

Антропно ориентированные образовательные технологии становления субъекта профессиональной деятельности

Дмитриев С.В.

Нижегородский государственный педагогический университет

Аннотации:

Детально разработана и применяется на практике теория спорта. Главная ее особенность состоит в том, что в основе данной теории лежит технократическая парадигма: человек (не только его тело, но и его психика, все существо человека) выступает как определенное средство решения задач, связанных со спортом, с тем или иным его видом. Основная цель неклассической технологии состоит в научном обосновании путей, средств и методов реализации в спорте и посредством спорта гуманистических принципов и идеалов.

Дмитрієв С.В. Антропно орієнтовні освітні технології становлення суб'єкту професійної діяльності. Детально розроблена та використовується на практиці теорія спорту. Головна її особливість – в основі даної теорії є технократична парадигма: людина (не тільки її тіло, але й її психіка, вся сутність) виступає як певний засіб рішення завдань, пов'язаних із спортом. Основна мета неklasичної технології складається з науково обґрунтованих шляхів, засобів та методів реалізації у спорті та засобом спорту гуманістичних принципів та ідеалів.

Dmitriev S.V. Hominized oriented educational technologies of subject formation of professional activities. At present the theory of sports, called by us as the classical one, has been worked out in detail and it is applied in practice. Its distinctive characteristic consists in the technocratic paradigm being the basis of the given theory where man, his body and his psychic and all his living creature as well arts as a definite means of accomplishing the tasks associated with sports, this or that sporting event. Chief aim of the unclassical theory consists in substantiating scientifically the ways, means and methods of realizing the humanistic ideas and principles in sports and by means of sports.

Ключевые слова:

семантика, ценностно-смысловое моделирование, рефлексивные механизмы, ориентация на задачу, обучение посредством деятельности, культурологический принцип.

семантика, ціннісно-змістове моделювання, рефлексивні механізми, орієнтація на завдання, навчання засобом діяльності, культурологічний принцип.

semantics, value-sense modeling, reflecting mechanisms, task orientation, learning by doing, culturological principle.

Введение.

Любой вид духовно-практической деятельности (наука, культура, искусство, образование, спорт) рано или поздно достигает такого уровня зрелости, когда возникает потребность в переосмыслении своих фундаментальных оснований, уточнения методологии, поиске новых парадигм, позволяющих более эффективно решать возникающие в обществе проблемы. Спортивная педагогика, психология, кинезиология (теория и технология построения двигательных действий) до настоящего времени остаются преимущественно функционалистскими (недеятельностными) системами. Это своего рода «педагогика без души», в которой доминируют «банки данных», сигнальные раздражители, операционный интеллект, мотивационно-регулирующие корреляты, ролевое поведение и другие функционалы. Вместе с тем, основополагающие исследования современных учёных, работающих в сфере физической культуры (Ю.К. Гавердовского, В.Б. Коренберга, С.С. Ермакова и др.) позволяют построить антропные образовательные технологии (центрированные на личности и индивидуальности как социально-духовной сущности человека) – на основе принципов профессионально-деятельностного, социокультурного подхода в педагогической сфере общества. В основе антропных образовательных технологий лежит совмещение двух основных функций – *преобразование индивидуального сознания и расширенное воспроизводство культуры*. Но именно это совмещение и выступает глобальной проблемой современной теории и практики физической культуры. Высший уровень профессионального мышления в значительной степени связан с осознанием проблем предметной области своей деятельности в широком социокультурном контексте. Нужны новые парадигмы, задающие направление развитию образовательных систем,

нормы и стратегии проведения исследований и обеспечивающие интеграцию и систематизацию данных (полученных учёными, представляющими различные теоретические школы) в русле единой метатеории. Возникает задача разработки интегративной теории, которая объединяет субъектно-деятельностные, социокультурные и системно-эволюционные подходы в теории физической культуры. Парадокс традиционных образовательных технологий заключается в том, что студент при усвоении определённого рода знаний, умений, навыков (ЗУН) ничего в предметном содержании и структуре этих ЗУНов, по сути дела, не меняет. Предметом, целью и продуктом образовательной деятельности должны быть изменения (внутренