще говорит на технократическом языке, пригодном для описания процесса «поточного» изготовления людей с заранее заданными свойствами. И сколько бы педагоги ни цитировали Ушинского, педагогическая антропология никогда не была фундирована знанием о целостном человеке (это прерогатива философской антропологии и философии образования), и она никогда ранее не была фундирована представлениями о закономерностях человекообразования (это прерогатива психологии образования). Другое дело, что философия образования и психология образования оформились в самостоятельные научные направления всего два десятка лет назад, т.е. сразу же, как только удалось отразить этапы в движении науки и соответствующие им уровни мышления (классицизм, неклассицизм, постнеклассицизм). И это не простое совпадение.

Переход от учебной деятельности к образовательной представляет собой эволюционно-исторический разворот научно-педагогического мировоззрения, его парадигмальных устоев, обуславливающий сдвиг интереса с проблемы подготовленности (знания, умения, навыки) человека к бытию к проблеме становления (образования) человеческого в человеке. От «отношения к бытию», которое формировалось с помощью «воспитательных мероприятий», к «отношению в бытии», которое закладывается в самом образовательном процессе, в процессе становления «человеческого в человеке», центром которого является многомерный мир человека в единстве его предметных и ценностно-смысловых координат, который все более осознается непосредственным предметом и целью образовательной деятельности.

Постнеклассическое мышление проявляется в осознании того, что любая ЗУНная подготовленность, претендующая на адаптацию человека к миру, недостаточна, поскольку ориентирует учебную деятельность на достижение человеком равновесного состояния, которое никогда на деле не является перманентно устойчи-

вым, но представляет собой только переходный момент неравновесного и нелинейного мира. Иными словами, учебная деятельность предполагает «равновесное» будущее и проектируется в расчете на него. Образовательная деятельность в своем проектном составе исходит из будущего: «чтобы не уничтожить этот мир, мы должны настоящим руководить из будущего» (К. Бурихтер).

Учебный процесс предполагает наличие субъекта учения, учебная деятельность предполагает ученика, т.е. человека, «урезанного» до функции. Когда эта парадигмальная установка проектируется в сферу профессиональной подготовки, то учебный процесс в вузе оказывается ориентированным на подготовку профессионала – опять-таки человека, урезанного даже не до уровня исправного исполнения им профессиональных обязанностей, а до того состояния, которое определяет «портрет специалиста». «Портрет» этот весьма специфичен – в нем не видно человека. Сегодня ситуация меняется. Признаком этого является появление компетентностного подхода, включающего в себя не только сферу профессиональных компетенций, но и личностных.

С нашей точки зрения, компетентностный подход приживется в вузе, если мы научимся различать собственно учебную деятельность и деятельность образовательную. Образовательная деятельность имеет в виду не только личность, но целостного человека. Личность ведь только одно из системных качеств человека, но это такое системное (сверхчувственное) качество, которое отвечает за открытость человека в мир, за способность «самостроительства» (саморазвитие), за способность действовать профессионально, понимая при этом смысл и ценность своих действий и своего труда, т.е. действовать избирательно и ответственно.

Отсюда становится понятным оптимизм по поводу разработки и внедрения личностно-ориентированных педагогических моделей. Остается вопрос: на кого же в течение трех столетий же был ориентирован учебный процесс, если личность только сейчас на-

чинает учитываться «лично-ориентированными технологиями», опирающимися на все более признаваемую «субъект-субъектную парадигму»?

Как только встал вопрос об открытом обществе, стало понятно, что его (открытое общество) не могут составить люди, которые так и не стали открытыми системами, пройдя через систему образования (так называемого «народного образования», в том числе). Как это ни печально, но и сегодня остаются актуальными слова А.А. Ухтомского о том, что «воспитание народа – это типичная и, можно сказать, роковая претензия индивидуализма и интеллигенции» [2. С. 86]. Не хочется приводить, но все же, учитывая скидку на время, вносящее определенные коррективы, приведем окончание цитаты, оставляя ее без комментариев: «Никого не коробит претензия шизотимиков и циклотимиков «воспитывать народ». В.П. Зинченко, из работы которого взята цитата А.А. Ухтомского, продолжил цитату: «К этому можно добавить и их претензию на формирование личности» [2. С. 87].

Поиски и проекты «осмысленного учения» характерны для неклассической науки. Но это еще не были поиски основ образовательной деятельности. Образовательная деятельность не отрывает учение от воспитания. Это учение, пронизанное смыслом, обеспечивающим реальность человеческого бытия. Учение, пронизанное ценностями, превращающими реальность бытия в возможность самоосуществления, что и превращает реальность в действительность. Образовательная деятельность превращает возможность (быть человеком) в действительность – человека, способного действовать, понимая смысл и ценность собственных действий, и ответственного за совершаемое – прежде всего за то, что он делает с собой, с другими людьми и с миром.

Любой образовательный проект предполагает создание таких условий, в которых возможно саморазвитие человека, когда ему помогают стать открытым в мир культуры, но далее он уже сам

обязан трансформировать культуру в новую – более полную, более целостную (системную) и ценностно-смысловую картину мира, способную определить ценностно-смысловой уклад всего образа жизни, профессионального в том числе [3].

Итак, представления об учебной деятельности складывались в течение трех (или более) веков, охватывающих период от предчувствия индустриальной фазы в развитии человечества и включая саму эту фазу. Об образовательной деятельности стали говорить на заре перехода к фазе постиндустриального общества в связи с предчувствием нового социального заказа, обращенного к системе образования.

1. В основе этого предчувствия лежали резонные умозаключения о том, что подготовка человека, адекватного новым условиям бытия, требует иных образовательных средств, основанных на других парадигмальных устоях. Этому способствовало развитие представления о социальной системе как открытой, а значит, саморазвивающейся и самоорганизующейся.

2. С другой стороны, все более осознавалось, что становление открытого (и все более открывающегося) общества может сдерживаться закрытостью образовательного пространства, его унифицированностью, тоталитарностью, авторитарностью, жесткостью иерархизированных и однонаправленных (сверху вниз) систем управления образованием, короче, всем тем, что составляет опыт «индустриальной педагогики».

3. В-третьих, накапливался опыт другого понимания человека в философии и психологии, в котором он все более выступал как открытая система, и, следовательно, образование стало пониматься как социальный институт, который не только должен учитывать эту открытость, но иметь ее в виду в качестве цели образовательной деятельности.

Таким образом, проблема различия учебной деятельности и деятельности образовательной есть прежде всего проблема меж-

концептуальных взаимодействий. Взаимодействий, как это ни печально, осуществляющихся через «концептуальную перегородку» (Т. Кун) – учебная деятельность и деятельность образовательная опираются на разные парадигмы, а коммуникация через такую «перегородку» неизбежно порождает путаницу и недопонимание внутри профессионального (образовательного) сообщества. Примирить могло бы понимание тенденций развития мировой образовательной системы, ориентируясь на которые можно было бы дифференцировать то, что превращается в «педагогические окаменелости», сдерживающие движение образовательной системы и те новообразования, которые являются позитивным итогом образовательных инноваций. Речь ведь идет именно о педагогическом образовании, о тех, кто придет в школу и вуз и встанет в определенную позицию по отношению к своим воспитанникам. Нельзя забывать о том, что даже самые лучшие, самые гуманные педагогические системы разбивались о трудности, связанные со сменой своей позиции педагогом. Так погибли, например, все шесть проектов «осмысленного учения», подготовленные К. Роджерсом и его коллегами. Этот опыт показал, что если есть спонтанно складывающийся (10%) массив учителей-фасилитаторов, способных поддерживать процесс осмысленного учения, то изменить это процентное соотношение крайне трудно.

Ясно, что если происходит смена идеала образования, осуществляется переход от «воспитания и просвещения народа» (просветительская парадигма) к парадигме культуротворческой (гуманитарной), то необходимо что-то менять в самой сердцевине профессионального образования. Это значит, что предстоят сложнейшие психологические коллизии, связанные с переходом преподавательского корпуса вуза на новые уровни и стили педагогического мышления.

Сегодня крайне важно понять, что сами образовательные инновации представляют собой не что иное, как признак самоорганиза-

ции, ответ образовательной системы на запросы будущего. При чем ответ, прозвучавший не как общесистемная акция, осознанная официальной системой управления образованием, принятая в качестве ее решения, а скорее как реакция нижележащих слоев, которые ранее понимались только в функции реализаторов официальных управленческих акций. Фактически через эти инновационные демарши образовательная деятельность заявила о себе как об особом явлении, отличном от деятельности учебной. В ход пошли новые ценностные императивы, намечая новое предметное и проблемное поле образовательной теории и практики. Именно поэтому в начале 90-х гг. ушедшего века стали складываться, практически параллельно, два новых научных направления – психология образования и философия образования.

Список рекомендуемой литературы

1. *Асмолов А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. М. : Ин-т практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. 768 с.

2. *Зинченко В.П.* Алексей Алексеевич Ухтомский и психология (к 125-летию со дня рождения) // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 79–96.

3. *Клочко В.Е.* Внутренние тенденции развития образования и онтопедогогика // Управление профессиональным развитием и изменениями в системе повышения квалификации. Томск, 2002. С. 53–61.

4. *Леонтьев А.Н.* Психология образа // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1979. № 2. С. 3–13.

5. *Проблемы психологии образования* : сб. ст. / под ред. А.А. Вербицкого. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. 131 с.

2.2. Системная онтопедагогика: психологические основания и гуманитарный потенциал

Исторически сложилось так, что любое использование понятия «онтопедагогика» вызывает прочную ассоциацию с именем Антонио Менегетти – создателем так называемых онтопсихологии и онтопсихологической педагогической доктрины [1]. Само понятие «онтопсихология» (от греч. *ontos* – бытие, *psyche* – душа и *logos* – разум) с 1970 г. стало опознавательным знаком научной школы в области современной зарубежной психологии и психотерапии, основанной А. Менегетти. Основные положения онтопедагогика А.Б Орлов представил в виде нескольких положений [7. С. 49].

1. Эффективным воспитателем может быть только тот, в ком свободно взаимодействуют Ин-се и сознательное Я (Ин-се – (сущность в себе) – внутреннее позитивное ядро человека, его подлинное бытие). Прежде всего человек обязан быть верным себе, только тогда он может содействовать позитивному росту других.

2. Дети всегда здоровы. Если они кажутся больными, то это потому, что в них соматизируются конфликтные ситуации взрослой среды. За каждым больным ребенком просматривается семантическое поле взрослого человека, который болен или просто несчастлив.

3. Ребенок должен быть постоянно открыт своему внутреннему опыту. Если воспитание ребенка будет нацелено исключительно на внешние социальные ориентиры, его развитие зайдет в тупик.

4. Ребенок всегда чувствует семантические поля взрослых. Каждый раз, когда родители хотят помочь ребенку в его развитии, они, прежде всего, должны проявить в отношениях с ним свою безусловную любовь. Когда любовь подтверждена, создаются необходимые и достаточные условия для позитивных самоизмене-

ний ребенка, приводящих к устранению его функциональных недостатков.

А. Менегетти определил свой особый подход к природе «свободного поведения». Ученый в работе «Система и личность» отмечает: «Для того, чтобы достичь состояния *«Я есмь»*, необходимо устранить в себе *систему*. Ибо совокупность наших психоэмоциональных комплексов, верность тем или иным традициям, верованиям, идеологиям, неизменность наших ролей, занятий, профессии, характера, в конечном счёте, представляют собой замкнутый системный контур» [2. С. 45]. До тех пор, пока индивид не устранит систему из самого себя, он должен смириться со своей одномерностью (некреативностью). Если же индивид добивается успеха в интеллектуальном дистанцировании (достигает универсального «досуга»), то он способен использовать систему и все её институции в качестве некоего интеллектуального инструмента.

Два фактора – страх и фиксированность – являются, по Менегетти, тем, что блокирует выход человека за пределы себя и «тормозит» инновационное поведение. «Монитор отклонения», по Менегетти, – это своего рода внутренний цензор человека, находящийся в его бессознательном и жестко обуславливающий его поведение определенным набором стереотипов. В такой же степени существенным в рамках психологической реальности индивида является непрерывное исключение субъектом действия «монитора отклонения» из своего духовного мира. Чтобы выключить этот «монитор» необходима «аутентикационная психотерапия», обеспечивающая начальную автономию субъекта и позволяющая ему – не нападая или разрушая – все более релятивизировать различные системы, стимулируя центростремительное движение ценностей в своем внутреннем мире. А. Менегетти делает упор на том, что задача самосозидания самих себя не зависит ни от системы, ни от других – это исключительно личная ответственность человека.

***Онтопедагогика А. Менегетти
и фасилитативная педагогика К. Роджерса***

Можно отметить некоторую общность онтопсихологических проекций в педагогику, осуществленных А. Менегетти, с теми проекциями в нее, которые были сделаны с позиции человекоцентрированной парадигмы К. Роджерсом [3]. С одной стороны, общим в двух доктринах является их концентрация на вполне гуманистической идее становления свободного человека в образовательном процессе. А. Менегетти интересуют проблема «свободного поведения» и психологические механизмы его несвободы («монитор отклонений»). К. Роджерса увлекает проблема гуманизации обучения, заявленная им в монографии «Свобода учиться» (1969), более известная теперь по расширенному и переработанному изданию 1983 г. [4]. С другой стороны, эти концепции объединяет то, что оба исследователя переносят в педагогику свои представления о психологии человека, полученные в результате психотерапевтической практики, которые во многом являются интуитивными и не вполне отрефлексированными с точки зрения психологических механизмов и закономерностей. Кроме того, эти представления формировались в процессе психотерапевтической работы с взрослыми людьми [5, 6], а это порождает проблему адекватности переноса идей в педагогику, имеющую дело с детьми и подростками.

Несмотря на это, основная библиография по онтопсихологии уже к началу текущего века насчитывала более 20 солидных монографий, а Международная ассоциация онтопсихологии объединяла усилия более 1 000 специалистов, работающих в разных странах мира [7]. По мнению А.Б. Орлова, установки онтопсихологии вполне созвучны общей гуманистической направленности современной российской психологической науки: «идеи образования как «становления образа» человека, лично-ориентированного образования, высвобождения творческого потенциала личности, при-

знание чрезвычайной значимости семейного контекста личностного развития и т.д. и т.п. сближают наши исходные позиции с позициями онтопсихологов» [7. С. 50]. В свою очередь, американский психотерапевт К. Роджерс по праву считается основателем фасилитативной педагогики, получившей широкое распространение сначала на Западе, а потом в других странах, в том числе и в России [8].

Вопрос заключается в том, почему именно психотерапевтическая практика в обоих случаях является фактором, инициирующим генерацию педагогических доктрин. Отвечая на поставленный вопрос, можно выделить несколько оснований, позволяющих объяснить феномен влияния психотерапевтической практики на возникновение новых педагогических доктрин. Прежде всего, эти практики имеют дело с целостным человеком, т.е. на самом деле являются человекоцентрированными практиками. Они вынуждены концентрироваться на человеке (клиенте), в то время как «академическая психология» к целостному человеку только приближается. Можно констатировать наличие разрыва между тем знанием о психике, которое получено средствами академической психологии, и тем знанием, к которому приходит психотерапевт, анализирующий психологические феномены с позиции помощи человеку, в силу не всегда понятных причин теряющему целостность и устойчивость бытия.

Тенденция антропологизации психологического познания отчетливо выступает, если на историю психологии смотреть трансспективно [9, 10]. Наука начала свой путь с определения эмпирической области явлений, полученных с помощью самонаблюдения и отнесенных к сфере психических явлений. Она продолжает этот путь, все более расширяя и углубляя знание об этих явлениях, справедливо полагая, что они принадлежат человеку и значит, исследуя их, она изучает человека. Однако только сегодня к психологам по-настоящему приходит осознание того, что предметом

науки до сих пор являлась только часть целостного человека (психика), которая практически еще не изучена в ее взаимоотношениях со своим целым. Человекоцентрированная психологическая практика, пусть во многом интуитивно и не очень доказательно, эти взаимоотношения объективирует и пытается распространить полученный опыт на другие антропопрактики, в том числе и образовательные.

Можно полагать, что настоящий прорыв в психологии начнется, когда предметом науки станет психика, рассматриваемая в контексте целостного человека. Определенные надежды могут быть связаны с постнеклассическим этапом развития науки, который по-настоящему только начинается. Предметом постнеклассической науки являются открытые саморазвивающиеся системы (В.С. Степин). Для постнеклассической психологии таким предметом выступает человек, понятый в качестве открытой саморазвивающейся (и самоорганизующейся) системы.

Свободное поведение и витальная онтология

Заметим, что уже сам факт выделения фаз, или этапов развития науки, адекватных последовательной смене идеалов рациональности (классика – неклассика – постнеклассика), предполагает тенденцию, проявляющуюся в виде закономерной трансформации метода науки, вбирающего в себя новые принципы, опираясь на которые разум (теоретическое мышление) поднимается на новые (и более высокие) уровни системного видения изучаемой реальности. В развитии отечественной психологической мысли можно проследить тенденцию сближения проблемы свободного поведения, свободного действия с онтологией жизненного мира человека. Одним из первых о возможности «новой педагогики» заговорил С.Л. Рубинштейн. Еще в 1918 г. он писал: «Личность тем значительнее, чем больше ее сфера действия, тот мир, в котором она живет, и чем завершеннее этот последний, тем более завершенной

является она сама. Одним и тем же актом творческой самодеятельности, создавая и его, и себя, личность создается и определяется, лишь включаясь в ее объемлющее целое» [11. С. 106]. Зафиксировав акт порождения собственного мира самим человеком, С.Л. Рубинштейн признал тем самым, что человека нельзя отделить от его мира. Более того, нужна педагогика, *«педагогика в большом стиле»*, которая сможет так организовать обучение человека, чтобы он смог сам построить этот мир, придать ему завершенность и значительность, ибо человек таков, каков его мир. Заметим, что до сих пор не созданы образовательные технологии, которые кроме передачи знаний о мире сознательно и целенаправленно были бы ориентированы на помощь человеку в формировании его многомерного мира, его индивидуального пространства жизни.

Это связано с тем, что до сих пор не преодолен барьер между объективной и субъективной реальностями: очень сложно совместить субъективное и объективное и представить их единство в форме многомерного пространства, постулирующего их событие. С.Л. Рубинштейн утверждает в своей работе: «Объективность какой-либо совокупности содержаний зависит не от того, входит ли в состав его что-либо, от меня исходящее и мной вносимое, или нет, значит, не от того, дано ли оно или создано, воспринято или конструировано, а от того, замыкается ли оно в завершенное самостоятельное целое. Тем самым преодолевается конфликт между объективностью и творческой самодеятельностью» [11. С. 104].

Преодолеть противостояние внутреннего и внешнего в психологии и педагогике попытался Д.Н. Узнадзе, введя в науку «принцип коинциденции». Последовательно анализируя сменяющие друг друга теории эмпиризма, нативизма, конвергенции, своеобразно устанавливающие взаимосвязи между внешним и внутренним в поведении и развитии человека, Д.Н. Узнадзе пришел к выводу о том, что идея «размежеванности» и самостоятельности

внутреннего и внешнего по отношению друг к другу, которая является аксиоматической основой всех этих теорий, «совершенно не соответствует действительному положению дела: это – ошибочная идея и не может быть пригодной в качестве предпосылки для теоретического рассуждения» [12. С. 111]. Принцип коинциденции (соответствия) предполагает, что «понятие внутреннего уже содержит в своем содержании то, что считают внешним, и наоборот, понятие внешнего – то, что считают внутренним [12. С. 110]. Д.Н. Узнадзе понимал, что он вышел к решению проблемы «актуализации и развития сил человека». Причем вышел не традиционным путем разделения внутренних или внешних воздействий на человека, но путем такой организации внешнего (воспитание), которое отвечает ожиданиям и потенциям внутреннего. «Согласно изложенной теории, перед воспитанием раскрываются широчайшие перспективы» [12. С. 115].

В свое время Д.Н. Узнадзе ввел в обращение понятие «функциональная тенденция» [13]. С точки зрения А.Г. Асмолова, это была «первая продуктивная попытка» найти источник развития деятельности в ней самой [14]. Д.Н. Узнадзе, используя это понятие, подчеркнул, что деятельность может активизироваться не под влиянием потребности, а сама по себе содержит тенденцию к активации. Сегодня можно утверждать, что Д.Н. Узнадзе одним из первых попытался реализовать принцип саморазвития, который сегодня признается отличительным признаком постнеклассической науки, предметом которой как раз и являются открытые саморазвивающиеся системы. Пытаясь преодолеть дихотомию Материи и Духа, Д.Н. Узнадзе вышел к «трансубъективному пространству» человека, этому прообразу многомерного жизненного пространства, к которому так долго выходила психология после него. В этом пространстве, представляющем собой органическое единство внутреннего и внешнего, объективного и субъективного, рождаются импульсы самодвижения человека и его деятельности.

Они имеют в качестве своего мотивирующего источника сам факт взаимодействия человека с миром.

В.П. Зинченко вышел к проблеме «свободного действия» в рамках культурно-исторического подхода в психологии. Говоря о свободном действии, автор полагает, что вместе с этой проблемой психология вступает в область совершенно особых реалий, а именно собственно психологических явлений, «которые есть акты, а не факты». По мнению В.П. Зинченко, источник происхождения свободных действий следует искать в характеристике живого движения, которое должно рассматриваться не как перемещение тела в пространстве, а как преодоление пространства [15. С. 139]. Однако реализовать в то время эти идеи было чрезвычайно трудно: человек и его личное пространство не рассматривались в единстве, хронотопически. «Анализ свободного человеческого действия – серьезный вызов психологической науке», – заключает В.П. Зинченко [15. С. 132].

Итак, тенденция поиска связи свободного поведения с организацией витальной онтологии, сложившаяся в отечественной психологии, на самом деле может быть понята и объяснена как проявление парадигмального сдвига, выводящего науку к методологическим установкам постнеклассического уровня. Отечественная наука уже сравнительно давно приступила к освоению нового и гораздо более широкого «масштаба» видения человека как предмета психологического исследования, фактически включив в понятие человека пространственно-временные параметры его жизненного мира. Вместе с тем возникла проблема поиска психологических механизмов человекообразования, без учета которого невозможно создать онтопедагогику как человекоцентрированную педагогическую доктрину. Такую доктрину, которая основывалась бы не только на переносе в педагогику интуиций, возникающих в процессе человекоцентрированных психотерапевтических практик, но и опиралась бы на научно обоснованное психолого-

педагогическое знание. Заметим, что современный социальный заказ, обращенный к педагогике, имеет в виду не просто поиск и отработку новых методов или педагогических прием, а «иной тип антропопрактик» [16].

Системная онтопедагогика: психофизиологическое обоснование

Говоря о «системной онтопедагогике», мы имеем в виду некий идеальный конструкт, возникающий при переносе в сферу педагогики идей системной антропологической психологии, разработкой которой уже сравнительно давно занимаются томские психологи [17]. Под системно-антропологическим подходом понимается совокупность идей, возникающих при последовательном развитии принципов культурно-исторической теории Л.С. Выготского, интегрируемых в целостную систему на основе понимания человека как открытой саморазвивающейся системы, по отношению к которой психика выступает в качестве специфического «органа отбора» (Л.С. Выготский), обеспечивающего устойчивость человека в меняющемся мире.

В соответствии с этим, методологической базой теории является представление о человеке как об открытой саморазвивающейся (и самоорганизующейся) системе, которое выступает в роли своеобразной модели, задающей некий образ, стиль многомерного мышления, в определенном смысле «гештальт», сквозь призму которого рассматриваются новые познавательные ситуации [17]. Таким образом, системная антропологическая психология понимается нами как один из вариантов антропсихологии, отвечающей идеалам постнеклассической рациональности.

Мы исходим из того, что образовательная практика имеет дело с «целым человеком», а не его отдельным фрагментом, пусть даже таким важным и сложным, как психика. Она имеет дело с открытой системой, для которой перманентно идущий в ней процесс

становления является способом существования. Понимание этого приводит к утверждению мысли о том, что образовательная среда должна быть специально настроена на поддержку человекообразования, процесса «вочеловечивания», т.е. учитывать закономерности этого процесса, сообразовываться с его этапами, динамично перестраиваться для того, чтобы продолжать соответствовать человеку, становящемуся все более сложным в плане своей системной организации.

Идея порождения многомерного мира человека противоречит до сих пор широко распространенному в психологии и педагогике представлению о психике как «отражении реальности». Становясь педагогической парадигмой, т.е. тем, что определяет мышление работников образования, это представление приводит к тому, что образовательные модели или педагогические технологии, основывающиеся на этой парадигме, гуманными быть не могут, потому что в принципе не отвечает природе человека. Понять закономерности человекообразования, выделить этапы становления человеческого в человеке и сообразовать с ними всю систему педагогических воздействий – в этом, на наш взгляд, заключается высший смысл онтопедагогики.

Новый взгляд на онтогенез позволяет рассмотреть в нем этапы становления человеческого в человеке [18]. Мы уже достаточно много знаем о том, как формируется многомерное пространство жизни, как последовательно это пространство обретает новые измерения, и вслед за этим поднимается на новые уровни сознание человека [19]. При этом сам человек, выходя на новые ступени суверенности, требует для себя другую образовательную среду, которая сделала бы этот процесс суверенизации непрерывным и сообразованным с ним.

Первый этап вочеловечивания является этапом формирования предметного мира и, соответственно, предметного сознания ребенка (первые три года жизни). Ранее мы писали о том, что все

возможные педагогические технологии онтопедагогике есть, по сути дела, техники человекообразования. Центральный момент в этих техниках – умение соединить слово («живущее» в культуре) с чувственным опытом ребенка, участвуя тем самым в становлении предметного пространства его жизни как ближайшего основания его предметного сознания [20–22]. Теперь обратимся к результатам нейрофизиологических исследований, подтверждающих справедливость этого утверждения. Прежде всего, примем во внимание тот факт (E. Paulesu, J. Mehler, 1998), что сегодня уже достаточно точно определена область мозга, связанная со способностью человека «облекать предметы в форму слов» [23. С. 233]. Что значит «облекать предметы в форму слов»? Некий объект из пространства в себе и для себя существующего мира становится «предметом для человека», существующим в его личном пространстве и времени. И происходит это через опосредующую роль взрослого, который указывает на предмет и произносит слово, его обозначающее. Обнаруживается место, в котором слово (элемент культуры) соотносится с материальным субстратом, каковой и становится его носителем.

Совершенно недавно сделанное открытие в области нейрофизиологии восприятия речи (2014) существенно дополнило механизм «облечения предметов в форму слова». Оно стало доступным под звучным заголовком «Традиционные представления о восприятии языка неверны» [24], но за этим сенсационным выводом скрывается вполне серьезное исследование [25]. С помощью магнитоэнцефалографии (МЭГ) было доказано, что когда ребенок узнает новые слова, они воспринимаются непосредственно в связи с объектами и действиями, которые они означают. Когда, например, мама показывает на солнце и говорит: «Солнышко», – то при этом происходит активация мозга ребенка в тех зонах, которые отвечают и за слуховое восприятие, и за артикуляцию, и за восприятие зрительных образов и (или) контроль движений. Таким

образом, формируется целая сеть нервных клеток, находящихся в разных областях мозга, включая и те, которые традиционно связывают не с речью, а с простыми функциями, такими как движение мышц. Эта сеть и становится мозговым представителем того или иного слова, напрямую, физиологически связывая его звучание и произношение с теми действиями и ощущениями, которые обозначают предмет, этим словом обозначаемый.

Какова польза этого открытия для онтопедагогики? Она становится понятной, если учесть, что указывая на предмет и обозначая его словом, мама не только формирует у ребенка представление о чем-то, что находится вне его, но одновременно участвует в становлении у ребенка собственного «Я». Получается, что эффект присутствия человека в мире, как главный показатель наличия (само)сознания, формируется в едином процессе диалога ребенка с культурой, опосредованном взрослым. Предметное сознание является функцией от организации предметного мира ребенка, формирующегося в транскоммуникации – коммуникации ребенка с взрослым, порождающей транссубъективное пространство – многомерный мир человека [26]. Обучение взрослых искусству транскоммуникации является непосредственной задачей онтопедагогики, распространенной на сферу педагогической подготовки родителей и учителей.

Следующая стадия становления человеческого в человеке охватывает период от 3 лет до предпоздкового возраста (примерно 11,5 лет). Суть ее в том, что предметный мир ребенка начинает обретать смысловые измерения, а при этом сознание становится осмысленным. Задача посредника (мать, учитель) заключается в умении соединить смыслы (пребывающие в культуре в своей идеальной, надличностной форме) с предметным пространством человека, превращая тем самым предметный мир в реальность, в которой можно действовать, понимая смысл своих действий и отвечая за них.

Осмысленное (или осмысляющее) сознание также является функцией от организации жизненного мира, который в процессе онтогенеза становится сложнее, обретая еще одно измерение – смысловое. В качестве нейрофизиологического обоснования здесь может служить открытие, состоявшееся в 1990 г., которое фактически не привлекло внимание психологов, хотя Л.С. Выготский отметил в свое время, что задача объяснения происхождения и возникновения осмысленности является «труднейшей из всех, перед которыми когда-либо стояли психологи-исследователи» [27. С. 267]. Формула открытия выглядит следующим образом: «Установлено неизвестное ранее свойство нейронов подкорковых образований мозга человека реагировать на смысловое содержание воспринимаемой органами чувств информации, обуславливающее их функционирование в качестве звеньев системы, реализующей мысленную деятельность» [28]. Можно полагать, что смыслы возникают в результате взаимодействия человека с его средой, выступая в качестве динамических внечувственных системных качеств явлений и предметов, фиксирующих соответствие их (явлений и предметов) текущим состояниям человека, его запросам и ожиданиям, обращенным в мир.

Смыслы можно рассматривать как своеобразный отклик мира на эти запросы. Меняется функциональная роль эмоций: они теперь «считывают» сверхчувственные качества предметов, каковыми выступают смыслы и ценности. Благодаря этому сознание человека оказывается сконцентрированным не на любом фрагменте «объективной реальности», но на выделенном смысловой разметкой актуальном («напряженном») секторе пространства жизни. Смысл предмета транспонирует в сознание предметы, отвечающие потребностям и возможностям человека [19]. Вклад этого открытия в онтопедагогику трудно переоценить, поскольку теперь становится понятным, почему многочисленные проекты «осмысленного обучения» К. Роджерса испытывали такую трудность при их

реализации. Механизм становления осмысленного сознания не был известен К. Роджерсу, но талантливый ученый интуитивно смог реализовать в своих проектах некоторые его основные детали.

Следующая стадия «вочеловечивания» – это стадия становления ценностного сознания, возникающего благодаря ценностным координатам, которые обретает многомерный мир человека. Здесь мир человека становится пространством для реализации возможностей, выражения своей сущности, самоопределения и саморазвития. Посредническая функция взрослых заключается в умении соединить предметную реальность с ценностями («живущими» в культуре в качестве надличных общечеловеческих ценностей), в силу чего реальность превращается в действительность – устойчивый, несмотря на ситуативность смыслов, мир суверенного человека, подлинное пространство жизни [29].

В качестве заключения можно привести следующие обобщения:

– Системная онтопедагогика имеет целью создание условий, в которых оптимально осуществляется становление человеческого в человеке с учетом этапов и закономерностей вочеловечивания.

– В традиционной педагогике учитель выполняет функцию транслятора культуры, в неклассической педагогике учитель выполняет функцию фасилитатора, в постнеклассической педагогике (системной онтопедагогике) учитель выступает в качестве посредника (медиатора) между человеком и культурой, понимающего свою посредническую миссию.

– Предметом онтопедагогики выступает многомерный мир человека с его подвижной, открытой в окружающую среду границей, где степень открытости означает степень психологического здоровья всей системы. Учитель отвечает за то, чтобы во взаимодействии с культурой мир ребенка обретал новые мерности, расширялся и упорядочивался.

– В онтологическом плане сознание прямо зависит от того, как организован этот мир, каковы его предметные, смысловые и цен-

ностные координаты (измерения). По мере их становления растет суверенность человека, его способность понимать смысл и ценность своих действий

– В онтопедагогике воспитательные, учебные и развивающие цели образования не расходятся между собой, но реализуются в одном процессе взаимодействия ребенка с культурой, опосредованного «значимыми другими».

Список рекомендуемой литературы

1. *Менегетти А.* Онтопсихологическая педагогика. Пермь, 1993.
2. *Менегетти А.* Система и личность. М. : Серебряные нити, 1996.
3. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
4. *Rogers C.* Freedom to learn for the 80's. Columbus–Toronto–London–Sydney : Ch. E. Merrill Publ. Company, A Bell&Howell Company, 1983. 312 p.
5. *Менегетти А.* Клиническая онтопсихология. Пермь, 1995.
6. *Роджерс К.Р.* Человекоцентрированный / клиентоцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. 2001. № 2.
7. *Орлов А.Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики : учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. М. : Академия, 2002. 272 с.
8. *Ромашина С.Я., Майер А.А.* Фасилитативная педагогика в высшем образовании // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 6. С. 45–49.
9. *Клочко В.Е.* Закономерности движения психологического познания и проблема метода науки // Методология и история психологии. 2007. Т. 2, № 1. С. 5–19.
10. *Клочко В.Е.* Эволюция психологического мышления: этапы развития и закономерности усложнения // Сибирский психологический журнал. 2011. № 40. С. 136–151.
11. *Рубинштейн С.* Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–107.

12. *Узнадзе Д.Н.* Антология гуманной педагогики. М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2000. 224 с.
13. *Узнадзе Д.Н.* Психологические исследования. М., 1966. 452 с.
14. *Асмолов А.Г.* О предмете психологии личности // Вопросы психологии. 1983. № 3. С. 118–125.
15. *Зинченко В.П.* Идеи Л.С. Выготского о единицах анализа психики // Психологический журнал. 1981. Том 2, № 2. С. 118–133.
16. *Попов А.А.* «Конструирование будущего». Социальное позиционирование онтопедагогики в России [Электронный ресурс] // Кентавр : сетевой журнал. Электрон. дан. [Б.м., б.г.]. URL: <http://www.circleplus.ru/content/summa/31>.
17. *Galazhinsky E.V., Klochko V.Y.* System anthropological psychology: methodological foundations // Psychology in Russia: State of the Art. 2012. Т. 5. С. 81–98.
18. *Клочко В.Е.* Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. 1998. № 8-9. С. 7.
19. *Клочко В.Е.* Проблема сознания в психологии: постнеклассический ракурс // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 2013. № 4. С. 20–35.
20. *Клочко В.Е.* Человек как психологическая система // Сибирский психологический журнал. 1996. № 2. С. 10–13.
21. *Клочко В.Е.* Онтопедагогика: Психологические основы и гуманитарный потенциал // Проблемы целеполагания в психологических и педагогических исследованиях : материалы II Забайкальской межрегиональной Школы молодых ученых. Чита : Изд-во ЗабГПУ, 2003. С. 3–14.
22. *Клочко В.Е.* Внутренние тенденции развития образования и онтопедагогика // Управление профессиональным развитием в системе повышения квалификации. Томск, 2002. С. 53.
23. *Paulesu E., Mehler J.* Right on in sign language // Nature. 1998. Vol. 392. P. 233–234.
24. *Традиционные представления о восприятии языка неверны* [Электронный ресурс] // Газета.ru. Электрон. дан. М., 2014. URL: <http://www.gazeta.ru/science/biologiya>.
25. *Shtyrov Y., Butorina A., Nikolaeva A., Stroganova T.* Automatic ultrarapid activation and inhibition of cortical motor systems in spoken word comprehension [Electronic resource] // PNAS. Electronic data. Washington, 2014. URL: <http://www.pnas.org/content/111/18/E1918>.

26. *Клочко В.Е.* От слова к мысли: становление сознания в онтогенезе и этапы когнитивного развития // Мир психологии. 2014. № 2. С. 134–148.

27. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений : в 6 т. М., 1982. Т. 1.

28. *Свойство* нейронов подкорковых образований головного мозга человека реагировать на смысловое содержание речи и участвовать в качестве звеньев систем обеспечения мыслительной деятельности [Электронный ресурс] // Научные открытия в России : Государственный реестр открытий. [Б.м., б.г.]. URL: <http://ross-nauka.narod.ru/03/03-347.html>.

29. *Клочко В.Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2005. 172 с.

2.3. Высокие гуманитарные технологии в образовании: между гуманизмом и манипуляцией

В данном разделе будут конкретизированы некоторые идеи, высказанные выше, путем демонстрации направлений проектирования и реализации образовательных технологий, по отношению к которым системная антропсихология выступает в качестве теоретико-методологического базиса.

Мы исходим из того, что эти технологии могут быть отнесены к классу «высоких гуманитарных технологий», но не в том общепотребимом на сегодня контексте «Hi-hum & Hi-ed» [17], который зачастую даже не скрывает манипуляционную их направленность. Мы полагаем, что только присущий гуманитарной технологии гуманистический потенциал делает ее по-настоящему высокой. Вводя понятие «гуманистический потенциал гуманитарной технологии», мы хотим тем самым подчеркнуть, что определение технологии как «высокой гуманитарной» еще ничего не говорит о том, насколько эта «High Hume» или «High Ed» (как ориентированная на образование форма «High Hume») на деле является гуманной. Однако прежде чем продолжить разговор о критериальной базе, на основе которой можно производить хотя бы предва-

рительную дифференцировку высоких гуманитарных технологий по линии манипуляционизм–гуманизм, необходимо хотя бы кратко остановиться на вопросах о том, почему вообще возник феномен под названием «высокие гуманитарные технологии» и какова природа его обостренной востребованности, вдруг проявившейся в обществе.

Источники формирования запроса на высокие гуманитарные технологии

Не так часто приходится сталкиваться с явлением, когда спрос на какие-либо технологии формируется раньше, чем они будут разработаны. На то, что именно это сейчас происходит в области высоких гуманитарных технологий, указывает факт появления различных фирм и сообществ (в том числе псевдорелигиозных, экстремистских и т.п.), эксплуатирующих указанное словосочетание в своих рекламах и даже названиях, на деле не имея к ним никакого особого отношения. Что же будирует интерес к высоким гуманитарным технологиям? Можно выделить по крайней мере три взаимосвязанных тенденции развития земного сообщества, которые на сегодня уже достаточно заявили о себе, но благодаря неразвитости полидисциплинарного анализа продолжают рассматриваться с помощью монодисциплинарных аналитических средств. Здесь важно заметить, что все эти анализы приходят к похожим выводам, когда речь заходит о человеке и тех требованиях к нему, которые открываются по мере просчета тенденций.

1. Вступление человечества в эпоху информационного общества не только заставляет человека становиться *более сложным* для того, чтобы соответствовать эпохе, но и сама эпоха наступает потому, что человек уже накопил необходимый потенциал сложности, хотя и не знает об этом, поскольку пытается осмыслить себя с помощью средств, на такую сложность не рассчитанных. Собственно это и вызывает необходимость разработки более сложных

способов осмысления того, что представляет собой человек вообще и человек информационной эпохи в частности. В чем же заключается усложнение человека эпохи информационного общества? М. Кастельс считает, что в социальных отношениях людей информационного общества начинает формироваться пространство сетевых структур, динамика противоречий которых составляет саму суть того исторического процесса, на основе которого создается новая социальная структура, «кровь и плоть» наших обществ [6]. А сетевая (децентрализованная) форма организации вызывает к жизни новые социальные движения, обращенные к самобытности личности, ее устремленности на самореализацию, инициативное действие. В результате общество само становится «сетью сознания», «формой воображения», которая должна быть реализована как социальная конструкция. В связи с этим формируется социальный запрос на гуманитарные технологии, связанные с конструированием социальных объектов, а формирование сетевых структур в аспекте изменения социальности приводит к тому, что происходит отход от господства вертикальной управленческой иерархии, выводя на первый план горизонтальные отношения в формате сетей. В горизонтальной же плоскости, где самопроизвольно рождаются и осуществляются новации, как раз и появляется новый аспект управления, требующий учета самоорганизации (децентрализация) в управлении (централизация), т.е. опять формируется потребность в высоких (по сложности) гуманитарных технологиях, направленных на подготовку управленцев новой формации.

Поэтому и возникает потребность в таких гуманитарных технологиях и образовательных проектах, которые указанную сложность учитывали бы, т.е. были бы сами достаточно сложны, ориентированы на опережение, учитывая не только сложившиеся реалии, но и ту детерминацию, которая уже сегодня исходит из будущего, порождая тенденции. Все эта сложность большинством лю-

дей переживается на уровне не очень отчетливых ощущений, побуждая к поиску средств, в том числе и в виде особых гуманитарных технологий, которые призваны облегчить бытие людей, все острее воспринимающих неравновесность мировой социальной системы, а через нее и свою собственную неравновесность. Про эти технологии трудно сказать что-либо конкретное, но ясно одно: простыми они быть не могут ввиду сложности решаемых с их помощью задач. Кроме того, проблема усугубляется тем, что предыдущие поколения не так остро переживали перестройку тех реалий, с которыми им приходилось иметь дело. Как замечает Д. Белл, если раньше реальностью для людей была природа, и в воображении люди пытались соотнести свое «Я» с окружающим миром, то затем реальностью стала техника, инструменты и предметы, сделанные человеком, получили независимое существование вне его «Я» в овеществленном мире, то теперь реальность является в первую очередь социальным миром – не природным, не вещественным, а исключительно человеческим, – воспринимаемым через отражение своего «Я» в других людях [3]. Почему происходит это усложнение?

2. Здесь уместно обратиться к другой тенденции, которая все больше привлекает внимание исследователей. Она выступает в виде последовательности смены так называемых технологических укладов. С нашей точки зрения, Д. Белл уловил некоторые детали того, что происходит с человеком в процессе смены этих укладов. Однако отмеченные им трансформации реальности нужно понять не только как то, что выступает как следствие смены укладов, но и как предпосылку их смены, антропологическое основание технологических трансформаций. По имеющимся данным, человечество пережило смену уже пяти технологических этапов, но они были растянуты во времени, что и делало процесс трансформации субъективной реальности более мягким и менее заметным. На Международном форуме «Высокие технологии

XXI века», состоявшемся в апреле 2010 г. в г. Москве, в качестве одного из тезисов, составляющих концепцию конференции, было сформулировано, что будущее России в среднесрочной перспективе «зависит от того, сможет ли страна освоить возможности, представляемые VI технологическим укладом, локомотивными отраслями которого будут нанотехнологии, биотехнологии, новая медицина, робототехника, *высокие гуманитарные технологии*, новое природопользование, полномасштабные технологии виртуальной реальности» [13].

Таким образом, за высокими гуманитарными технологиями скрывается далеко не рядовое явление, но труднейшая проблема, сопоставимая по своей значимости с решением приоритетных задач инновационного развития и технологической модернизации базовых отраслей реального сектора экономики России. Что же касается конкретных людей, то можно сказать, что основные трансформации в сторону нарастающей сложности сегодня претерпевают ценностно-смысловые измерения жизненного пространства человека, в результате чего он оказывается перед лицом новых реалий: *чувство реальности бытия имеет смысловую природу*. Именно здесь, с нашей точки зрения, располагается эпицентр, точка приложения высоких гуманитарных технологий, в определенной степени определяющая их миссию и предназначение.

В.И. Аршинов считает, что суть происходящего «мегатехнологического сдвига» в развитии состоит не столько в появлении новых инфо-, био-, нано- и других технологий, сколько в том, что эти технологии, взаимодействуя друг с другом, начинают трансформироваться «в сложную метасистемную целостность – в новое психосоциальное пространство человеческого бытия» [2]. Ключевым фактором этой «сборки» являются так называемые «конвергентные технологии» – такие технологии, которые опираются на использование научных достижений в различных областях знания, порождая *NBIC-процесс* (по первым буквам технологических об-

ластей: *N* – нано-; *B* – био-; *I* – инфо-; *C* – когно-). Когда этот конвергентный процесс становится сознательно поддерживаемым проектным направлением, он смыкается с движением трансгуманизма, поскольку «конвергентные технологии оказываются – с антропологической точки зрения – трансформативными техниками, ведущими к изменению человека как вида». Отсюда становятся очевидными огромные риски, связанные с появлением этой технологической новации.

Можно согласиться с В.И. Аршиновым в том, что дальнейшие стратегии будут принципиально зависеть от способа встраивания гуманитарного знания в новые практики. Действительно, эти практики предъявляют новые требования к психике человека, сознанию и оказывают мощное воздействие на формирование иных способов мышления и философского осмысления ситуации вплоть до отработки «нового варианта философствования». Но, во-первых, остается резерв в виде пока еще не вполне осознанных тенденций выхода науки к новому мышлению, в том числе и к «новому варианту философствования». Какой бы по значимости и актуальности социальный заказ ни побуждал науку к генерированию указанных новаций, она не сможет их спродуцировать, если не готова к этому. С другой стороны, трансспективный анализ [8–10] показывает, что тенденции развития науки отражают присущие ей внутренние потенции, которые непременно обретут силу на свое осуществление, вступив в своего рода резонанс с *соответствующими* внешними условиями, которые могут выступить и в форме социального заказа, обращенного к науке. Уникальность «текущего момента» мы усматриваем в следующем: то, что хотят от современной психологической науки, и то, что она уже в определенной степени может, находятся в параметрах, близких к тому, что можно назвать соответствием.

Вопрос о тенденциях развития науки – это вопрос о механизмах закономерного усложнения ее системной организации, пред-

полагающий выявление ее системообразующих оснований. В качестве системообразующего механизма может рассматриваться процесс кросс-фертилизации – «взаимного оплодотворения» различных научных дисциплин (Л. Бергаланфи) внутри полидисциплинарного комплекса. Кросс-фертилизация с позиций трансспективного анализа открывается в своей транскоммунитивной природе не просто как коммуникация между научными дисциплинами, способными преодолеть «концептуальные перегородки», но прежде всего как коммуникация порождающего типа, в ходе которой вырабатывается новое знание о сложных открытых системах «человекоразмерного» (В.С. Степин) уровня, а также новое мышление, адекватное по своей сложности изучаемой многомерной реальности.

3. Итак, вход земного сообщества в эпоху информационного общества и одновременно осуществляющаяся смена технологических устоев требуют «гуманитарного сопровождения» в виде обозначившейся потребности в высоких гуманитарных технологиях. Третьим источником этой же потребности выступает нарождающаяся «новая экономика», «экономика знаний», сопряженная с идеей инновационного развития. Высокие гуманитарные технологии здесь необходимы для становления «инновационной личности», человека с «инновационным сознанием», «инновационным интеллектом», «инновационной культурой» и т.д. При этом ни одно из этих понятий (сознание, мышление, культура и пр.) нельзя рассматривать в качестве источника инновационного поведения, хотя они и характеризуют разные стороны инновационной личности. Если не раскрыть психологические механизмы инновационного поведения, в сущности своей являющегося поведением инициативным, сверхадаптивным, нормотворческим, то никаких высоких гуманитарных технологий в области развития инновационной активности и инновационного потенциала людей мы не проектируем [4].

По большому счету речь идет о том, каким образом в пространстве своего актуального бытия человек открывает и формирует векторы свободного движения, в которых и совершает выход «за пределы» сложившегося образа жизни, устоявшихся приспособительных поведенческих форм. С точки зрения системной антропологии выходит за эти пределы не психика, не сознание, а «весь человек» как сложнейшая пространственно-временная организация, как открытая система, устойчивое существование которой обеспечивает избирательный обмен со средой. Ни психика, ни сознание, ни мышление сами по себе (и сами для себя) ни в каком обмене со средой информацией, веществом, энергией не заинтересованы. Они, безусловно, участвуют в этом обмене, обеспечивая его избирательность в пользу человека, но они не выступают в качестве самостоятельных открытых в мир субъектов, разыскивающих в этом мире «нечто», в чем они нуждаются, или такое «нечто», через которое они могут утвердить свою трансцендентальную природу.

Высказанным выше утверждением, что на базе системной антропологии можно проектировать и реализовывать гуманистически ориентированные высокие гуманитарные технологии, мы тем самым как бы косвенно заявляем о том, что нам ведомы критерии, позволяющие дифференцировать подлинно высокие (в плане гуманизма) технологии от высоко технологичных, но при этом манипулятивных технологий. На деле мы вовсе не претендуем на раскрытие всей критериальной базы, необходимой для такой дифференциации, но можно выделить одно условие, не выполнив которое практически невозможно выйти к проектированию подлинно высоких гуманитарных технологий. С другой стороны, выполнение этого условия еще не гарантирует, что гуманистический потенциал технологии будет реализован: все зависит от того, какими целями, задачами и намерениями руководствуются разработчики технологии.

О гуманистическом потенциале высоких гуманитарных технологий

Продолжая развивать мысль об условии, выполнение которого необходимо (хотя и не всегда достаточно) для проектирования подлинно высоких гуманитарных технологий, попытаемся его объективировать. В чем же заключается это условие? Оно становится понятным, если согласиться с тем, что манипулирование человеком не требует проникновения в глубины человеческой сущности. Оно не нуждается в особом психологическом обеспечении: разработчику достаточно обыденной (житейской) психологии и неких рефлексивных навыков. Наверное, знания об условиях становления и механизмах функционирования психики и сознания могут быть полезными и в этом случае, но создатель манипулятивной технологии вполне может обойтись и без этого знания. *Гуманистически ориентированные гуманитарные технологии не могут быть созданы при опоре на поверхностное и упрощенное понимание человека, его сознания, психики.* Другими словами, гуманистически ориентированные гуманитарные технологии не могут не опираться на достаточно сложное знание о закономерностях и стадиях становления человеческого в человеке, поскольку любая технология, вступающая в противоречие с законами человекообразования, по сути своей не может быть ни гуманной, ни образовательной. Она не может быть гуманной, поскольку содержит в себе элементы насилия над человеческой природой. Будучи составной частью технологии, насилие может тиражироваться и усиливаться, особенно если учесть информационные возможности современного общества, а также клановую, идеологическую и любую другую ангажированность источников и средств информации. Таким образом, критерии дифференциации гуманитарных технологий по степени их гуманистичности лежат в области различения простого и сложного знания, а также простого и сложного мышления, которое

было использовано при разработке этих технологий. «Нарастающее усложнение объектов и субъектов мира, резкое увеличение их численности требует иного качества интеллектуальных усилий, не вполне совпадающих с существующими регламентами и прописями образования» [17]. Упрощенное, симплифицированное понимание человека создателями и реализаторами гуманитарных технологий изначально перекрывает возможность выйти за пределы манипулятивных технологий.

Обратите внимание на ту эмоциональность, с которой один из самых видных разработчиков зарождающейся в последние годы *философии сложности* Эдгар Морен заканчивает свою книгу о методах познания сложного. «Сложное познание не может оперировать так, как оперировала классическая наука. Операциональность классической науки является, по сути, операциональностью манипулирования... Манипулирование, став техническим, становится все более и более автономным по отношению к науке, все более и более зависимым от социальных аппаратов. Таким образом, настоящее присасывание к финальности идет на пользу манипулированию. А парадигма упрощения открывает дверь для всякого рода манипулирования, и я хотел бы, чтобы читатель начал это осознавать. Отныне я убежден в том, что всякое упрощающее, стало быть, изуродованное познание является искажающим и выражается в манипулировании, подавлении, опустошении реального, с того момента, как оно превращено в действие, а в особенности в политическое действие. Упрощающее мышление стало варварством науки. Это – особое варварство нашей цивилизации. Это – варварство, которое сливается сегодня со всеми историческими и мифологическими формами варварства» [14. С. 443].

Обратимся теперь к принципам сложного мышления, ибо, не указав на них, все вышесказанное можно рассматривать как свободное теоретизирование. Кроме того, необходимо показать, что системная антропология в определенной мере опирается на

эти принципы, и потому ее претензии на разработку гуманистически ориентированных (не манипулятивных) высоких гуманитарных технологий являются обоснованными.

Семь принципов сложного мышления Эдгара Морена и их проекция в психологическое познание

Е.Н. Князева в своей вступительной статье к указанной книге «Эдгар Морен в поисках метода познания сложного» [12] приводит семь принципов сложного мышления, выделенных самим Э. Мореном, и сопровождает их весьма интересным комментарием. Мы полагаем, что заинтересованный читатель не упустит возможность ознакомиться с книгой, поэтому, решая свою задачу, мы также приведем свой краткий комментарий, попытаюсь показать, как выглядит проекция этих принципов в современное профессионально-психологическое мышление, и в частности то мышление, на которое опирается системная антропсихология. Е.Н. Князева указывает, что принципы сложного мышления, формулируемые Мореном, дополняют друг друга, пересекаются, являются взаимозависимыми. Поэтому и наш комментарий вынужденно будет грешить тем же самым.

1. «Системный или организационный принцип привязывает познание частей к познанию целого. При этом осуществляется челночное движение от частей к целому и от целого к частям. Идея системы означает, что «целое больше суммы частей». От атома до звезды, от бактерии до человека и общества, организация целого приводит к возникновению у него новых качеств или свойств по отношению к частям, рассмотренным в их обособленности. Новые качества – это эмерджентности» [14, 17].

Для психологии этот принцип чрезвычайно важен в обеих своих составляющих. Об использовании принципа системности в психологии написано много. О том, что «целое больше суммы частей», мы знаем еще со времен зарождения гештальтпсихологии, но

вот о том, что «организация целого приводит к возникновению у него новых качеств или свойств по отношению к частям, рассмотренным в их обособленности», приходится говорить отдельно. Например, в психологии до сих пор практически не ставится вопрос о том, что же исчезает при разрыве человека на его составляющие, представленные личностью, субъектом, индивидом. Что мы теряем навсегда при таком разрыве и что обретем при его устранении? Высокие гуманитарные технологии – это не то, что мы можем спроектировать и реализовать, сохраняя указанный разрыв. Это то, что мы можем получить в качестве практического эффекта выхода профессионального мышления психологов и педагогов к объективной сложности человека как целостного (системного) саморазвивающегося и самоорганизующегося многомерного явления. Именно в такой форме человек выступает в качестве предмета познания в системной антропологии.

Например, сознание – это эмерджентное свойство, релевантное всей системе, называемой «человек»; оно выступает как эффект ее самоорганизации и одновременно как то, что эту самоорганизацию обеспечивает, участвуя в ней в качестве необходимого звена. Но именно в этой своей ипостаси сознание и не рассматривается. В результате следует признание: «Сознание – самое ценное достояние человека. Тем не менее никто не знает, ни что такое сознание, ни как оно возникло, ни что делает... Попытки придать работе сознания какой-либо постигаемый смысл встречаются, но не выглядят убедительными» [1. С. 166]. Возникают сразу два вопроса. Если «никто не знает, ни что такое сознание, ни как оно возникло, ни что делает», то откуда возникает такая уверенность в том, что «сознание – самое ценное достояние человека»? Во-вторых, каковы на самом деле истоки уверенности в том, что сознание обязательно что-то «делает»? Зачем надо приписывать «работе сознания какой-либо постигаемый смысл», убеждаясь всякий раз, что опять не то «приписали»? Сознание – это не орган, встре-

енный в человека, это не орган насилия, заставляющий человека считаться с результатами его работы, это не дискретная конструкция, а континуальная, т.е. далеко не «подкожная». Понятия «деятельность сознания», «работа сознания», «психическая деятельность» и т.п. – это не расхожие стереотипы, а прямой результат упрощенного мышления, свойственного классической психологии. Вспомним еще раз Э. Морена: «Сложное познание не может оперировать так, как оперировала классическая наука...» Сознание ничего не делает, делает человек с помощью сознания как своего общесистемного (эмержентного) свойства. Нужно спрашивать не о том, что делает сознание, а о том, какая функциональная роль отведена сознанию в открытой системе человекоразмерного уровня. Но для этого и саму систему надо рассматривать как функциональную. Можно полагать, что эта такая роль, без которой человек не сможет выполнить свою миссию, свое человеческое предназначение.

Первый принцип сложного мышления Э. Морена непосредственно направлен против дискретного мышления, против упрощенных представлений о сознании и психике как самодействующих (в человеке, вместо человека, вместе с человеком) органах. Кажется поразительным, но все психологи знают, что сознание есть культурно обусловленный феномен, однако предпочитают оперировать с ним как с органом, выросшим изнутри и непременно что-то делающим. Личность определяют через сознание, потом утверждают, что личность есть «носитель сознания», а потом окончательно запутываются в том, какие функции выполняют «носитель» и его «ноша», кто кем руководит, т.е. в чем заключается функция «психической регуляции» на сознательном уровне развития жизни.

При этом практика образования не снимает с себя задачу по его формированию «в образовательном процессе», а теория образования ничем этой практике помочь не может. Педагогические антро-

пологии пока еще опираются на представления о подкожной, дискретной психике, которую можно расчленять на психические свойства, состояния и процессы, а сами процессы на столь же суверенные составляющие, такие как ощущение, восприятие, мышление, память и т.д. Ничто так не затрудняет принятие логики сложного мышления, как наша наивная уверенность в том, что плоды такой почти анатомической «расчлененки» можно будет потом сложить в нечто целое, т.е. можно найти способ непротиворечиво соединить знания об индивиде, личности, субъекте и при этом не потерять эмерджентные качества, которые характеризуют человека в его сущностных качествах и определениях.

2. «Голографический принцип показывает, что во всяком сложном явлении не только часть входит в целое, но и целое встроено в каждую отдельную часть. Типичный пример – клетка и живой организм. Всякая клетка является частью целого – живого организма, но само это целое присутствует в части: вся полнота генетической наследственности представлена в каждой отдельной клетке этого организма, присутствует в нем через язык, через культуру, через социальные нормы» [14, 17].

Для психологии, которая никогда не знала своего «целого», вопрос о соотношении целого и части, да еще в «голографическом контексте», является предельно сложным. В то же время сегодня уже отчетливо ощущается некий предел, когда все большее число психологов начинают понимать, что функции психики и сознания не могут быть обнаружены в процессе изучения их самих, т.е. без выхода в ту систему, по отношению к которой они эту функцию выполняют. И здесь не помогут никакие методологические ухищрения в виде определения психики как целостной системы (пусть даже открытой, саморегулирующейся, самоорганизующейся и т.д.), а сознания как самодействующего органа, имеющего собственную логику, на основе которой оно и принимает решение о том, что достойно осознания, а что нет. Впервые «целостный че-

ловек», т.е. взятый в единстве со всей многомерностью его бытия в создаваемом им самим многомерном пространстве жизни, оказывается затребуемым психологией, хотя призыв «вернуть целостного человека в психологию» был озвучен сравнительно давно [6]. Понятие сознания становится релевантным не частным подсистемам (деятельность, поведение, личность, субъект и т.д.), а человеку, осуществляющему свою жизнь. Нам придется признать правоту Л.С. Выготского: это «...жизнь определяет жизнь через сознание» (цит. по [5]). А мы пока упорно хотим определить сознание вне жизненного контекста, удивляясь тому, что оно никак не открывается нам ни в своих функциях, ни в своей природе.

Но поскольку наука развивается, то развивается и ее категориальный строй, что и доказывает сам факт существования историко-категориального анализа как признанного метода историко-психологического исследования. В этом подходе отражается стремление науки превратиться в некую упорядоченную систему (категорий, принципов, знаний, способов познания и т.д.), и это стремление вполне оправдано. Дело в том, что «понятие никогда не может быть определено в его единичности и обретает полную научную завершенность лишь посредством установления его связи с целым» [16]. Признавая правоту Шеллинга, необходимо согласиться и с тем, что в психологии пока отсутствует представление об этом «целом», в силу чего и понятия продолжают сохранять свой статус единичности, а потому еще далеки от искомой «научной завершенности». Более того, до сих пор еще теплится иллюзия того, что можно каким-то способом привести понятия в систему, и тогда перед нами предстанет то самое «целое», различные части, детали, стороны, аспекты которого улавливали (фиксируют, объективировали) эти единичные понятия. Идея фантастическая по сути, но удивительно живучая – за неимением других. Системная антропология не приходит к «целому», а начинается с него.

3. «Принцип обратной связи, введенный Норбертом Винером, позволяет познавать саморегулирующиеся процессы. Он порывает с принципом линейной причинности. Причина и следствие замыкаются в рекурсивную петлю: причина воздействует на следствие, а следствие – на причину, как в системе отопления, в которой термостат регулирует работу нагревательного элемента» [14, 17].

Проблема саморегуляции – это не рядовая проблема психологии. Она сегодня, впрочем, как и вся современная психология, оказалась в зоне перекрытия двух парадигм, но именно с саморегуляцией, а не чем-нибудь иным, ассоциируется смысл неклассического этапа развития науки, так же как с саморазвитием (самоорганизацией) ассоциируется наступающий (постнеклассический) этап. Главное, что в неклассической науке появился человек – пусть вначале и не целостный, «урезанный» до личности, субъекта или сознательного индивида, но все-таки с ним уже надо было считаться. Теперь уже не проходила идея замкнутого на себя сознания, каковое в такой форме и выступало в качестве предмета классической науки. Психология медленно и достаточно мучительно стала двигаться в сторону того образа, который Э. Морен представил в виде «рекурсивной петли». Бинарные принципы детерминизма с четким распределением причин и следствий на полюсах («внешние причины действуют...», «внутреннее само себя развивает...») стали уступать место (но пока еще не уступили) более сложным представлениям о причинно-следственных связях, характерных для саморазвивающихся чело-векоразмерных систем. О принципе системной детерминации речь пойдет ниже, поскольку четвертый принцип Э. Морена практически к ней и выводит.

4. «Принцип рекурсивной петли развивает понятие регуляции в понятие самопроизводства и самоорганизации. Это – генерирующая петля, в которой продукты сами становятся производителями и причинами того, что их производит. Так, индивиды продуциру-

ют общество в ходе их взаимодействий друг с другом и посредством них, а общество как целое, обладающее эмерджентными свойствами, продуцирует человеческое в этих индивидах, оснащая их языком и прививая им культуру» [14, 17].

Способность науки выделять саморазвивающиеся системы человека размерного уровня и превращать их в предметы конкретно-научного исследования означает степень зрелости науки и знаменует ее выход к идеалам постнеклассической рациональности. В транспективном анализе, позволяющем отрефлексировать историю становления психологического познания в контексте процесса саморазвития науки, открываются тенденции развития, что позволяет перевести анализ из констатирующего в прогностический. «Сегодня познавательное и технологическое освоение сложных саморазвивающихся систем начинает определять стратегию переднего края науки и технологического развития» (В.С. Степин, [15]). Как конкретно в науке действует принцип рекурсивной петли, обуславливая переход понятия регуляции в понятие самопроизводства (саморазвития) и самоорганизации, мы показали отдельной работой [7]. Действительно, это крайне интересно. Каким образом целая научная школа (имеется в виду школа основателя смысловой теории мышления О.К. Тихомирова, отдельную ветвь которой представляет системная антропсихология) вышла к идеям самоорганизации. Как и откуда приходили идеи самоорганизации в научную школу, которая начинала «как все»: психика понималась как отражение, ее функция усматривалась в регуляции деятельности и поведения, мышление рассматривалось как «высшая форма отражения» и т.д. Не было еще современных концептуальных моделей, ориентированных на изучение единых механизмов самоорганизации, таких как синергетика (Г. Хакен), неравновесная термодинамика и теория диссипативных структур (И. Пригожин), теория аутопоэза (У.Р. Матурана), теория динамического хаоса (М. Фейгенбаум), нелинейная динамика (С.П. Курдюмов),

которые могли бы непосредственно повлиять на создателя научной школы и его учеников. Тем более что все эти модели были разработаны в ориентации на физические и простейшие биологические системы. Их крайне трудно, если это вообще возможно, переносить на человека, не впадая в синергетический редукционизм, неизбежный в этом случае. Тем не менее, изучая мышление, научная школа сама вышла к мышлению постнеклассического уровня, которое как раз и базируется на представлениях об открытых самоорганизующихся системах. В работе достаточно подробно анализируется переход через зону совмещения парадигм, когда идея саморегуляции стала перерастать в идею самоорганизации – в полном соответствии, как теперь мы это понимаем, с обсуждаемым нами четвертым принципом сложного мышления Э. Морена.

Что же касается «самопроизводства» (саморазвития), характерного для самоорганизующихся систем, то системная антропсихология сформулировала свой принцип детерминизма – принцип системной детерминации. В соответствии с ним внутреннее и внешнее, субъективное и объективное, вступая во взаимодействие, производят нечто третье – сверхчувственные, общесистемные качества, которые, будучи новообразованиями, не сводимыми ни к первому, ни ко второму, становятся своеобразными параметрами порядка, указывающими направления развития системы за пределы ее актуального состояния, организуя тем самым переход возможности в действительность как основание устойчивого существования саморазвивающихся систем в реальном времени и пространстве. Конкретное содержание этого принципа представлено в уже упоминаемых выше работах [3, 7, 10, 11]. С его помощью удалось объяснить механизмы инновационного (сверхадаптивного) поведения и выйти на построение гуманитарных технологий, направленных на актуализацию инновационного потенциала человека.

5. «Принцип авто-эко-организации (автономии / зависимости) заключается в том, что живые существа являются самоорганизующимися существами и поэтому расходуют энергию, чтобы поддержать свою автономию. Поскольку им необходимо черпать энергию и информацию из окружающей их среды, их автономия неотделима от их зависимости от окружения. Стало быть, нам нужно их понимать как авто-эко-организующие существа. Принцип авто-эко-организации имеет силу в отношении отдельных человеческих существ и человеческих обществ. Человеческие существа строят свою автономию в зависимости от их культуры, определяемой социальной средой» [14, 18].

Продолжим логику Э. Морена. Поскольку живые существа являются самоорганизующимися существами, а потому им необходимо черпать энергию и информацию из окружающей их среды, в силу чего их автономия оказывается неотделимой от их зависимости от окружения, то такие системы должны быть оснащены *средствами отбора* из среды того, что им нужно в каждый момент времени. Тогда *психика (сознание) предстает перед нами как самый мощный, самый изоциренный, самый сложный из известных нам механизмов избирательности, превращающий «мир в себе» в «мир для нас» – многомерный мир человека, в котором можно действовать, понимая смысл и ценность своих действий и, следовательно, отвечая за содеянное.* Можно считать этот принцип сложного мышления самым сложным из всех принципов – он выводит к особой реальности, признать и принять которую очень трудно, но без этого мы не сможем понять, что на самом деле представляет собой чувство реальности бытия, а следовательно, и механизмы разрушения этого чувства при различного рода душевных расстройствах.

Эта реальность содержит сверхчувственные измерения, на которые нельзя указать пальцем. Она открывается для человека только за счет теоретического мышления повышенной сложности,

но люди живут в этой реальности, поскольку для каждого из нас она выступает в виде собственного пространства жизни. Понять это трудно еще и потому, что стереотип «пространство для жизни», постоянно воспроизводимый нашим сознанием для того, чтобы человек мог видеть мир отдельно от себя, перекрывает восприятие мира как пространства, в которое человек продлен и которое в наибольшей степени отражает его сущность. Это индивидуальное пространство жизни пронизано нашей самостью, нашей субъективностью, нашей готовностью реализовать себя, нашим постоянным ожиданием того, что в этом мире есть то, без чего мы не можем удержать свою целостность, надеждой на то, что оно там есть, и верой в себя как человека, который может обрести это нужное ему свое, которое еще не стало своим, но может быть станет, если проявить активность. В каждый момент времени мы неравновесны – мы перманентно находимся в точке несовпадения с собой и постоянно прокладываем «путь к себе через мир» (В. Франкл), «извне овладеваем собой» (Л. Выготский), «в мире находим себя» (Г. Гегель). Можно мыслить проще? Можно, наверное, но не будем забывать ранее процитированного Э. Морена: «Упрощающее мышление стало варварством науки. Это – особое варварство нашей цивилизации». На упрощенном мышлении строятся только манипулятивные техники и технологии, адекватные этой простоте методы диагностики и способы работы с клиентом.

Последовательное развитие и конкретно-научное преломление принципов сложного мышления, выделенных Э. Мореном, именно к этой логике и выводит. Шестой и седьмой принципы сложного мышления мы оставим без комментариев, но обязаны их привести для того, чтобы у читателя сложился свой взгляд на систему принципов – в той их последовательности, которую определил сам Э. Морен. Шестой принцип также выводит к многомерной логике, а седьмой носит эпистемологический характер, что тоже интересно, но избыточно для данной работы.

6. «Диалогический принцип заключается в установлении дополнительной, конкурентной, антагонистической связи между двумя противоположностями; он проходит красной нитью через сочинения Гераклита Эфесского, Блеза Паскаля, диалектику Гегеля. Лучше всего его иллюстрирует формула Гераклита «жить, умирая, и умирать, живя» [14, 17].

Этот принцип направлен на переход от бинарной логики к тернарной – *как предтече многомерной логики*. С нашей точки зрения, диалогическая связь между противоположностями имеет транскомуникативную природу: в ней рождается многомерное пространство, понять которое можно через выход к многомерной логике. Транскомуникация – коммуникация порождающего типа (В.И. Кабрин).

7. «Принцип повторного введения познающего во всякий процесс познания восстанавливает субъекта и отводит ему подобающее место в процессе познания. Не существует «зеркального» познания объективного мира. Познание есть всегда перевод и конструкция. Всякое наблюдение и всякое понятийное представление включают в себя знание наблюдателя, воспринимающего и мыслящего существа. Нет познания без самопознания, наблюдения без самонаблюдения. Эпистемология сложного, т.е. эпистемологические принципы, надлежащие для познания сложного мира, обретает свою форму в ходе познания познания, которое включает в себя и познание пределов познания» [14, 17].

Большим количеством исследований удалось установить связь между усложнением многомерного пространства жизни человека в ходе онтогенеза и становлением адекватных этим изменениям форм сознания – предметного, смыслового, ценностного. Сформирована новая «когнитивная метафора», позволяющая объяснить, каким образом мозг человека, по всем параметрам памяти и скорости действия уступая компьютеру, именно благодаря многомерности своего жизненного пространства, его организации, включающей в

себя и сверхчувственные динамичные «параметры порядка», справляется с информационным хаосом, в который все больше погружается человек.

Поэтому гуманитарные технологии, находящиеся на разных стадиях разработки или только замысла, ориентируются нами на проектирование таких образовательных сред, которые позволяют человеку формировать свое многомерное пространство жизни, наращивая суверенность, прокладывая траектории жизнеосуществления таким образом, чтобы максимально реализовать имеющиеся у человека жизненные ресурсы. Иными словами, предчувствуя прорыв научного познания к «целостному человеку», к сложнейшей многомерной онтологии человеческих миров, составляющей «самую человеческую» часть того, что включает в себя понятие человек, необходимо самоопределяться в этом процессе поднятия науки на новые, более высокие и сложные уровни системности мышления, ибо без такого самоопределения высокие гуманитарные технологии могут оказаться не менее высокими манипулятивными техниками.

Список рекомендуемой литературы

1. *Аллахвердов В.М.* Размышление о науке психологии с восклицательным знаком. СПб., 2009. 264 с.

2. *Аршинов В.И.* Постнеклассические практики, конвергентные (трансформативные) технологии и проблема коммуникации в сложности [Электронный ресурс] // Институт синергийной антропологии. Электрон. дан. М., 2008. URL: http://synergia-isa.ru/?page_id=3186.

3. *Белл Д.* Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М. : Academia, 1999. 663 с.

4. *Галажинский Э. В., Красноярцева О.М.* О месте и роли мышления в организации инновационного поведения // Современная психология мышления: смысл в познании. М. : Смысл, 2008.

5. *Завершинева Е.Ю.* Записные книжки, заметки, научные дневники Л.С. Выготского: результаты исследования семейного архива // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 120–135.

6. *Кастельс М.* Могущество самобытности // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология. М. : Academia, 1999. 303 с.

7. *Клочко В.Е.* Динамика типологических форм системного подхода и перспективы развития психологической науки. Деп. в ИНИОН АН СССР, 1987. № 29171.

8. *Клочко В.Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2005. 172 с.

9. *Клочко В.Е.* Системная антропологическая психология и образовательная практика // Психология образования. 2008. № 8. С. 9–21.

10. *Клочко В.Е., Галажинский Э.В.* Психология инновационного поведения. Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2009.

11. *Клочко В.Е., Галажинский Э.В.* Самореализация личности: системный взгляд. Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 1999.

12. *Князева Е.Н.* Эдгар Морен в поисках метода познания сложного // Морен Э. Метод. Природа Природы. М. : Прогресс-Традиция, 2005. 464 с.

13. *Концепция* Конференции 11-го Международного форума «Высокие технологии XXI века» [Электронный ресурс] // Высокие технологии XXI века : международный форум. Электрон. дан. М., 2010. URL: <http://www.hitechno.ru/?page=event041>.

14. *Морен Э.* Метод. Природа Природы. М. : Прогресс-Традиция, 2005. 464 с.

15. *Степин В.С.* Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность [Электронный ресурс] // Цифровая библиотека по философии. Электрон. дан. [Б.м.], 2003. URL: http://filosof.historic.ru/books/c0026_1.shtml.

16. *Узнадзе Д.Н.* Антология гуманной педагогики. М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2000. 224 с.

17. *Hi-hum & Hi-ed:* Высокие гуманитарные технологии и высокое образование. [Электронный ресурс] // Finam.fm. Электрон. дан. [Б.м., б.м.]. URL: <http://finam.fm/archive-view/435/4/>.

Задания для самостоятельной работы

Задание 1. Вам предлагаются общие характеристики 5-го технологического уклада и прогнозируемые (институтом сложности SFI) характеристики 6-го технологического уклада. Необходимо осуществить анализ требований к человеку, которые налагает на него переход в 6-ой технологический уклад, выделить психологические и личностные качества, отвечающие этим требованиям, и спрогнозировать те изменения в перестройке целей образования, его содержания, методов и стандартов, сложившихся ранее, которые должны произойти.

Задание 2. Обращаясь к первоисточникам, а именно трудам Мануэля Кастельса (Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. М. : ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.) и Даниеля Белла (Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М. : Academia, 1999. 663 с.):

– обобщите прогнозы относительно изменений социальных отношений людей информационного общества и причин формирования пространства сетевых структур;

– выявите сущность динамики противоречий, обуславливающих смену эпох, а также те новые социальные движения, которые непосредственно апеллируют к самобытности личности, ее устремленности на самореализацию и инициативное действие;

– определите, в какой форме новые социальные конструкты актуализируют запрос на высокие гуманитарные технологии, выводя на первый план горизонтальные отношения в формате сетей;

– попытайтесь спрогнозировать, какие новые аспекты управления должны при этом объективироваться, изменяя как управленческую вертикаль (централизация, единоначалие, авторитаризм), так и горизонталь (децентрализация, самоорганизация, инновационная активность).

Задание 3. Выделите основные признаки понятий «высокие гуманитарные технологии» (Hi-hum) и «высокие гуманитарные технологии в образовании» (Hi-ed) и определите:

- общие признаки;
- те признаки, которые обуславливают их различие.

Задание 4. Определите, на какие методологические основания опирается теория онтопедагогика А. Менегетти и чем они отличаются от оснований системной онтопедагогика.

Задание 5. Проанализируйте, каким образом стиль и уровень профессионального мышления влияют на организацию образовательного пространства с точки зрения активности субъектов образовательного процесса.

Глава 3. ПСИХОЛОГО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АКТУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

3.1. Актуальные проблемы психологического сопровождения образовательных проектов

В настоящее время словосочетание «психологическое сопровождение образовательных практик» достаточно устойчиво вошло в профессиональный лексикон не только психологов, но и педагогов, социальных работников, управленцев, родителей (выступающих заказчиками образовательных услуг). Сегодня трудно найти более или менее престижное образовательное учреждение, где бы в той или иной форме такое сопровождение не присутствовало (или, по крайней мере, не обозначалось в перспективных задачах развития данного учреждения).

Однако в психологической литературе представлены пока самые общие определения содержания этого вида профессиональной деятельности психолога образования. «Под сопровождением развития понимается такая помощь ребенку, его семье и педагогам, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы. Сопровождение – это мультидисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников» [4. С. 14]. «Сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия» [1. С. 20]. «Под психологическим сопровож-

дением мы понимаем систему профессиональной деятельности педагога-психолога, направленную на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития» [5. С. 14]. Оговариваются отличия сопровождения от руководства или помощи [1. С. 22]. Принцип сопровождения определяется в качестве отправной точки при разработке конкретных вопросов, в частности направлений работы школьного психолога. К последним же традиционно относят прикладную диагностику, психокоррекционную и развивающую работу со школьниками, консультирование и просвещение участников образовательного процесса. Проводимые нами беседы с практическими психологами, работающими в различных образовательных учреждениях региона (Томской области, Алтайского края, Красноярского края, Читинской области), также свидетельствуют о том, что организация конкретных форм психологического сопровождения образовательных практик осуществляется, как правило, в рамках обозначенных направлений деятельности службы практической психологии образования. Нисколько не умаляя значимость традиционных направлений психологического сопровождения образовательных практик, о результативности которых можно найти сегодня десятки, если не сотни публикаций, затронем другой аспект проблемы психологического сопровождения образования.

В последние годы все настойчивее звучат мнения о том, что в поле профессионального внимания психолога должны попадать «не только (и даже не столько) индивидуальные особенности детей, педагогов и родителей, но и детали целостного образовательного процесса» [2, 6]. Среди важнейших задач службы практической психологии образования особо выделяют:

– обеспечение психопрофилактической работы не только с отдельными детьми или «группами риска», но и на уровне образовательной среды в целом;

– организацию системы непрерывного, постоянного изучения существенных психологических характеристик образовательного пространства, которое направлено на предупреждение возможного неблагополучия в развитии детей [6].

К числу необходимых профессиональных компетенций психолога образования сегодня относят и умения «анализировать такие, казалось бы, непсихологические элементы образовательного процесса, как учебный план, учебные программы, учебники, методические пособия и т.п., взятые, конечно, в их психологической сути по отношению к конкретной образовательной идее» [2, 6], а психолог образования позиционируется как «специалист, способный работать на границе дидактических систем» [2, 7].

Процесс образования современного человека, по сути, является перманентным, становящимся, связанным с трансформацией образовательных процессов «как множества индивидуальных форм развития и разнообразия возможностей». Становится понятно, что непрерывное образование возможно только при учете преемственности стадий становления человеческого в человеке и тех психологических новообразований, которые появляются в образовательном процессе. Почти двадцатипятилетний опыт участия авторов пособия в разработке разного рода программ психологического сопровождения образовательного процесса (в качестве практического психолога, руководителя психологической службы образовательного учреждения, соавторов концепции развития образовательного учреждения, научных консультантов и т.д.) привел нас к убеждению, что психологическое сопровождение современных образовательных практик в качестве необходимой составляющей должно включать и такое направление, как исследование изменений в образовании. На сегодняшний день исследование психологических изменений, происходящих с участниками образовательного процесса, обслуживает другие направления психологического сопровождения образования –

психоконсультативное, психокоррекционное, психотерапевтическое, психопрофилактическое и т.д. – и, по сути, является диагностическим. Психологами накапливается колоссальный объем информации про учащихся, педагогов, родителей (причем зачастую эта информация лонгитюдного характера). Нам не раз приходилось на педагогических советах, педагогических консилиумах или методических совещаниях поражаться той поистине титанической диагностической работе, которую проводят школьные психологи, пытаясь зафиксировать как можно больше показателей развития участников образовательного процесса. Разовые, периодически или регулярно осуществляемые диагностические срезы (продольные и поперечные, индивидуальные и фронтальные), безусловно, необходимы для анализа реально происходящих психологических изменений с конкретными людьми. Однако даже обширный набор данных об особенностях и уровнях различных аспектов развития учащихся позволяет делать суждения скорее об уже «ставшем», «образовавшемся» в человеке, что имеет смысл, когда речь идет об адаптации существующих образовательных практик к особенностям участников образовательного процесса. Но чем более выражены притязания образовательного учреждения на проектирование развивающей образовательной среды, тем более отчаянно выглядят усилия психологов по выделению индикаторов, показателей развития, которое действительно происходит в результате именно таким образом организованного образовательного процесса (а не параллельно с ним или даже вопреки ему).

Сегодня все чаще запросы к психологам от разработчиков образовательных проектов формулируются в виде заказов на исследовательское сопровождение изменений в образовании, которое предполагает исследование «человека становящегося» в процессе конструирования, построения собственной реальности, собственного пространства. Речь идет о своевременном выявлении образо-

вательных результатов или образовательных феноменов, относящихся к собственно психологическим новообразованиям (появляющимся на определенных этапах, стадиях реализации образовательного проекта), совокупность которых дает основания для анализа продуктивности конкретной образовательной программы (или образовательного проекта как формы развития и реализации образовательной деятельности) с целью оперативного внесения соответствующих коррекций как в ее содержание, так и в организационные формы. Следует оговорить, что образовательные эффекты и образовательные результаты понимаются в данном контексте в качестве обобщенных, интегративных планируемых проектных результатов.

Образовательные эффекты представляют собой недетализированные (в силу слабой, недостаточной осознанности, проработанности разработчиками) образовательные результаты, описание которых в образовательном проекте не позволяет четко представить, в каком виде по каким основаниям можно будет делать суждения о получении планируемых образовательных результатов.

Образовательные результаты представляют собой четко конкретизированные и описанные в проекте новообразования, которые предполагается получить при реализации данного образовательного проекта:

- на уровне коллективного субъекта (новые способы деятельности, новые социальные компетенции);
- на уровне конкретных людей (новые субъектные позиции);
- на уровне создания нового продукта, который избыточен для данного проекта и порождает необходимость нового проекта.

Психологам необходимо, наконец, научиться актуализировать подобного рода образовательные феномены, относящиеся к психологическим новообразованиям, фактологично фиксировать их и делать предметом профессионального обсуждения с коллегами-педагогами при анализе продуктивности конкретной образователь-

ной программы. В этом заключается, с нашей точки зрения, одна (наряду с уже существующими) из перспективных стратегий психологического сопровождения образовательных проектов. Своевременное выявление образовательных феноменов, проявляющихся в реальном образовательном процессе в виде психологических новообразований, мы относим к актуальным задачам психологического сопровождения образовательных проектов. В этой связи чрезвычайно важным представляется поиск способов актуализации образовательных феноменов, свидетельствующих о динамике процессов саморазвития, самореализации, самоопределения учащихся, происходящей непосредственно в образовательном процессе.

Представляется, что для психолога образования одним из значимых показателей психологических изменений участников образовательного процесса может выступать достоверная информация о различных проявлениях становления субъектности непосредственно в образовательном процессе. Таким образом, область исследования психологических изменений в образовании определяется нами следующим образом: это психологические характеристики усложнения системной организации человека, индикаторами которого выступают суверенизация, уровневая организация сознания и психологические механизмы усложнения (смыслообразование, смыслопорождение, смыслопередача, целеобразование, рефлексия, персонализация, персонификация). Суверенизация (как спонтанное явление) внутренне противоречива. Она идет в рамках совмещенной системы (человек и другие люди, через которых, через общение с которыми приходят ценности как социальные нормы и образцы поведения), но имеет целью освобождение от подавляющего влияния его (этого общения) – в этом и смысл суверенизации – самостоятельно принимать решения, отклонять альтернативы и т.д. Иными словами, суверенизация идет еще в рамках персонализации, но уже предполагает интенцию на индивидуализацию. Вот тут учащемуся и нужен посредник, работа которого имеет смысл

лом такое взаимодействие в образовательном пространстве, которое позволяет ребенку или молодому человеку наращивать суверенность, а не подавлять ее; гармонизировать ценностные составляющие образа мира за счет сбалансирования расширения прав на поступки и ответственности за их последствия. Особым образом организованный психологом информационный обмен учащихся друг с другом, с самим собой (опосредованный психологической информацией) имеет своей целью порождение таких параметров порядка, придающих устойчивость системе, как смыслы и ценности. Таким образом, коммуникации в образовательной среде должны быть оценены не только с точки зрения того, что (избирательно) человек получает из среды, но и того, что он отдает (ее обмен) в нее обратно, тем самым невольно формируя саму образовательную среду, из которой он берет то, что ему надо, не замечая, что он вбирает в себя также и то, что внес сам, т.е. забирает и самого себя. Отсюда вытекает, что негармоничное вхождение человека в процессы суверенизации, обусловленное спонтанным становлением ценностно-смысловых измерений (и других параметров порядка, таких как идентификация), порождает столь же несбалансированное образовательное пространство.

В этом контексте объектом исследования для психолога образования начинает выступать сам процесс становления изменений субъектов образовательных практик (индивидуальных и коллективных), своеобразная «эволюция эволюции субъектов» (меняясь, человек меняет условия своего становления, появляются другие запросы к образованию в каждый момент становления).

Как показывают опросы, проведенные среди студентов разных факультетов Томского государственного университета, наиболее часто встречающимися трудностями, которые испытывают студенты при переходе к образовательной системе, ориентированной на развитие навыков самостоятельной работы, являются проблемы в организации собственной деятельности, отсутствие позитивного

опыта как в проектировании индивидуальной образовательной стратегии, так и в накоплении информации, отражающей индивидуальное образовательное движение студентов в период обучения в университете.

Одним из перспективных способов актуализации образовательных феноменов, которые мы относим к разряду интересующих нас, является рефлексивный семинар, проводимый с участниками образовательного проекта, цель которого состоит в фиксации как достижений учащихся в образовательной системе, так и тех изменений, которые происходят с ними в процессе профессионального обучения (в том числе в направлении формирования образовательной позиции и надпрофессиональных компетенций, необходимых будущим специалистам – таких как умения управлять собой, информацией, умения в межличностном общении и самопрезентации и т.п.), а также в аутентичном оценивании своего личного образовательного опыта и образовательных результатов.

Однако следует сразу сделать оговорку о том, что организация такого семинара предполагает определенный уровень готовности и способности к рефлексии самих студентов. Рефлексивный семинар – это периодически предлагаемая студентам форма организации образовательного процесса, поскольку позволяет фиксировать и делать предметом рефлексии (с последующим обсуждением) те образовательные и личностные изменения, которые происходят со студентами и могут быть отнесены как к планируемому (в виде целей образовательного проекта), так и к побочным образовательным эффектам.

К основным задачам рефлексивного семинара мы относим следующие:

- рефлексия динамики собственных личностных изменений, происходящих на разных этапах реализации проекта;
- рефлексия готовности и способности к презентации себя партнерам по совместной деятельности и к пониманию поведенческих реакций партнеров.

Анализ собранного материала позволяет констатировать, что наиболее часто наблюдаемыми и фиксируемыми образовательными феноменами выступают следующие:

– в разной степени проявляемые своеобразные акты объективации, осмысления студентами себя в качестве субъекта образовательной деятельности путем решения задач «на смысл», «на ценность»;

– ревизия сложившихся установок, стереотипов, предпочтений и изменение их в той части, которая может быть осознана в актах объективации, что, по сути, может рассматриваться как различные варианты проявления процесса актуализации потребности в саморазвитии;

– актуализация двух встречных процессов: центрации, приводящей к осознанию себя (самооценка), своих оценок, данных другим людям, и децентрации, когда студент оказывается способным увидеть ситуацию глазами других людей (как они оценят). И в этом смысле рефлексивный семинар позволяет создать ситуацию, в которой взаимообусловленность центрации и децентрации является необходимым условием актуализации готовности к пониманию других и себя;

– субъективная оценка студентами динамики своего личностного изменения.

Данные феномены, являясь, несомненно, ожидаемыми и планируемыми результатами образовательной деятельности, в то же время могут рассматриваться и как диагностические показатели, отражающие индивидуальные варианты протекания процесса профессионального самоопределения. Зафиксированные в ходе рефлексивного семинара феномены актуализации потребности в саморазвитии также можно отнести к запланированному продуктивному результату данного образовательного проекта, поскольку и содержание, и формы организации профессиональной подготовки ориентированы прежде всего на активизацию потенциала саморазвития, профессионального самоопределения. Если рассматри-

вать в качестве источника саморазвития молодых людей перманентно воспроизводимое несоответствие между образом мира и ценностно-смысловым содержанием учебно-профессиональной деятельности (пределным в котором является отношение к деятельности как способу самореализации, самодвижения), то форма рефлексивного семинара открывает широкие возможности для актуализации потребности в саморазвитии.

Динамика процессов смыслообразования, перестройки смыслов участников семинара позволяет актуализировать проявления различных аспектов процессов саморазвития, профессионального и личностного самоопределения, выступающих для организаторов психологического сопровождения образовательной программы или проекта в качестве образовательных феноменов, модальность которых отражает общую направленность и результативность реализации программы.

Список рекомендуемой литературы

1. *Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе. М. : Совершенство, 1998; Акад. проект, 2000.
2. *Гуружапов В.А.* Проект «Горизонты педагогической психологии в XXI веке» // Психологическая наука и образование. 2001. № 4. С. 5–8.
3. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
4. *Казакова Е.* Четыре тенденции и другие проблемы сопровождения // Школьный психолог. 1998. № 48, декабрь.
5. *Нет причин* для пробуксовки (беседа с Козыревой Е.А.) // Школьный психолог. 2000. № 10. С. 14.
6. *Пахальян В.Э.* Психопрофилактика в образовании // Вопросы психологии. 2002. № 1. С. 38–44.
7. *Пахальян В.Э.* Каким должен или каким может быть психолог, работающий в образовании // Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 103–112.
8. *Практическая психология образования* / под ред. И.В. Дубровиной. М. : Сфера, 2000.

9. *Психология XXI века: пророчества и прогнозы* // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 3–35.

10. *Рубцов В.В.* Психологическая поддержка современного образования // Известия РАО. 1999. № 1. С. 49–58.

11. *Степанова М.А.* Практическая психология образования: противоречия, парадоксы, перспективы // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 91–101.

12. *Фридман Л.М.* О концепции школьной психологической службы // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 97–106.

13. *Шувалов А.В.* Проблемы развития службы психологического здоровья в системе дополнительного образования детей // Вопросы психологии. 2001. № 6. С. 66–79.

3.2. Признаки развивающей образовательной среды исследовательского университета

Ориентированность образовательных программ подготовки магистров на развитие интеллектуальной одаренности и инновационного потенциала

Модернизация системы образования является необходимым условием формирования инновационной экономики, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором безопасности страны и благополучия ее граждан. Образование, будучи открытой развивающейся системой, должно проявлять себя подобно другим динамично развивающимся системам, т.е. быстро и адекватно реагировать на изменения, которые происходят в общественном развитии. Возможно, что так оно и было бы, если бы не вмешательство переживаемого ныне глобального кризиса цивилизационного развития, который привел к тому, что форма образования, устоявшаяся к концу XX – началу XXI в. перестала отвечать запросам времени. «Вступление цивилизации в новый этап своего развития – этап «информационного

общества» – заставляет и философов, и педагогов задуматься над целями и содержанием образования, сформулировать новые цели и новые ценности, актуальные для современного общества» [8. С. 32].

В создании современной экономики инновационного типа большое значение придается «локомотивным отраслям» высоких технологий российской экономики, играющим решающую роль в обеспечении безопасности страны, ее международной конкурентоспособности и совершенствования потенциала государственного управления. Особое место в процессе модернизации системы образования занимают национальные исследовательские университеты, выступающие, с одной стороны, как новая форма организации научной и образовательной деятельности, соответствующая мировым стандартам образования и науки, а с другой стороны, как такая форма, которая позволяет эффективно проектировать и реализовывать образовательные программы нового поколения. Новые гуманитарные (образовательные) технологии призваны обеспечить требуемое качество кадрового обеспечения приоритетных направлений науки, технологий, техники, отраслей экономики, социальной сферы, в первую очередь влияющих на развитие и внедрение в производство высоких технологий [1]. В условиях национального исследовательского университета новые образовательные технологии реализуют принцип преемственности высшего профессионального и послевузовского профессионального образования, соблюдение которого необходимо для выполнения фундаментальных и прикладных научных исследований по широкому спектру наук.

Необходимо принять во внимание также и субъективные аспекты, делающие процесс получения степени магистра все более привлекательным, поскольку планирование успешной деловой карьеры приобретает сегодня особое значение для выпускников вуза. При этом все более выраженной становится следующая зависимость: успешная конкуренция на рынке труда обуславливается

способностью человека реализовывать свои творческие способности в различных областях деятельности, и особенно в «локомотивных» отраслях шестого технологического этапа, каковые и выступают в качестве приоритетных. Магистрант естественным образом оказывается мотивированным на то, что в своей практической работе он должен ориентироваться на творческую и исследовательскую деятельность – в науке, бизнесе или в других сферах или структурах. С другой стороны, образовательная среда магистратуры должна выступить в качестве резерва, позволяющего перевести интеллектуальные и другие возможности магистра в потенции, т.е. запустить импульс саморазвития, обеспечить перевод возможностей в действительность.

При анализе инновационных ресурсов человека неизбежно обращение к основным признакам одаренности, традиционно связываемой с интеллектуальной инициативой, креативными потенциями, способностью открывать новое и т.д. Признается, что одаренность является фактором существенного повышения продуктивности деятельности, в первую очередь деятельности инновационной [3].

Вопрос о взаимосвязи феноменов одаренности и инновационности является далеко не однозначным, однако от него зависит выделение принципов проектирования образовательной среды, направленной на развитие интеллектуальной одаренности в единстве с развитием инновационных потенций будущего специалиста. Можно утверждать, что потенциал одаренности и инновационный потенциал человека актуализируются не в любых ситуациях, а только в тех, которые соответствуют соответствующим потенциям человека. Вопрос об установлении такого соответствия необходимо признать сложнейшим, но в тоже время центральным – как для постнеклассической науки вообще, так и для решения проблемы, перед которой остановилась психология одаренности. Концепт «интеллектуальная одаренность», несмотря на сравнительно большой период своего развития, остается достаточно расплывча-

тым. Причиной этому является неоднозначность ключевого понятия «интеллект», составляющего сердцевину концепта. Вторым фактором, рождающим различного рода противоречия, заключается в том, что интеллектуальные способности уже давно представляют собой отдельный предмет исследования. Интеллект – как определенная качественная характеристика человека – своим базальным основанием имеет уровень развития способностей, относимых к числу интеллектуальных, но при этом, попадая в пространство концепта одаренности, т.е. рассматриваемый в единстве с креативностью и уровнем развития мотивации, он начинает представлять собой нечто качественно иное. Здесь сливаются интеллектуальный и (жизне)творческий потенциалы человека и, выступая в этом единстве, образуют ту ценностно-смысловую основу, которая порождает активность выхода человека за пределы познанного, освоенного, устоявшегося мира.

С точки зрения системной антропологической психологии, это означает синхронно происходящее расширение многомерного пространства жизни человека, перестройку ценностно-смысловых измерений жизненного пространства [1]. Интеллект (и интеллектуальные способности) человека при этом теряют свою внеситуативную определенность как «личностные качества», «качества ума», и интеллектуальная одаренность превращается в динамический параметр, характеризующий качество взаимодействия человека с объективной реальностью – как в когнитивном, так и в действенно-преобразующем плане. Интеллектуальная одаренность выступает в таком контексте как характеристика уровня развития ментального пространства человека и типа организации индивидуального ментального опыта, которые обеспечивают возможность творческой деятельности, связанной с созданием субъективно и объективно новых идей, генерацией и использованием нестандартных подходов к решению проблем, т.е. открытостью инновациям [2, 9].

Дифференциация признаков и показателей развивающей образовательной среды

Предлагаемая дифференциация признаков и показателей развивающей среды магистратуры (на инфраструктурные и учебно-образовательные) является достаточно условной, поскольку речь идет о единой развивающей среде вуза. Однако представляется, что такое разделение будет полезным при проектировании как самой среды, так и управления ее развитием.

1. Инфраструктурные признаки и показатели развивающей образовательной среды магистратуры связаны со спецификой национального исследовательского университета, его статусом, миссией, предназначением и особенностями научно-производственной и культурной среды, во взаимодействии с которой университет функционирует и развивается:

– *Открытость*. Инновационный процесс – непрерывный конвейер генерации новых знаний и их использования для производства наукоёмкой продукции, включающий фундаментальные, поисковые и прикладные исследования, разработку технологий. Важным звеном предлагаемой новой инновационной системы России, по мнению Е.Н. Каблова [3], должны стать центры исследований и технологических разработок, созданные на базе академических институтов и государственных научных центров с привлечением ведущих университетов, способных обеспечить научно-методическую и образовательную деятельность. Отсюда вытекает такой показатель образовательной среды магистратуры, как ее открытость.

– *Наличие продуктивно и интенсивно работающих научных коллективов*. Именно в рамках таких научных групп под руководством ведущих профессоров и преподавателей университета осуществляется (или должна осуществляться) подготовка магистра. Этот принцип отвечает и действующим образовательным стан-

дартам, в соответствии с которыми профессиональные задачи магистра состоят в проведении научных исследований по отдельным разделам темы в качестве ответственного исполнителя или совместно с научным руководителем. Нужны условия, позволяющие магистранту участвовать в осуществлении сложных экспериментов и наблюдений, в обработке и анализе результатов экспериментов и наблюдений, в составлении планов и методических программ исследований и разработок, в составлении практических рекомендаций по использованию результатов исследований и разработок.

– *Содержательная мобильность магистерской подготовки.* Это особенно важно учитывать в связи с тем, что именно этот показатель делает магистерское обучение привлекательным – прежде всего для тех, кто сам планирует свою образовательную траекторию, свою деловую карьеру. Содержательная мобильность магистерского обучения проявляется в том, что содержание программ магистерской подготовки постоянно совершенствуется, дополняется новыми сведениями и данными о последних достижениях в соответствующей области науки и технологий.

2. Учебно-образовательные признаки и показатели развивающей среды магистратуры:

– *Использование трансдисциплинарного подхода.* Магистерская образовательная программа состоит из бакалаврской (или подготовки специалиста) программы по соответствующему направлению и собственно магистерской программы. Эта программа имеет две примерно равные по объему части – образовательную и исследовательскую. Первая часть включает дополнительные главы естественнонаучных и гуманитарно-экономических дисциплин, а также специальные и элективные дисциплины. Традиционно считалось, что разнообразие изучаемых дисциплин (гуманитарных, естественных и специальных) позитивно влияет на развитие человека. Обосновывалась необходимость установления междисципли-

нарных связей, которые выступают в качестве средства формирования у обучаемых целостной картины мира. Сегодня, когда развитие стали понимать еще и как саморазвитие, как переход возможности в действительность, принцип междисциплинарности стал постепенно перерастать в принцип трансдисциплинарности.

«Идея открытости возможностям образует *возможностный аспект* неклассического подхода. Если естественные науки изучают законы природы как проявление неумолимой необходимости, то объектом наук гуманитарных служит реальность возможного, того, что существует, но могло бы не существовать, – ведь написание Толстым «Войны и мира» невыводимо из каких-либо объективных законов природы и причинно-следственных связей. Корректнее говорить об этом как об осуществленной Толстым возможности» [6. С. 84]. Еще более значимым можно считать признание того факта, что когнитивные модели естественных и гуманитарных наук оказываются взаимодополнительными в функциональном и перекрывающимися в семантическом плане [10]. Можно полагать, что от этого факта берет начало идея трансдисциплинарности.

Наблюдая, как сегодня оживилась проблематика трансдисциплинарности в научном сообществе, включая создание соответствующих международных центров, можно предположить, что сегодня востребованным оказался «созидательный полилог» монодисциплин, способный породить такое знание, которым не владеет ни одна из наук, и получение которого превышает возможности любой из них. Внутри все еще продолжающегося этапа междисциплинарных исследований, который далеко не завершен, начинают складываться некоторые черты и признаки нового (трансдисциплинарного) этапа – трансдисциплинарный подход вызревает внутри междисциплинарного дискурса. В качестве такого признака могут выступить трансдисциплинарный перенос понятий и когнитивных схем, а также обнаружение общих закономерностей, до

поры до времени воспринимавшихся как частные «внутрипредметные» реалии. В тексте «Всемирной Декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры», принятой участниками Международной конференции по Высшему образованию в 1998 г. в Париже, легко заметить среди рекомендаций такие, как необходимость поощрять трансдисциплинарность программ учебного процесса и учить будущих специалистов, используя трансдисциплинарный подход для решения сложных проблем природы и общества [11]. Именно здесь открывается новое предметное и проблемное поле для современной теории образования.

– *Тонус одаренности.* Развивающая среда магистратуры – это «место встречи» двух «резервов». С одной стороны, это интеллектуальные возможности человека, входящие в состав одаренности как развивающегося феномена и характеризующие «актуальный срез» этого развития. С другой стороны, это развивающие возможности образовательной среды как ее способность превращать субъективный потенциал в потенцию. «Потенция, – как указывал, М.К. Мамардашвили, – в отличие от возможности – есть возможность, обладающая одновременно силой на свое осуществление» [7. С. 151].

Необходимо отметить, что любые исследования в области потенциалов человека, а их выделено достаточно много (жизненный, интеллектуальный, личностный, трудовой и т.д.), сталкиваются с одним и тем же «узким» местом. Речь идет о том, что даже самое тщательное описание совокупности имеющихся в наличии человека возможностей (ресурсов) малоинформативно, поскольку даже самый выверенный список наличных возможностей не позволяет делать суждения о том, где, когда, как и с какой вероятностью они могут быть задействованы. Как человек узнает (осознает), что именно здесь и теперь он может реализовать свои возможности, свой инновационный (или любой другой) потенциал, т.е. перевести наличные возможности в действительность? На какие признаки

внешнего как соответствующего его преобразующим возможностям он при этом ориентируется? В какой форме эти внешние условия заявляют о себе как о поле, достойном приложения сил, пространстве, которое может быть преобразовано инновационным (и инициативным) действием?

Здесь требуется ввести какой-то специальный концепт, способный зафиксировать не просто наличный ресурс способностей (возможностей), но своего рода готовность, характеризующую устойчивость превращения потенциала (как резерва) в потенцию, своего рода переход возможности с виртуального уровня ее существования на уровень активного инициативного действия. На личностном уровне его представляют эмоционально-установочные комплексы, которые на уровне конкретных поведенческих проявлений заявляют о себе возникновением инновационных, сверхадаптивных, свободных, инициативных актов, действий и деятельностей. И одновременно это акт самостроительства, саморазвития, утверждение своей суверенности. Этим актом человек не только признает факт несовпадения с собой, но и утверждает себя в новом качестве через собственное усилие стать другим. Это инициативно предпринятое человеком расширение собственного пространства жизни, оборачивающееся расширением горизонтов своего сознания, своего бытия в мире.

«Тонус одаренности» – это готовность человека реализовать свои возможности «здесь и теперь», т.е. в ситуации, которая позволяет осуществить самореализацию. В ходе ее происходит прирост возможностей. Но что такое «развитие одаренности», как не прирост возможностей человека в процессе превращения возможностей в действительность?

Тонус одаренности является сложным концептом, выступая одновременно и как показатель одаренности в ее динамической составляющей, и как показатель развивающей среды, потому что вне взаимодействия со средой никаких заключений о качестве тонуса

одаренности сделать нельзя. Можно сказать, что тонус одаренности как опосредующий фактор, является системным концептом, различные стороны и грани которого уже сравнительно давно объективируются в психологии с помощью привлечения разных концептов:

- в операциональном плане этот фактор выступает в виде достаточно разработанного концепта «открытость к опыту»;
- в процессуально-динамическом плане речь можно вести о таком концепте как «*качество трансистаза*» (Г. Олпорт);
- в личностном плане этот концепт раскрывается через список личностных свойств, позволяющих человеку быть «*трансцендером*» (А. Маслоу);
- с системной точки зрения можно сказать, что тонус одаренности подчеркивает *качество самоорганизации* конкретного человека, а учитывая связь самоорганизации с саморазвитием, можно говорить о таком концепте, как *готовность к саморазвитию*, конституирующим легкость / трудность выхода человека за пределы гомеостатических поведенческих проявлений.

– *Диалогичность (транскоммуникативность)*. Показателем развивающей среды магистратуры является качество коммуникативных процессов, посредством которых формируется многомерное пространство жизни человека. Педагоги занимают стратегически важное место медиатора (посредника) между культурой и человеком. Диалогическая связь между ними имеет транскоммуникативную природу – в ней рождается многомерное пространство человеческого бытия, понять которое можно через выход к многомерной логике. Транскоммуникация – коммуникация порождающего типа. Само понятие транскоммуникации возникло в русле социально-психологических исследований, когда на стыке психологии и социологии стало формироваться представление о ментальной сфере личности и группы, которая репрезентируется как циклическая система взаимных рефлексий, представлений, «отзеркаливаний» по поводу друг друга, друг о друге, и о себе [4]. Мно-

гообразии соответствий и несоответствий, осознаний и искажений, вплоть до ауто- и гетеростереотипов, формирует ментальное пространство отношений: личность–группа, личность–общество, личность–культура. Эти отношения реализуются в транскоммуникации, обеспечивающей сообщаемость этих разнопорядковых коммуникативных миров. В психологическом контексте это же пространство понимается как собственно ментальное пространство личности – в меру его переживаемости и осознаваемости. В.И. Кабрин считает, что именно на этом уровне ментальной психологии человека возникают новые степени свободы выбора, принятия и непринятия, предпочтения и отвержения, делающие человека творческой личностью, субъектом своего внутреннего мира и жизненного пространства [4].

Коммуникация порождающего типа совпадает с постоянно идущим процессом суверенизации человека. Она не предполагает манипулятивных содержаний, но является центральным звеном становления многомерного мира конкретного человека, обладающего всей полнотой ценностно-смысловых координат, позволяющих человеку активное, избирательное, творческое осуществление себя. Транскоммуникация является условием, определяющим, каким образом человек может осуществить себя, т.е. реализовать имеющийся в его распоряжении потенциал, распорядиться им. Проблема одаренности – это, прежде всего, проблема качества ценностно-смысловой развертки бытия человека и меры осмысленности им собственного жизнеосуществления.

В системно-антропологически ориентированной образовательной практике главное заключается в том, чтобы создаваемое педагогами образовательное пространство так соотносилось с личным пространством жизни человека, что это приводило бы к актуализации возможностей человека и обеспечивало их перевод в действительность. В таком переходе прирастают не только способности, но и весь ментальный опыт выхода человека за пределы наличного

бытия. Главный дар, которым человек награжден в момент рождения, – это сама жизнь. Мера одаренности – это то, как человек сможет ее осуществить, т.е. реализовать имеющийся в его распоряжении потенциал, распорядиться им.

– *Психолого-образовательное сопровождение.* Для организации развивающей среды необходимо знание наличного состояния ресурсной части одаренности и тонуса одаренности магистрантов. Психолого-образовательное сопровождение предполагает разработку комплекса оригинальных методик диагностики человека, сопряженных с диагностикой развивающего потенциала образовательной среды [5]. Программа психолого-образовательного сопровождения должна проектироваться таким образом, чтобы с ее помощью можно было преодолеть укрепившуюся тенденцию сводить потенциал одаренности исключительно к его ресурсной составляющей как «совокупности разноуровневых возможностей человека». Ясно, что без наличия таких возможностей (физиологических, психофизиологических, психологических, личностных, субъектных и т.д.) бессмысленно вообще говорить о каком-либо потенциале. Однако при этом не менее ясно выступает тот факт, что самый тщательный их анализ и учет еще ничего не говорит о самом потенциале как показателе того, насколько человек готов реализовать имеющийся у него ресурс в конкретных актах жизнеосуществления.

Таким образом, для проектирования новых гуманитарных технологий в образовании необходимо преодолеть весьма живучую традицию структурно-аналитического подхода, требующую абстрагирования предмета исследования от внешних обстоятельств. Использование многомерного мышления является исходным принципом проектирования гуманитарных технологий нового поколения. Человек, как и другие живые системы, существует в среде и благодаря ей. Развитие живого, в том числе и человека, опирается на тот ресурс, который имеется в среде. Следовательно,

применительно к гуманитарным технологиям нового поколения необходимо отдельно выделить принцип учета развивающего потенциала среды, в соответствии с которым не только потенциал одаренности, инновационности и самореализации магистрантов рассматривается как стратегический ресурс личностного развития, но в качестве такого ресурса рассматривается и сама образовательная среда магистратуры.

Список рекомендуемой литературы

1. *Галажинский Э.В., Клочко В.Е.* Высокие гуманитарные технологии в образовании: между гуманизмом и манипуляцией // Психология обучения. 2010. № 12. С. 5–21.

2. *Интеллектуальный потенциал и инновационная активность вузовской молодежи* : коллективная монография / отв. ред. С.А. Богомаз, О.М. Красноярцева. Томск, 2014. 190 с.

3. *Каблов Е.Н.* Шестой технологический уклад [Электронный ресурс] // Наука и жизнь. 2010. № 4. Электрон. версия печат. публ. URL: <http://www.nkj.ru/archive/articles/17800>.

4. *Кабрин В.И.* Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. М. : Смысл, 2005. 248 с.

5. *Красноярцева О.М., Малкова И.Ю.* Сетевой проект психолого-образовательного сопровождения вхождения молодежи в инновационную деятельность: условие становления инновационных сообществ в образовании // Психология обучения. 2010. № 12. С. 89–99.

6. *Леонтьев Д.А.* Неклассический подход в науках о человеке и трансформация психологического знания // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи : сб. науч. работ к 70-летию со дня рождения Алексея Алексеевича Леонтьева / под ред. Т.В. Ахутиной, Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2008. 391 с.

7. *Мамардашвили М.* Как я понимаю философию. М. : Прогресс, 1990. 151 с.

8. *Огурцов А.П., Платонов В.В.* Образы образования. XX век. СПб. : РХГИ, 2004. 520 с.

9. Психодиагностические технологии выявления потенциала инновационности и одаренности молодежи : учеб. пособие / В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева, В.В. Мацута [и др.]. Томск : Издательский Дом Том. гос. ун-та, 2013. 172 с.

10. Чешко В.Ф., Глазко В.И. HighHume (биовласть и биополитика в обществе риска) : учеб. пособие. М., 2009. 319 с.

11. *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action* : adopted by the World Conference on Higher Education [Electronic resource] // UNESCO. Electronic data. Paris, 1998. URL: <http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/world.pdf>.

3.3. Развитие профессиональной готовности преподавателей исследовательского университета к актуализации потенциала одаренности и инновационности у студентов и магистрантов

В профиле профессионально-личностных компетентностей преподавателя современного исследовательского университета должны присутствовать особые психолого-педагогические знания, умения и навыки, неразрывно связанные с развитой мотивационной готовностью к их использованию. Их наличие означает соответствие компетентности преподавателя целям и задачам именно исследовательского университета, что и оправдывает его включение в профессорско-преподавательский корпус вуза. Развитие проектно-педагогической компетенции преподавателей исследовательского университета, работающих с магистрами, предполагает освоение и принятие новых ценностно-смысловых императивов, определяемых тенденциями развития общества в эпоху информатизации, антропоцентрированной экономики (экономики знаний), инновационного развития, смены технологических укладов. А это, в свою очередь, неизбежно приводит к перестройке профессионального мышления, его переводу с логики описания и объяснения феноменов одаренности и инновационной активности человека

в логику прогнозирования и проектирования способов и путей их актуализации и развития [4].

Разработанная и апробированная в Томском государственном университете психолого-образовательная программа ориентирована, прежде всего, на развитие психологической и мотивационно-технологической готовности преподавателей к формированию инновационного потенциала будущих специалистов с учетом специфики их последующей деятельности в сфере приоритетных направлений науки, техники и технологий, обусловленной спецификой шестого технологического этапа.

Проектный характер образовательной деятельности в рамках программы обеспечивается знанием о тенденциях развития научного познания, закономерном усложнении гностических схем и процедур, переносе этих схем в трансдисциплинарном взаимодействии научных дисциплин.

Общая характеристика программы

Отличие предлагаемой психолого-образовательной программы «Развитие профессиональной готовности преподавателей исследовательского университета к актуализации у магистрантов потенциала одаренности и инновационности» заключается в том, что существующие до сих пор программы ориентированы на представление *о развитии как формировании* значимых черт, свойств или качеств личности. Это понимание переносится и на процесс формирования личности будущего инноватора, реанимируя укрепившуюся педагогическую традицию видеть в воспитании процесс формирования человека с заранее заданными свойствами и качествами, которые отвечают принятым в обществе ценностным императивам, поведенческим стереотипам, социальным установкам и т.д. В данную программу заложено не традиционно понимаемое «психолого-педагогическое сопровождение учебного процесса», а психолого-образовательное сопровождение как особая культура

социализации индивидуальности, формируемая и культивируемая на основе реализации принципа соответствия возможностей человека такой образовательной среде, которая этим возможностям отвечает [3, 5]. В этом случае образовательная среда становится развивающей образовательной средой – в ней возможности превращаются в действительность (становление). Такая, сообразованная с возможностями человека образовательная среда превращается в открытое образовательное пространство – в ней человек (как открытая система) обнаруживает ресурсы саморазвития, а его возможности становятся потенциями, т.е. обретают силу на самоосуществление. В связи с этим весьма актуальным становится выявление и оценка параметров образовательной среды, оказывающих непосредственное воздействие на процессы становления человека, собственно человеческого в нем.

Целью программы является развитие проектно-педагогической компетентности профессорско-преподавательского состава, работающего с магистрантами, как специфической готовности превращать знания (специальные, философские, педагогические и психологические) в систему проектируемых и реализуемых образовательных действий, направленных на развитие у магистрантов интеллектуальной одаренности и инновационной активности.

Задачи, на решение которых направлена образовательная программа:

– на стратегическом уровне – овладение преподавателями основами нового мышления, позволяющего осваивать новые гуманитарные технологии в образовании, а также знаниями, умениями и навыками актуализации потенциала одаренности и инновационной активности магистрантов, выводящей человека за пределы освоенных деятельностных и поведенческих норм, форм и стереотипов;

– на тактическом уровне – это задачи по переходу от академического интеллекта к практическому, от освоения приемов умственной деятельности при максимально полной (и управляемой)

ориентировке к умению решать мыслительные задачи при неполной ориентировке, от решения открытых задач (с неизвестным искомым) к самостоятельному выбору, предполагающему неопределенность как в критериях, так и в последствиях принятия решения;

– на операциональном уровне представлены задачи по овладению конкретными приемами развития интеллектуальной одаренности и инновационной активности.

Особенность данной программы заключается в том, что она предназначена для преподавателей магистратуры (в том числе готовящих специалистов для приоритетных направлений науки, техники и технологий), безотносительно от того, какую учебную дисциплину они преподают – естественную, гуманитарную или специальную. В основе образовательной технологии заложена необходимость коадаптации естественнонаучного, гуманитарно-этического и социополитического семантических кодов, что позволяет рассматривать содержание научных теорий разного профиля не только как предмет внутринаучного дискурса, результаты которого доводятся до сведения магистрантов, но как дисциплинарный взгляд на проблему, по сути своей являющуюся трансдисциплинарной.

Освоение программы должно подготовить преподавателя вуза к организации образовательной деятельности, направленной на развитие инновационного потенциала студентов. Сущность этой деятельности заключается в проектировании и организации в образовательном процессе таких ситуаций, в которых человек способен открыть для себя пространство свободного движения.

Спецификой программы является решение задач содействия:

– перестройке профессионального мышления преподавателей исследовательского университета, основанной на принятии новых ценностно-смысловых императивов, определяемых тенденциями развития общества в эпоху информатизации, антропоцентриро-

ванной экономики (экономики знаний), инновационного развития, смены технологических укладов;

– формированию мотивационно-технологической готовности преподавателя вуза к организации образовательной деятельности, направленной на развитие потенциала одаренности и инновационности студентов в условиях освоения основных образовательных программ;

– развитию компетенций проектирования и организации образовательного процесса, ориентированного на расширение возможностей интеллектуальной самореализации в условиях изменяющейся социальной реальности и пространства свободного движения.

Модульная структура и содержание программы

Общий объем программы составляет 72 часа. Структура программы представлена 5 модулями:

– «Современные тенденции развития цивилизации и социальный заказ, обращенный к теории и практике образования» (8 час.).

– «Инновационное поведение как предмет исследования в науке, опирающейся на идеалы постнеклассической рациональности» (10 час.).

– «Психологические особенности взаимосвязи интеллектуальной одаренности и инновационной активности человека» (14 час.).

- «Использование трансдисциплинарного подхода для развития интеллектуальной одаренности и инновационной активности магистрантов»(16 час.).

– «Образовательные технологии актуализации потенциала одаренности и инновационности магистрантов» (24 час.).

Каждый модуль программы – это определенный этап расширения компетенций ее участников в области концептуальной и собственно методической подготовленности к работе по актуализации потенциалов одаренности и инновационности магистрантов в процессе профессиональной подготовки. Все модули соединены меж-

ду собой таким образом, что при обучении достигается кумулятивный эффект, а каждый модуль является базой для последующих. Модульный принцип построения психолого-образовательной программы обеспечивает возможность разворачивания содержания отдельных модулей в зависимости от образовательного запроса участников повышения квалификации. Центром такого подхода к психолого-образовательному сопровождению реализации любой инновационной образовательной программы выступает сам процесс становления изменений субъектов образовательных практик (индивидуальных и коллективных), проектирования таких вариаций образовательной среды, которые способны ответить на растущие инновационные возможности человека. Модульная структура предоставляет возможность проектирования индивидуального образовательного маршрута участника в зависимости от исходного уровня развития его профессиональных интересов и предметной ориентации.

Содержание модулей

Модуль 1. «Современные тенденции развития цивилизации и социальный заказ, обращенный к теории и практике образования»

Три основные тенденции, определяющие необходимость трансформации образовательных систем. Вступление человечества в эпоху информационного общества. «Мегатехнологический сдвиг» в развитии цивилизации (6-й технологический уклад, конвергентные технологии, NBIC-процессы), нарождающаяся «новая экономика», «экономика знаний», сопряженная с идеей инновационного развития.

Модуль 2. «Инновационное поведение как предмет исследования в науке, опирающейся на идеалы постнеклассической рациональности»

Три типа рациональности в научном познании (классическая, неклассическая, постнеклассическая рациональность) (В.С. Степин). Типы рефлексии над деятельностью: от элиминации из про-

цедур объяснения всего, что не относится к объекту (классика), к осмыслению соотнесенности объясняемых характеристик объекта с особенностью средств и операций деятельности (неклассика), до осмысления ценностно-целевых ориентаций субъекта научной деятельности. Проблема мотивации инновационного поведения в свете тенденций развития научного познания. Трансперспективный анализ как метод познания, адекватный для постнеклассической науки, его основное предназначение (объективация тенденций развития открытых саморазвивающихся «человекообразных» систем). Инновационный потенциал как характеристика открытой саморазвивающейся системы, живущей в режиме перевода возможностей в действительность. «Напряженная возможность» как источник инновационного поведения. «Эмусы» (эмоционально-установочные комплексы) в структуре перехода возможностей человека в действительность. Особенности поведения человека в потенциально проблемных ситуациях. Неофобии, формы отказа человека от инициативных (инновационных) начинаний. Ценностно-смысловое обеспечение инновационной деятельности. Мотивообразующие смыслы и ценности. Формирование механизма системной детерминации побуждений к инновационным актам в образовательном процессе.

Модуль 3. «Психологические особенности взаимосвязи интеллектуальной одаренности и инновационной активности человека»

Одаренность как качество, которое постепенно развивается в контексте «человек–среда» (А. Шведел и Р. Стернберг). Общая одаренность высокого уровня (талант) как способность и одновременно тенденция к личностному развитию (С. Марлэнд). Модель Дж. Рензулли – квинтэссенция неклассических представлений об одаренности. Постнеклассические представления об одаренности как общесистемной (эмерджентной) характеристике человека. Интеллектуальная одаренность как характеристика уровня развития ментального пространства человека и типа организации индивидуального ментального опыта, которые обеспечивают возможность

творческой деятельности, связанной с созданием субъективно и объективно новых идей, генерацией и использованием нестандартных подходов к решению проблем, т.е. открытостью инновациям. Потенциал интеллектуальной одаренности и инновационный потенциал – две различные формы проявления саморазвития человека как открытой системы, вырастающие из одного базального основания, представленного механизмом самодвижения системы, опирающегося на избирательное (комплиментарное) взаимодействие человека со средой.

Модуль 4. «Использование трансдисциплинарного подхода для развития интеллектуальной одаренности и инновационной активности магистрантов»

Сущность перехода от междисциплинарных исследований к трансдисциплинарным в современной науке. Синтез естественнонаучного и гуманитарного подходов и его роль в становлении целостной и системной картины мира. «Всемирная Декларация о высшем образовании для XXI века» (1998) о трансдисциплинарности программ учебного процесса и роли трансдисциплинарного подхода для решения сложных проблем природы и общества. Осмысление значимости трансдисциплинарного подхода преподавателями магистратуры, готовящими специалистов для приоритетных направлений науки, техники и технологий, безотносительно от того, какую учебную дисциплину они преподают – естественную, гуманитарную или специальную. Коадаптация естественнонаучного, гуманитарно-этического и социополитического семантических кодов как условие повышения проектно-педагогической компетенции преподавателей магистратуры, готовящих специалистов для приоритетных направлений науки, техники и технологий.

Модуль 5. «Образовательные технологии актуализации потенциала одаренности и инновационности магистрантов»

Приемы формирования новых форм профессионального мышления преподавателей как условие, способствующее приросту их

профессионально-личностных компетенций. Формирование готовности преподавателей к актуализации интеллектуальной одаренности и инновационной активности магистрантов с помощью приемов, направленных на повышение их самостоятельности в принятии решений, и творческого подхода к приложению профессиональных знаний и обоснованию принимаемых решений. Овладение преподавателями конкретными приемами формирования у магистров практического интеллекта: метод проблемного изложения материала, метод деловых игр, метод «кейсов», метод «проектов». Формирование у преподавателей способности оценивать магистрантов с точки зрения:

- их возможности производить идеи, отличающиеся от общепринятых;
- беглости мысли (количество идей, возникающих в единицу времени);
- гибкости мышления (способности переключаться с одной идеи на другую);
- уровня чувствительности к проблемам (учебным и в окружающем мире);
- иррелевантности (логической независимости реакции от стимула).

Овладение приемами:

- «прямого» и «косвенного» управления мышлением магистрантов в процессах постановки и решения мыслительных задач;
- организации «проблемного ввода» в учебное занятие как условия активизации мыслительной активности студентов;
- развития чувствительности к проблемам (выделение особенностей эмоционально-установочных комплексов (эмусов);
- фиксации форм ухода из потенциально проблемной ситуации;
- их блокирования в процессе трансформации эмусов путем замены установки «на уход» установкой на включение в инновационную деятельность.

Формы психолого-образовательного сопровождения процесса развития проектно-педагогической компетентности преподавателей исследовательского университета:

– технология проблемного обучения, ориентированная на формирование профессионально-психологического мышления в процессе его актуализации в ходе создания проблемных ситуаций и косвенного управления мыслительной деятельностью преподавателей университетов, проходящих обучение в рамках данной программы;

– элементы онтопедагогики, позволяющие перенести локус контроля преподавателя на становление образа мира магистрантов и ценностно-смысловые измерения их многомерного жизненного мира;

– решение «задач на смысл», «задач на ценность» как основное содержание ситуативного подхода, одной из форм которого является разбор конкретных ситуаций из профессиональной практики преподавателей университетов;

– рефлексивный семинар, посвященный реконструкции собственного профессионально-педагогического опыта по развитию интеллектуальной одаренности и инновационной активности магистрантов;

– супервизорское сопровождение, содействующее возникновению у преподавателей целостного видения своей работы, причин возникающих трудностей, осознанию своих сильных и слабых сторон и путей дальнейшего профессионального развития.

Обобщенные результаты внедрения

Практическое внедрение данной программы осуществлялось в течение 2012/2013 учебного года путем включения ее в систему повышения квалификации преподавателей исследовательских университетов как в качестве самостоятельной программы (72 часа), так и в виде отдельных модулей, встраиваемых в другие программы повышения профессионально-педагогической компетенции

преподавателей, работающих в магистерских программах. Таких, например, как «Психолого-дидактические компетенции преподавателя вуза в соответствии с требованиями ФГОС», «Образовательное сопровождение процесса разработки и реализации основных образовательных программ вуза в соответствии с требованиями ФГОС».

Общее количество участников, прошедших обучение по данной программе, – 92 человека. Важным условием участия в программе была добровольность, принудительный способ вовлечения в программу (с привлечением административного ресурса, выбора структурного подразделения в качестве пилотной площадки и т.п.) не рассматривался как возможный. Причем преподаватели Томского государственного университета составили только 24%; 52% пришли из других вузов г. Томска (Сибирского государственного медицинского университета, Томского государственного архитектурно-строительного университета, Томского политехнического университета, Томского государственного сельскохозяйственного института); 24% составили преподаватели вузов других регионов России (Тюменского государственного университета, Тюменского государственного нефтегазового университета, Кемеровского государственного университета, Восточно-Сибирского государственного университета технологии и управления, Ростовского государственного экономического университета, Омского государственного института сервиса, Хакаского государственного университета, Кузбасского государственного технического университета, Московского авиационного института, Российского государственного университета нефти и газа, Самарского государственного экономического университета).

На рис. 1 представлен квалификационный состав участников программы, выбравших ее из нескольких десятков программ повышения квалификации, предлагаемых Томским государственным университетом.

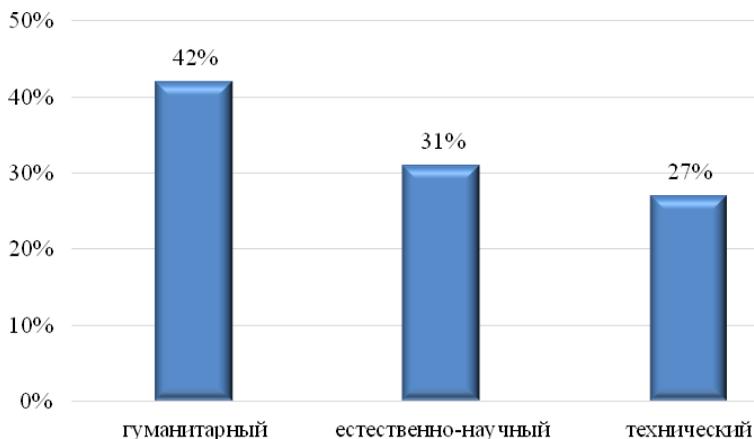


Рис. 1. Квалификационный состав участников программы повышения квалификации

На рис. 2. представлена отнесенность преподавателей к соответствующим профилям преподаваемых ими дисциплин (гуманитарному, естественнонаучному, техническому).

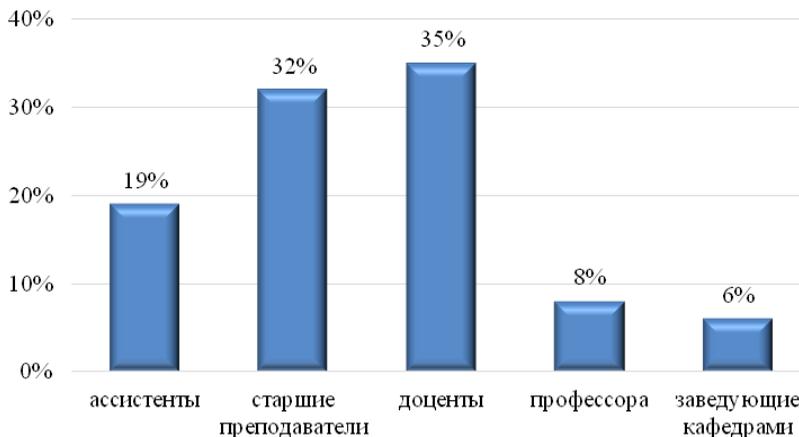


Рис. 2. Отнесенность преподавателей к соответствующим профилям преподаваемых ими дисциплин (гуманитарному, естественнонаучному, техническому)

Таким образом, можно констатировать, что интерес к данной проблематике есть у представителей разных квалификационных групп вузовских преподавателей, вовлеченных в работу с магистрантами. Более того, преподаватели гуманитарных дисциплин, работающие в магистерских программах по техническим и естественнонаучным направлениям, подготовки выразили не меньшую заинтересованность в овладении технологиями актуализации потенциала инновационности и одаренности студентов, чем профильные (для данных направлений подготовки) преподаватели.

К основным результатам внедрения психолого-образовательных технологий работы с профессорско-преподавательским составом исследовательского университета можно отнести следующие зафиксированные психологические феномены:

– образовательные запросы преподавателей касались прежде всего технологических аспектов педагогической деятельности по актуализации потенциала магистрантов. Однако проведенный психологический анализ результатов предварительной диагностики готовности преподавателей к такого рода деятельности выявил в качестве главного дефицита низкий уровень мотивационно-технологической готовности преподавателей к формированию профессиональной компетентности в области содействия развитию инновационного потенциала будущих специалистов.

– значительная часть преподавателей испытывала серьезные трудности при попытках овладения основами нового мышления, позволяющего осваивать гуманитарные технологии актуализации потенциала одаренности и инновационности магистрантов;

– наибольшую вариативность в суждениях, подходах и предложениях вызывают обсуждения возможностей развития субъектной позиции магистрантов в процессе проектирования их индивидуального профиля инновационной деятельности в условиях исследовательского университета;

– очевидна необходимость дальнейшей работы по унификации образовательных гуманитарных технологий такого рода до уровня, позволяющего их распространение и внедрение в различные образовательные среды высшего профессионального образования, имеющие дело с целенаправленной подготовкой специалистов для реального сектора экономики, бизнеса, различного рода социальных практик.

Список рекомендуемой литературы

1. *Галажинский Э.В., Клочко В.Е.* Высокие гуманитарные технологии в образовании: между гуманизмом и манипуляцией // Психология обучения. 2010. № 12. С. 5–21.

2. *Клочко В.Е., Краснорядцева О.М.* Признаки развивающей образовательной среды магистратуры исследовательского университета // Психология обучения. 2013. № 04. С. 4–13.

3. *Краснорядцева О.М.* Психолого-образовательное сопровождение подготовки специалиста // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 305. С. 165–168.

4. *Краснорядцева О.М.* Ценностная детерминация профессионального поведения педагогов // Сибирский психологический журнал. 1998. № 7. С. 25.

5. *Краснорядцева О.М.* Актуальные проблемы психологического сопровождения образовательных проектов // Сибирский психологический журнал. 2005. № 22. С. 129–134.

3.4. Программа повышения квалификации «Психолого-дидактические компетенции преподавателя в условиях современного университета»

Общая характеристика программы

Программа повышения квалификации «Психолого-дидактические компетенции преподавателя в условиях современного университета» адресована преподавателям вузов, обеспечивающим

подготовку по основным образовательным программам в бакалавриате, магистратуре и специалитете. Программа разработана коллективом преподавателей факультета психологии Томского государственного университета:

Клочко Виталий Евгеньевич – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии ТГУ (1 модуль),

Кабрин Валерий Иванович – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности факультета психологии ТГУ (1 модуль),

Лукьянов Олег Валерьевич – доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии ТГУ (1 модуль),

Баланев Дмитрий Юрьевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии ТГУ (1 модуль),

Богданова Елена Леопольдовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии ТГУ (1 модуль),

Абакумова Наталья Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии ТГУ (2 модуль),

Красноярцева Ольга Михайловна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии факультета психологии ТГУ (2 модуль),

Щелин Игорь Владимирович – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии ТГУ (3 модуль),

Щеглова Элеонора Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии ТГУ (3 модуль).

Целью программы является создание поддерживающей образовательной среды, предоставляющей слушателям возможности повышения уровня психолого-дидактических компетенций как комплекса умений соотносить общие законы человекообразования, открытые в современных науках о человеке, с организацией развивающей образовательной среды.

Задачами курса являются:

– развитие готовности и способности к рефлексивному использованию в организации образовательного взаимодействия специфических видов коммуникаций, адекватных постановке и решению образовательных задач в условиях современного университета;

– расширение операционального педагогического инструментария, обеспечивающего эффективную коммуникацию в нестандартных ситуациях и социальную и этическую ответственность за принятые решения;

– формирование представлений о способах организации диагностического и мониторингового сопровождения в образовательном процессе;

– расширение представлений слушателей о современных подходах к проблеме психологической безопасности в учреждениях высшего профессионального образования.

Своевременность данной программы актуализируется запросом на особого рода психолого-дидактические компетенции современного вузовского преподавателя, опирающиеся на общие представления о путях, тенденциях и закономерностях общественного развития на современном этапе и изменяющейся роли и миссии образования как социального института в свете открывающейся трансспективы развития земного сообщества. Сверхзадачей данной программы является формирование у слушателей системы представлений об организации образовательной среды, сообразованной с этими закономерностями, на основе современных данных о закономерностях становления «человеческого в человеке», а также с

основными параметрами современного социального заказа, обращенного к системе образования.

Планируемые результаты обучения состоят в качественном приращении следующих профессиональных компетенций:

– *профессиональных* (умение использовать транспективный анализ при анализе процессов саморазвития «человекоразмерных» систем; способность в процессе педагогического общения к прогнозированию «образовательных последствий» своего речевого поведения, к использованию для достижения требуемых образовательных эффектов преимущественно конструктивных видов психологического влияния);

– *проективных* (готовность модифицировать, адаптировать существующие и создавать новые методы и методики научно-исследовательской и практической деятельности в определенной области с использованием современных коммуникативных технологий; готовность и способность к корректировке и углублению аналитического диалога на основе синхронной обратной связи с участниками образовательного процесса);

– *инструментальных* (умение контекстуально выстраивать творческие диалоги в конкретных образовательных ситуациях для развития креативных качеств личности студентов; способность к трансформации материала в реляционную матрицу; способность к темпорированию речи и текста; содействие раскрытию потенциала суперлидерства как способности открывать и поддерживать творческие инициативы участников креативной команды; умение организовывать диагностическое и мониторинговое сопровождение образовательного процесса в современном вузе; навыки противодействия угрозам психологической безопасности участников образовательного процесса, защиты и противодействия манипуляциям).

Категория слушателей: преподаватели вузов, обеспечивающие подготовку по основным образовательным программам в бакалавриате, магистратуре и специалитете.

Входные требования к обучающимся: владение навыками пользователя персонального компьютера, опыт преподавательской деятельности.

Трудоемкость обучения: нормативная трудоемкость обучения по данной программе составляет 72 академических часа.

Форма обучения: очная (с частичным отрывом от работы).

Особенности построения программы повышения квалификации «Психолого-дидактические компетенции преподавателя в условиях современного университета»:

- модульная структура программы;
- в основу проектирования программы положен компетентностный подход;
- возможность формирования индивидуальной траектории обучения;
- использование современных коммуникативных технологий, обеспечивающих комфортную коммуникативную образовательную среду для слушателей;
- применение электронных образовательных ресурсов, включая возможности электронной системы MOODLE;
- использование активных методов обучения (решение «задач на смысл», метода проектов, кейс-стади, портфолио и пр.).

Материально-технические условия реализации программы «Психолого-дидактические компетенции преподавателя в условиях современного университета»

Для проведения занятий по программе повышения квалификации используются лекционные аудитории, оснащенные современной аудио- и видеотехникой, компьютерным мультимедийным проектором, техникой для презентаций учебного материала; специализированные аудитории с подключением к сети Интернет.

Учебно-методическое и информационное обеспечение программы представлено в электронной системе MOODLE.

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММЫ (формы аттестации, оценочные и методические материалы)

Итоговая аттестация проводится в форме зачета, проходящего в формате письменного выполнения слушателями одного из предложенных в программе заданий, представленных в рабочих программах каждого модуля.

Оценка уровня освоения программы осуществляется аттестационной комиссией по системе «зачтено / не зачтено».

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА модуля «Педагогическая коммуникация в формировании инициативной личности в образовательном процессе»

I. Аннотация

В данном модуле слушателям предоставляются возможности:

- обсуждения использования транспективного анализа при анализе процессов саморазвития «человекоразмерных» систем;
- рефлексии степени выраженности готовности и способности к прогнозированию «образовательных последствий» своего речевого поведения и использования конструктивных видов психологического влияния для достижения требуемых образовательных эффектов;
- актуализации готовности модифицировать, адаптировать существующие и создавать новые методы и методики научно-исследовательской и практической деятельности в определенной области с использованием современных коммуникативных технологий;
- формирования умений контекстуально выстраивать творческие диалоги в конкретных образовательных ситуациях для развития креативных качеств личности студентов;

– развития способности к трансформации материала в реляционную матрицу и к темпорированию речи и текста.

Основные формы работы – проблемные лекции, дискуссионные обсуждения, аналитические семинары – направлены на активизацию у слушателей знаний в области.

Цель: активизация у слушателей профессиональных, проектных компетенций и инструментальных компетенций, направленных на развитие педагогических коммуникаций в формировании инициативной личности в образовательном процессе.

II. Содержание

Раздел 1. *Транспективный анализ тенденций развития современного образования*

Тема 1. Транспективный анализ и его использование при анализе человекообразных систем

Общее понятие о транспективном анализе как методе исследования закономерностей и тенденций развития открытых саморазвивающихся систем. Современные тенденции развития цивилизации и социальный заказ, обращенный к теории и практике образования.

Тема 2. Возможности транспективного анализа в образовании

Образование как процесс соотнесения социального заказа с закономерностями человекообразования, открываемыми в науках о человеке. Учет этих закономерностей в организации образовательного процесса.

Раздел 2. *Реляционные компетенции разработчиков онлайн-курсов*

Тема 1. Реляционность отношений между автором (разработчиком курса) и предметным содержанием курса

Специфика отношений (реляционность) между автором (разработчиком курса) и предметом, определяемых спецификой инфор-

мационной среды. Психологический масштаб присутствия в онлайн-курсе и в традиционных формах оффлайн-курсов. Реляционные компетенции как личностные компетенции, отвечающие необходимости взаимодействия с другим (часто чуждым, отвратительным, противным, опасным, новым и пр.).

Тема 2. Вовлеченность в информационный поток в условиях дистанционного обучения

Создание дистанционных курсов и способствование развитию дистанционного обучения, вовлеченность в информационную экономику. Специальные знания и навыки, позволяющие ответственно вовлекаться в информационный поток и ответственно отстраняться от него.

Раздел 3. *Творческое живое общение как способ развития коммуникативных компетенций преподавателей в ситуации опосредованной дистанционной коммуникации*

Тема 1. Основные качества коммуникативной встречи

Психологическая децентрация и ее характеристики. Основные фазы психологической потенциализации партнеров коммуникативного процесса: стресс-мобилизация, реориентация, трансформация и открытие возможностей новых решений, осознание чувства жизни в новой реальности. Укрепление фаз потенциализации пиковыми переживаниями (катарсис, импринтинг, экстенсия, инсайт) как оптимальный цикл творческих коммуникативных переживаний встречи. Обсуждение возможностей перенесения этих процессов в дистанционную коммуникацию.

Тема 2. Психологические особенности коммуникативной ситуации

Квадрат противоречий: несовпадение представлений друг о друге и о себе с точки зрения себя и другого; несовпадение актуального опыта участников коммуникации о предмете общения и о значении и смыслах используемых языковых средств и дискурсов.

Развитие чувствительности к противоречиям (ЧП) на основе децентрации и поддержание *аудиально-визуальной* синхронной обратной связи (СОС) в пиковых переживаниях. Под аудиально-визуальной СОС понимается, что когда говорящий является коммуникатором в аудиальном канале, слушающий становится коммуникатором в визуальном канале с помощью экспрессивно пантомимических средств.

Тема 3. Артикуляция коммуникативной культуры

Культура контакта, беседы, дискуссии и отношений в дистанционной образовательной коммуникации. Осознанное отслеживание и контроль динамических переходов между ними в процессе общения.

Тема 4. Инициация преподавателем в процессе дистанционного обучения во всех возможных образовательных поясах современной коммуникативной сети

Раздел 4. *Эмоции в общении, опосредованном информационными технологиями*

Тема 1. Эмоции как предмет и средство профессионально-педагогического общения

Представления об эмоциях как сложном психологическом явлении, детерминирующем познавательную активность и межличностные отношения людей. Выбор контекста эмоциональных проявлений: от отдельной эмоции до эмоционального интеллекта. Роль эмоций в профессиональном общении и профессиональном мышлении.

Тема 2. Эмоциональная составляющая технологически насыщенной образовательной среды

Понятие технологически насыщенной образовательной среды с точки зрения её когнитивной сложности, когнитивной нагрузки, эмоционального содержания. Анализ и реализация эмоциональных компонент технологически насыщенной образовательной среды.

Раздел 5. Приемы организации конструктивного педагогического общения в условиях высшей школы

Тема 1. Критерии конструктивности педагогического общения.

Конкретизация ценностно-смыслового содержания понятий «воздействие», «взаимодействие» и «конструктивность» как имеющих смысловую нагрузку для адекватного описания (и осмысления) становящейся образовательной реальности.

Определение критериев конструктивности педагогического общения с опорой на понятие конструктивности психологического влияния. Виды и функциональные возможности психологического влияния в условиях образовательной практики.

Тема 2. Организация конструктивного педагогического общения

Педагогические функции и виды речевых высказываний. Основания анализа речевого взаимодействия в образовательной практике. Техника открытых вопросов. Стили слушания. Приемы рефлексивного слушания. Приемы самораскрытия, проверки восприятия и организации обратной связи. Описание чувств и педагогическая оценка. Похвала и конструктивная критика.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА **модуля «Аутентичное оценивание** **образовательных результатов»**

I. Аннотация

В данном модуле слушателям предоставляется возможность обсуждения способов организации диагностического и мониторингового сопровождения учебного и образовательного процесса в вузе, приемов разработки диагностического инструментария для оценки образовательных результатов в учебном процессе, подходов к рейтингованию учебных достижений студентов.

Основные формы работы – проблемные лекции, дискуссионные обсуждения, проектно-методические семинары и практикумы.

Цель: активизация у слушателей проектных и инструментальных компетенций, направленных на расширение образовательного и методического содержания аутентичного оценивания образовательных результатов.

II. Содержание

Раздел 1. *Диагностическое и мониторинговое сопровождение образовательного процесса в вузе*

Тема 1. Современные подходы к оценочным процедурам в высшей школе

Общая проблематика изменения качества образования и его оценки. Изменение оценочных процедур. Аутентичные формы оценивания, позволяющие диагностировать уровень сформированности компетентностей студентов в условиях помещения их в ситуацию, максимально приближенную к реальной жизни – повседневной или профессиональной. Модели аутентичного оценивания.

Тема 2. Системы мониторинга в образовании

Мониторинг как система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, которая позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития. Непосредственное накопление и структуризация информации. Динамические характеристики, сравнительные результаты по выделенным показателям (успеваемость, группа, поток и пр.) Выделение значимых для преподавателя характеристик (например, способности студента, адаптивность, профессиональное самоопределение и др.). Мониторинг как исследовательская процедура, позволяющая структурировать информацию на уровне факультета и вуза в целом и делать выводы об эффективности реализации различных технологий и стратегий обучения и пр.

Тема 3. Разработка диагностического инструментария для мониторинга

Навыки диагностической деятельности у преподавателей вуза. Технология разработки тестовых заданий с учетом когнитивной сложности материала.

Раздел 2. *Психолого-образовательные основания рейтингового оценивания учебных достижений*

Тема 1. Психологические признаки учебной и образовательной деятельности в вузе

Психологические характеристики учебной и образовательной деятельности. Психолого-дидактические различия учебной и образовательной программ. Возможности и ограничения организации образовательной деятельности в вузе.

Тема 2. Рейтинговая система как предмет профессионального мышления преподавателя высшей школы

Модульный принцип в проектировании учебных и образовательных программ. Рейтинговая система как необходимый элемент реализации образовательной программы в современном вузе. Опыт реализации рейтинговой системы оценки учебных достижений студентов на гуманитарном факультете.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА **модуля «Психологическая безопасность** **участников образовательного процесса»**

I. Аннотация

В данном модуле слушателям предоставляется возможность обсуждения проблем угрозы психологической безопасности участников образовательного процесса, разработки и реализации стандартных программ, направленных на предупреждение отклонений в социальном и личностном статусе и развитии студентов,

профессиональных рисков в деятельности преподавателя высшей школы, распознавания манипулятивных воздействий, оценки последствий и границ применения манипулятивных приемов.

Основные формы работы – проблемные лекции, дискуссионные обсуждения, проектно-методические семинары и практикумы.

Цель: активизация у слушателей профессиональных, проектных компетенций и инструментальных компетенций, направленных на развитие навыков противодействия угрозам психологической безопасности участников образовательного процесса, защиты и противодействия манипуляциям.

II. Содержание

Раздел 1. *Специфика и профилактика угроз психологической безопасности участников образовательного процесса в вузе*

Тема 1. Методологические и теоретические основы психологии безопасности образовательной среды

Потребность в безопасности как базовая в иерархии потребностей человека. Опасности, риски, угрозы психологической безопасности в образовательном процессе. Показатели психологической безопасности образовательной среды.

Тема 2. Методики оценки психологической безопасности участников образовательного процесса

Психологическая культура педагога как фактор и условие психологической безопасности образовательной среды. Работа преподавателя высшей школы по профилактике угроз психологической безопасности участников образовательного процесса.

Раздел 2. *Возможности и ограничения манипулятивных техник в деятельности преподавателя высшей школы*

Тема 1. Причины манипулятивного поведения личности

Понятие психологического манипулирования. Отличительные особенности манипуляции и макиавеллизма. Осознаваемая и не-

осознаваемая манипуляция. Мишени манипулятивного воздействия. Манипулятивные техники. Формы манипулятивного воздействия. Трехуровневая структура манипулирования. Психологическое манипулирование как вид взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Тема 2. Возможности и границы применения манипулятивных техник

Признаки манипулятивного воздействия. Механизмы специфических и неспецифических психологических защит. Особенности поведения адресата манипуляций и их влияние на исход манипулятивного взаимодействия. Противодействие манипуляциям. Защита от манипуляций.

Литература

По модулю «Педагогическая коммуникация в формировании инициативной личности в образовательном процессе»

– по разделу 1

1. *Аршинов В.И.* Постнеклассические практики, конвергентные (трансформативные) технологии и проблема коммуникации в сложностях [Электронный ресурс] // Институт синергийной антропологии. Электрон. дан. М., 2008. URL: http://synergia-isa.ru/?page_id=3186.

2. *Барнетт Р.* Осмысление университета [Электронный ресурс] // Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования. Электрон. дан. Минск, 1997. URL: <http://charko.narod.ru/tekst/alm1/barnet.htm>.

3. *Белл Д.* Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М. : Academia, 1999. 663 с.

4. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура / пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана. М. : ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.

5. *Клочко В.Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в

транспективный анализ). Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2005. 172 с.

6. *Клочко В.Е., Галажинский Э.В.* Психология инновационного поведения. Томск, 2009.

7. *Морен Э.* Метод. Природа Природы. М. : Прогресс-Традиция, 2005. 464 с.

8. *Налимов В.В.* Самоорганизация как творческий процесс. [Электронный ресурс] // Kirsoft.Ink. Электрон. дан. [Б.м.], 2004. URL: http://kirsoft.com.ru/freedom/KSNews_960.htm.

9. *Степин В.С.* Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность [Электронный ресурс] // Цифровая библиотека по философии. Электрон. дан. [Б.м.], 2003. URL: http://filosof.historic.ru/books/c0026_1.shtml.

10. *Хакен Г.* Можем ли мы применять синергетику в науках о человеке. [Электронный ресурс] // Сайт С.П. Курдюмова. Электрон. дан. [М., б.г.]. URL: <http://spkurdyumov.narod.ru/Haken7.htm>.

11. *Щедровицкий Г.П.* Психология и методология. М., 2004.

– по разделу 2

1. *Web-Институт* исследований природы времени [Электронный ресурс]. Электрон. дан. М., 2001-2013. URL: <http://www.chronos.msu.ru/ru>.

2. «*Концепция* двух продолжений» : сайт Алексея Шухова, посвященный предмету философского материализма и любительскому философскому движению в России и СССР [Электронный ресурс]. Электрон. дан. [Б.м., б.г.]. URL: <http://nounivers.narod.ru/Index.html>.

3. *Ноздрина Н.А.* Морфогенез социального пространства на примере современного педагогического процесса [Электронный ресурс] // Вопросы управления : научно-информационный журнал. 2013. № 2. Электрон. версия печатн. публ. URL: <http://vestnik.uapa.ru/en/issue/2013/02/18/?print>.

4. *Эффективное* речевое общение (базовые компетенции) [Электронный ресурс] : словарь-справочник / под ред. А.П. Сковородникова. М. : Проспект, 2015. 1574 с. Электрон. версия печатн. публ. URL: <https://books.google.ru/books?id=IJPcCQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>.

– по разделу 3

1. Берн Э. Люди, которые играют в игры и игры, в которые играют люди. М. : Эксмо, 2008. 576 с.

2. Кабрин В.И. Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. М. : Смысл, 2005. 248 с.

3. Лудджи З. Созидание души : пер. с итал. М. : ПЕРСЭ, 2004. 208 с.

4. Мерманн Э. Коммуникация и коммуникабельность : практические рекомендации для открытой коммуникации. Харьков : Гуманитарный центр, 2015. 260 с.

5. Поддьяков А.Н. Компликология. Создание развивающих, диагностирующих и деструктивных трудностей. М. : ИД ВШЭ, 2014. 278 с.

6. Психология творчества [Электронный ресурс] : сайт помощи студентам и аспирантам. Электрон. дан. М., 2009–. URL: <http://www.twirpx.com/files/psychology/creativity>.

7. Четверикова О.Б. Разрушение будущего. Кто и как уничтожает суверенное образование в России [Электронный ресурс] // Институт высокого коммунитаризма. Электрон. дан. [Б.м., б.г.]. URL: http://communitarian.ru/publikacii/obrazovanie/kniga_razrushenie_budushego_kto_i_kak_unichtozhaetsuverennoe_obrazovanie_v_rossii_09072015. (Книга посвящена интересному альтернативному взгляду на проблему современного образования в научно-исследовательских университетах России.)

8. Psychology.ru: Психология на русском языке [Электронный ресурс]. Электрон. дан. М., 2000–. URL: <http://www.psychology.ru>.

– по разделу 4

1. Антоненко А.А., Малыгин В.Л., Вовченко Е.И. Особенности эмоционального и социального интеллекта у подростков – активных пользователей интернет-пространства // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение) : материалы II международной научно-практической конференции. М., 2012. С. 240-241.

2. Бабаева Ю.Ю., Войскунский А.Е., Тихомиров О.К. Общение, опосредованное компьютером // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. 1989. № 3. С. 35–46.

3. *Войскунский А.Е.* Киберпсихология в прошлом, настоящем и будущем // Журнал практического психолога. 2010. № 4. С. 7.

4. *Выготский Л.С.* Учение об эмоциях // Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1984. Т. 6.

5. *Гох О.В.* Выражение эмоций посредством пиктографических знаков в интернет-языке // Вестник Орловского государственного университета. Сер. Новые гуманитарные исследования. 2012. № 5. С. 280–282.

6. *Гох О.В.* Фонетические средства выражения эмоций в интернет-языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2011. № 1. С. 56–60.

7. *Иванова Е.С.* Дистанционный интернет-тренажер – новейший способ развития эмоционального интеллекта // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 93–97.

8. *Изотов Е.И.* Инструменты эмоциональной насыщенности интернет-сообщения: эмоциональный интеллект и способы кодирования эмоций // Психологические исследования : электронный научный журнал. 2014. Т. 7. № 37.

9. *Козлова Н.С., Комарова Е.Н.* Эмоциональный интеллект и вовлеченность личности в интернет-среду // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 7-4. С. 120–122.

10. *Лукина Н.А.* Некоторые особенности проявления эмоций в интернет среде // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер. Информатика и информатизация образования. 2006. № 6. С. 133–135.

11. *Нестеров В.Ю.* К вопросу об эмоциональной насыщенности межличностных коммуникаций в Интернете [Электронный ресурс] // Флогистон. Электрон. дан. [Б.м.], 2004. URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/netemotions>.

12. *Пекарникова М.М.* Генерирование индивидуального виртуального пространства: психологический аспект // Философия и гуманитарные науки в информационном обществе. 2014. № 1. С. 95–104.

13. *Соколов Г.А.* Особенности психоэмоциональных состояний студента при дистанционной форме обучения // Современное образование. 2014. № 1. С. 1–13.

14. *Числова Н.М.* Средства выражения эмоции «Радость» в современной интернет-коммуникации // Теоретические и прикладные аспекты лингвистики : сб. материалов II международной научно-практической конференции молодых исследователей / МГТУ им. М.А. Шолохова. М., 2014. С. 107–113.

– по разделу 5

1. *Богданова Е.Л.* Психолингвистические основания и приемы организации конструктивного педагогического общения : учеб. пособие. Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2007. 131 с.

2. *Вердербер Р., Вердербер К.* Психология общения. СПб. : Прайм-еврознак, 2003. 320 с.

3. *Волков Б.С., Волкова Н.В., Орлова Е.А.* Психология педагогического общения / под общ. ред. Б.С. Волкова. М. : Юрайт, 2014. 333 с.

4. *Зимбардо Ф., Ляппе М.* Социальное влияние / пер. с англ. Н. Мальгина, Ф. Федоров. СПб. [и др.] : Питер, 2001. 444 с.

5. *Знаков В.В.* Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. М. : ИП РАН, 2007. 477 с.

6. *Институт содержания и методов обучения РАО* [Электронный ресурс]. Электрон. дан. М., 2015. URL: <http://ismo.ioso.ru>.

7. *Институт стратегических исследований в образовании РАО* [Электронный ресурс]. Электрон. дан. М., 2015. <http://www.isioao.ru>.

8. *Креативная лаборатория: диалог творческих практик* / Н.С. Бедова, Е.В. Буренко, Н.Д. Вавилина [и др.] ; ред.-сост. О.А. Карлова. М. : Академический проект, 2009. 476 с.

9. *Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Нальчик, 1996.

10. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности : учеб. пособие для вузов по направлению и специальностям психологии. 3-е изд., доп. М. : Смысл, 2007. 510 с.

11. *Лефрансуа Ги.* Психология для учителя. СПб. : Прайм-еврознак ; М. : ОЛМА-пресс, 2003. 408 с.

12. *Панфилова А.П.* Психология общения. М. : Академия, 2014. 365 с.

13. *Панфилова А.П.* Теория и практика общения. М. : Академия, 2011. 286 с.

14. *Психологический институт РАО* [Электронный ресурс]. Электрон. дан. М., 2015. <http://www.pigao.ru>.

15. *Станкин М.И.* Психологические способы установления контактов между людьми : учеб. пособие. М. [и др.] : Моск. психол.-соц. ин-т [и др.], 2006. 396 с.

16. *Стоунс Э.* Психопедагогика : психологическая теория и практика обучения : пер. с англ. М. : Педагогика, 1984. 471 с.

17. *Турик Л.А.* Дебаты: игровая, развивающая, образовательная технология. Ростов н/Д. : Феникс, 2012. 188 с.

18. *Халтерн Д.* Психология критического мышления / пер. с англ. Н.О. Мальгина, С.Е. Рысев, Л.Л. Царук. СПб. : Питер, 2000. 503 с.

19. *Чалдини Р.* Психология влияния : пер. с англ. СПб. [и др.] : Питер, 2007. 286 с.

20. *Эйдос* : интернет-журнал [Электронный ресурс]. Электрон. дан. М., 1998-2016. <http://www.eidos.ru/journal>.

21. *Якушева С.Д.* Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития. М. : Форум [и др.], 2014. 405 с.

По модулю «Аутентичное оценивание образовательных результатов»

– по разделу 1

1. *Абакумова Н.Н.* Диагностика и мониторинг инновационных изменений в образовании. Томск : Том. гос. ун-т, 2011. 162 с.

2. *Абакумова Н.Н.* Диагностика и мониторинг инновационных изменений в образовании [Электронный ресурс] // Электронный университет : система дистанционного обучения. Электрон. дан. Томск, 2014. URL: <http://moodle.tsu.ru/course/view.php?id=319>.

3. *Столяров Д.Ю.* Инструкция по процедурам сбора показателей эффективности и мониторинга проекта «Информатизация системы образования» [Электронный ресурс] // Фонд содействия информатизации образования. Электрон. дан. М., [б.г.]. URL: Режим доступа <http://imc.fio.ru/folder.asp?id={041ECA60-99B8-467D-BBF7-A1EFA7C3E63E}>.

4. *Стратегия* развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года [Электронный ресурс] // Федеральный портал по

научной и инновационной деятельности. Электрон. дан. М., 2006. URL: http://www.sci-innov.ru/icatalog_new/entry_71586.htm.

5. *Торкунова Ю.В.* Квалитативное информационно-аналитическое сопровождение инновационно-образовательной деятельности в вузе // Общественные науки. 2012. № 2. С. 42–48 .

6. *Шалова С.Ю.* Мониторинг формирования исследовательской компетентности у студентов педвуза // Стандарты и мониторинг в образовании. 2011. № 6. С. 3–12.

7. *Шкерина Л.В., Юшпицина Е.Н.* Мониторинг компетенций студентов: диагностические карты, портфолио // Высшее образование сегодня. 2012. № 7. С. 19–27.

– **по разделу 2**

1. *Богословский В.А., Караваева Е.В., Ковтун Е.Н.* [и др.] Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами : нормативно-методические аспекты. М. : Университетская книга, 2010.

2. *Маркина В.М., Пискурёва В.А., Прудникова Е.Г.* Модульно-рейтинговая технология – система оценки качества знаний студентов [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. Электрон. версия печатн. публ. URL: www.science-education.ru/108-9056.

3. *Министерство образования и науки Российской Федерации* : официальный сайт [Электронный ресурс]. Электрон. дан. М., 2015. URL: <http://www.mon.gov.ru>.

4. *Пахомова Е.М.* Модульно-рейтинговая система обучения как одна из развивающих технологий обучения [Электронный ресурс] // Образовательный портал ГОУ СПО ТГКППТ. Электрон. дан. [Б.м., б.г.]. URL: <http://www.tgc.ru>.

5. *Пономарева Л.Н.* Обзорный анализ применения модульного обучения в процессе профессиональной подготовки специалистов в вузе [Электронный ресурс] // Новосибирский государственный технический университет. Электрон. дан. Новосибирск, [б.г.]. URL: <http://science.nstu.ru/hs/09>.

6. *Федеральный институт развития образования* : официальный сайт [Электронный ресурс]. Электрон. дан. М., 2015. URL: <http://www.firo.ru>.

7. *Шехонин А.А. Тарлыков В.А.* Балльно-рейтинговая система оценивания знаний // Высшее образование в России. 2011. № 6. С. 22–30.

По модулю «Психологическая безопасность участников образовательного процесса»

– по разделу 1

1. *Баева И.А.* Психологическая безопасность в образовании. СПб., 2002.

2. *Бурмистрова Е.В.* Психологическая безопасность образовательной среды [Электронный ресурс] // Центр экстренной психологической помощи МГППУ. Электрон. дан. М., 2005–. URL: <http://tochkapsy.ru/teksts/burmistrova/b4.ppt>.

3. *Волков Е.Н., Сарычев В.В.* Проблемы психологической безопасности личности в современном российском обществе [Электронный ресурс] // Internet Access and Training program. Электрон. дан. [Б.м., б.г.]. URL: <http://evolkov.iatp.ru/rpec/descult/grpthink1.html>.

4. *Глухова Е.С., Сырямкина Е.Г., Щелин И.В.* Психолого-образовательное сопровождение профессионально-личностного становления будущего специалиста [Электронный ресурс] // Институт дистанционного образования ТГУ. Электрон. дан. Томск, 2009. URL: http://ido.tsu.ru/tsu_res/res23.

5. *Громов В.И., Васильев Г.А.* Энциклопедия безопасности [Электронный ресурс] // Электронная библиотека ModernLib.Ru. Электрон. дан. М., 2000. URL: http://modernlib.ru/books/gromov_v/enciklopediya_bezopasnosti/read.

6. *Дмитриевский В.А.* Психология безопасности в учебных заведениях. М. : Педагог. о-во России, 2002.

7. *Журнал практического психолога.* Спец. выпуск : Психологическая безопасность. 2008. № 4.

8. *Концепция национальной безопасности Российской Федерации.* М., 2000.

9. *Личко А.Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., 1983.

10. *Лызь Н.А.* Формирование безопасности личности в образовательном процессе вуза : автореф. ... д-ра педагог. наук. Ставрополь, 2006.

11. *Масаева З.В.* Психолого-педагогические особенности безопасности образовательного пространства в условиях постконфликтного региона : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д., 2010.

12. *Обеспечение* психологической безопасности в образовательном учреждении : практическое руководство / под ред. И.А. Баевой. СПб. : Речь, 2006.

13. *Овсянникова Т.Ю.* Психологические условия предупреждения эмоционального выгорания у преподавателей высшей школы [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2008. Электрон. версия печатн. публ. URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2008/Ovsyannikova_T_Yu_2008.pdf.

14. *Огнев И.* Психологическая безопасность. Ростов н/Д, 2007.

15. *Психологическая наука и практика образования: психологическая безопасность и развивающий характер образовательной среды* : материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск, 16–17 апреля 2009 г. / отв. ред. О.В. Александрова. Красноярск, 2009. 165 с.

16. *Рассоха Н.Г.* Представления о психологической безопасности образовательной среды школы и типы межличностных отношений ее участников [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Рос. гос. педагог. ун-т им. А.И. Герцена. СПб., 2005. 22 с. Электрон. версия печатн. публ. URL: ftp://lib.herzen.spb.ru/text/rassoha_ng_akd.pdf.

17. *Самонов А.П.* Экстремальные условия: риск и здоровье [Электронный ресурс] // Тезисы конференции. Электрон. дан. URL: <http://www.degacom.ru/-pmt/konf/tezis.htm>.

18. *Сапожникова И.С.* Психологическая адаптация подростков-мигрантов как компонент безопасности муниципального образовательного пространства : автореф. дис. ... канд. психол. наук, Ростов н/Д., 2007.

19. *Социальная психология безопасности* / под ред. А.Н. Сухова, А.А. Деркача. М. : Академия, 2001. 600 с.

20. *Сухов А.Н.* Социальная психология безопасности : учеб. пособие. М., 2002.

21. *Сьманюк Э.Э.* Психологическая безопасность образовательной среды. Пермь : Уральский ГУ, 2005.

22. *Чутко Л.С., Козина Н.В.* Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты [Электронный ресурс]. М. : МЕДпресс-информ, 2014. 256 с. Электрон. версия печатн. публ. URL: <http://03book.ru/upload/iblock/c99/c9915b726896a5ceaca6e7eb2a9fec75.pdf>.

23. *Щелин И.В., Глухова Е.С.* Психологическое обеспечение работы кураторов по профилактике проблем учебной и социальной адаптации первокурсников // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 304. С. 181–183.

24. *Янин А.А., Шелегин Н.Н.* Безопасные условия в образовательной среде – основа сохранения здоровья школьников [Электронный ресурс] // Съезд работников образования Новосибирской области. Электрон. дан. Новосибирск : НИПКИПРО, 2005. URL: <http://www.websib.ru/congress/index.html>.

– по разделу 2

1. *Воробьева П.Г., Насибуллина С.* Роль макиавеллизма в социальной адаптации у молодых людей // Психология XXI века : материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов «Психология XXI века», 20–22 апреля 2006. СПб, 2006. С. 316–318.

2. *Грачев Г.В., Мельник И.К.* Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия [Электронный ресурс] // ZipSites.ru – Бесплатная электронная интернет библиотека. Электрон. дан. [Б.м., б.г.]. URL: // <http://www.zipsites.ru>.

3. *Доценко Е.Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. СПб. : Речь, 2003. 344 с.

4. *Доценко Е.Л.* Манипулятивные технологии [Электронный ресурс] // Астропсихологический центр Aquagun. Электрон. дан. [Б.м.], 1996. URL: <http://www.aquagun.ru>.

5. *Жданова О.О.* Сравнительный анализ понятий «манипулирование» и «макиавеллизм» и их использования в психологической литературе // В.М. Бехтерев и современная психология, психотерапия : сб. статей к конф. Казань : Центр инновац. технологий, 2001.

6. *Знаков В.В.* Макиавеллизм и феномен вранья // Вопросы психологии. 1999. № 6. С. 59–70.
7. *Знаков В.В.* Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении // Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 45–54.
8. *Знаков В.В.* Психология понимания : проблемы и перспективы. М., 2005. 446 с.
9. *Кабаченко Т.С.* Методы психологического воздействия : учеб. пособие. М., 2000. 539 с.
10. *Кара-Мурза С.* Манипуляция сознанием. М. : Эксмо, 2007. 862 с.
11. *Мещеряков Б.Г., Некрасова А.В.* Макиавеллизм, ложь и правда в повседневной жизни [Электронный ресурс] // Человек. 2005. № 6. Электрон. версия печатн. публ. URL: <http://studlib.ru>.
12. *Сидоренко Е.В.* Тренинг влияния и противостояния влиянию. СПб. : Речь, 2006. 256 с.
13. *Тарелкин А.И.* Манипуляции в педагогическом общении в высшей школе // Психология обучения. 2009. № 5. С. 56–79.
14. *Тарелкин А.И.* Морально-нравственные аспекты проблемы межличностного манипулирования в педагогическом общении // Психология обучения. 2013. № 3. С. 97–109.
15. *Шостром Э.* Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. М. : Апрель-Пресс, 2004. 196 с.
16. *Щеглова Э.А.* Актуализирующее поведение педагога как основа демократизации образовательной среды // Вестник РГСУ. Материалы международной научно-практической конференции «Защита социальных интересов личности – гарант стабильного и благополучного общества», посвященной 15-летию Российского государственного социального университета. 2006. № 4. С. 149–152.
17. *Щеглова Э.А.* Манипуляция как способ социального управления личностью // Глобализация и региональное сотрудничество : материалы межвузовской научно-методической конференции. Бишкек, 2007. С. 49–57.
18. *Щеглова Э.А.* Склонность к манипулированию и формы ее проявления в профессионально-педагогической деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2009.

19. Щеглова Э.А. Влияние стажа профессиональной деятельности на уровень развития макиавеллизма педагогов // Сибирский психологический журнал. 2009. № 33. С. 42–44.

20. Щеглова Э.А. Специфика манипулятивных приемов, применяемых в профессионально-педагогическом общении // Психология обучения. 2009. № 10. С. 104–116.

21. Щеглова Э.А. Макиавеллизм личности, составляющие его признаки и динамика их проявления в профессионально-педагогическом общении // Дружининские чтения : материалы 8-й Всероссийской научно-практической конференции, г. Сочи, 23–25 апреля 2009 г. – Сочи : СГУТиКД, 2009. Т. 2. С. 155–158.

22. Щеглова Э.А. Манипулятивное поведение педагогов и его ценностно-смысловая обусловленность // Человек как субъект познания, общения и деятельности : материалы международной научно-практической конференции (16–17 апреля 2010). Бишкек : КРСУ, 2010. С. 124–129.

23. Щеглова Э.А. Факторы, детерминирующие применение педагогами манипулятивных форм воздействия // Психология обучения. 2010. № 12. С. 28–38.

24. Щеглова Э.А. Гуманистическая и манипулятивная направленность гуманитарных технологий // Психология обучения. 2012. № 2. С. 4–11.

Задания для самостоятельной работы

Задание 1. Подготовьте краткое эссе о Ваших проблемах и поисках успешных решений нестандартных коммуникативных ситуаций.

Задание 2. Опишите предпочитаемый Вами способ общения в образовательной коммуникации.

Задание 3. Определите критерии оценки реальных и потенциальных эмоциональных проявлений в различных элементах образовательной среды (на примере системы MOODLE).

Задание 4. Каждая из предложенных ниже ситуаций достаточно характерна для образовательной практики в условиях современно-

го университета. Как бы Вы поступили в предлагаемых ситуациях? Запишите предполагаемые речевые конструкции, которыми Вы могли бы воспользоваться для разрешения проблемных ситуаций. Какие виды высказываний Вы выбрали в каждой ситуации, и, предположительно, какие функции они должны выполнять? Ваш выбор может быть основан на Вашем профессиональном опыте или являться результатом каких-то обобщающих размышлений. Аргументируйте свою позицию с точки зрения прогнозирования возможных образовательных эффектов.

Ситуации:

- Во время занятия студент задает вопрос. Вы не знаете ответа...
- Вы принимаете экзамен. Студент, отвечая на вопрос билета, излагает собственное видение проблемы, в корне отличное от Вашего...
- В начале проведения семинарского занятия Вы выяснили, что студенты не проработали соответствующие литературные источники...
- Вы начинаете семинарское занятие, в то же время с интервалом в 1–2 минуты в аудиторию начинают входить опаздывающие студенты...
- На экзамене студент выразил несогласие с той отметкой, которую Вы предполагаете ему поставить...
- На экзамене Вы замечаете, что большинство студентов списывают...
- Проверая письменные работы студентов, Вы обнаруживаете, что несколько работ «перекачаны» из Интернета...
- Во время изложения Вами лекционного материала один из студентов со страдальческим выражением лица постоянно вздыхает и ерзает на стуле...
- Вы обратились к студенту с просьбой, он резко замолкает, хмурится, вздыхает и кивает головой в знак согласия...

– В процессе лекционного занятия вы завершили изложение достаточно сложного для восприятия материала...

– Студент предпринимает попытку самостоятельного решения мыслительной задачи и, испытывая затруднения, замолкает в растерянности...

– Один из студентов заявляет Вам, что не видит смысла в присутствии на Ваших занятиях...

Задание 5. Основываясь на предложенных материалах, разработайте собственный вариант учебного контракта, который может быть использован преподавателем в учебном процессе по конкретному курсу (разделу, модулю).

Формы учебного контракта

Форма 1

Учебный контракт по курсу _____

Студент _____ Преподаватель _____

Что вы собираетесь изучать? (задачи)	
Как вы собираетесь это сделать? (ресурсы и стратегии)	
Контрольная дата завершения	
Как вы собираетесь определить, что вы изучили? (свидетельства выполнения)	
Как вы собираетесь доказать, что вы выполнили задачи? (верификация)	
Какую оценку вы планируете получить?	

Форма 2

Студент _____

Преподаватель _____

Период контракта _____

Описание целей контракта: _____

Я планирую глубже изучить _____

Причина, по которой я решил работать над этой темой (проблемой и т. д.), заключается в _____

В центре моей работы будет _____

Я собираюсь найти ответы на следующие вопросы _____

Я намерен получить необходимую информацию из (отметьте не менее 5 пунктов):

- _____ книг
- _____ интервью с экспертами
- _____ экспериментов
- _____ журналов
- _____ энциклопедий
- _____ газет
- _____ визуальных материалов
- _____ организаций и учреждений
- _____ собственных исследований (каких)
- _____ других источников (назвать)

Результат моей работы будет представлен в форме _____

В ходе работы я буду использовать следующие учебные навыки

Моя работа будет завершена _____

Работа будет оцениваться _____

Наиболее важные моменты, которые будут оцениваться _____

Форма 3

Студент _____

Преподаватель _____

Дата _____

Тема изучения _____

Вопросы и проблемы, которые я буду решать _____

Информация, которой я уже владею по данной теме _____

Информация, которую необходимо найти _____

Когда я это сделаю _____

Кто будет оценивать результаты моей работы _____

Преподаватель _____ Студент _____
(подпись) (подпись)

Дата _____

Форма 4

Студент _____

Что я собираюсь делать _____

Как я собираюсь это делать _____

Почему это необходимо сделать _____

В какой форме планирую представить результат _____

Преподаватель _____ Студент _____
(подпись) (подпись)

Дата _____

Задание 6. Предложите вариант рейтингования учебных достижений студентов в рамках реализации конкретной учебной дисциплины.

Задание 7. Подберите и обоснуйте диагностический инструментарий, направленный на оценку угроз психологической безопасности участников образовательного процесса.

Задание 8. На примере вашего структурного подразделения разработайте план мероприятий, направленных на профилактику угроз психологической безопасности участников образовательного процесса.

Задание 9. Опишите ситуацию манипулятивного взаимодействия преподавателя и студента(ов). Проведите ее анализ по следующей схеме:

- участники взаимодействия (манипулятор, адресат);
- предполагаемые детерминанты манипулятивного поведения;
- формы манипулятивного воздействия;
- средства манипулятивного воздействия;
- мишени воздействия;
- результат манипуляции;
- модальность манипуляции;
- собственное отношение к данной педагогической ситуации;
- возможные варианты конструктивного взаимодействия.

**Учебный план и Учебно-тематический план программы повышения квалификации
«Психолого-дидактические компетенции преподавателя в условиях современного
университета»**

Таблица 1

**УЧЕБНЫЙ ПЛАН
программы повышения квалификации «Психолого-дидактические компетенции
преподавателя в условиях современного университета»**

№ п/п	Наименование модулей (курсов)	Общая трудоемкость, ауд. ч	Всего, ауд. ч	Аудиторные занятия, ч			СРС, ч	Формы контроля
				лекции	лабораторные работы	практические и семинарские занятия		
I	Педагогическая коммуникация в формировании инициативной личности в образовательном процессе – трансспективный анализ тенденций развития современного образования; – реляционные компетенции разработчиков онлайн-курсов; – творческое живое общение как способ развития коммуникативных компетенций преподавателей в ситуации опосредованной дистанционной коммуникации;	32	32	10		22		Зачет

Таблица 2

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН
программы повышения квалификации «Психолого-дидактические компетенции
преподавателя в условиях современного университета»

№ п/п	Наименование модулей (курсов)	Общая трудоемкость, ч	Всего ауд. ч	Аудиторные занятия, ч			СРС, ч	Формы контроля
				лекции	лабораторные работы	практические и семинарские занятия		
I	Модуль 1. Педагогическая коммуникация в формировании инициативной личности в образовательном процессе	32	32	10		22		Зачет
<i>1.1</i>	<i>Раздел 1. Трансспективный анализ тенденций развития современного образования</i>		<i>6</i>	<i>2</i>		<i>4</i>		
1.1.1	Тема 1. Трансспективный анализ и его использование при анализе человекоориентированных систем			2				
1.1.2	Тема 2. Возможности трансспективного анализа в образовании					4		
<i>1.2</i>	<i>Раздел 2. Реляционные компетенции разработчиков онлайн-курсов</i>		<i>6</i>	<i>2</i>		<i>4</i>		
1.2.1	Тема 1. Реляционная отношений между автором (разработчиком курса) и предметным содержанием курса			2				
1.2.2	Тема 2. Вовлеченность в информационный поток в условиях дистанционного обучения					4		

1.3	<i>Раздел 3 Творческое живое общение как способ развития коммуникативных компетенций преподавателей в ситуации опосредованной дистанционной коммуникации</i>		8	2		6	
1.3.1	Тема 1 Основные качества коммуникативной встречи			2			
1.3.2	Тема 2 Психологические особенности коммуникативной ситуации					2	
1.3.3	Тема 3 Артикуляция коммуникативной культуры					2	
1.3.4	Тема 4 Инициация преподавателем в процессе дистанционного обучения во всех возможных образовательных поясах современной коммуникативной сети					2	
1.4	<i>Раздел 4.Эмоции в общении, опосредованном информационными технологиями</i>		6	2		4	
1.4.1	Тема 1. Эмоции как предмет и средство профессионально-педагогического общения			2			
1.4.2	Тема 2. Эмоциональная составляющая технологически насыщенной образовательной среды					4	
1.5	<i>Раздел 5. Организация конструктивного педагогического общения в условиях высшей школы</i>		6	2		4	
1.5.1	Тема 1. Критерии конструктивности педагогического общения			2			
1.5.2	Тема 2. Приемы организации конструктивного педагогического общения					4	

Окончание табл. 2

№ п/п	Наименование модулей (курсов)	Общая трудоемкость, ч	Всего ауд. ч	Аудиторные занятия, ч			СРС, ч	Формы контроля
				лекции	лабораторные работы	практические и семинарские занятия		
II	Модуль 2. Аутентичное оценивание образовательных результатов	20	20	8		12		Зачет
2.1	<i>Раздел 1. Диагностическое и мониторинговое сопровождение образовательного процесса в вузе</i>		16	6		10		
2.1.1	Тема 1. Современные подходы к оценочным процедурам в высшей школе			2		2		
2.1.2	Тема 2. Системы мониторинга в образовании			2		4		
2.1.3	Тема 3. Разработка диагностического инструментария для мониторинга			2		4		
2.2	<i>Раздел 2. Психолого-образовательные основания рейтингового оценивания учебных достижений студентов</i>		4	2		2		
2.2.1	Тема 1. Психологические признаки учебной и образовательной деятельности в вузе			2				
2.2.2	Тема 2 Рейтинговая система как предмет профессионального мышления преподавателя высшей школы					2		

Ш	Модуль 3. Психологическая безопасность участников образовательного процесса	20	20	6	14	Зачет
3.1	<i>Раздел 1. Специфика и профилактика угроз психологической безопасности участников образовательного процесса в вузе</i>			4	10	
3.1.1	Тема 1. Методологические и теоретические основы психологии безопасности образовательной среды			2	4	
3.1.2	Тема 2. Методики оценки психологической безопасности участников образовательного процесса			2	6	
3.2	<i>Раздел 2. Возможности и ограничения манипулятивных техник в деятельности преподавателя высшей школы</i>			2	4	
3.2.1	Тема 1. Причины манипулятивного поведения личности			2		
3.2.2	Тема 2. Возможности и границы применения манипулятивных техник				4	
	Итого	72		24	48	

Учебное издание

**Виталий Евгеньевич Клочко
Ольга Михайловна Краснорядцева**

**РАЗВИТИЕ МНОГОМЕРНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
МЫШЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Учебное пособие

Редактор Е.Г. Шумская
Компьютерная верстка Е.Г. Шумской
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

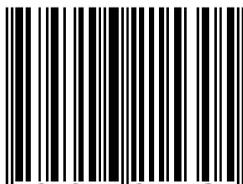
Подписано к печати 17.02.2016 г. Формат 60×84¹/₁₆.
Бумага для офисной техники. Гарнитура Times.

Усл. печ. л. 11,4.

Тираж 40 экз. Заказ № 1487.

Отпечатано на оборудовании
Издательского Дома
Томского государственного университета
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36
Тел. 8+(382-2)-53-15-28
сайт: <http://publish.tsu.ru>; e-mail: rio.tsu@mail.ru

ISBN 978-5-94621-530-5



9 785946 215305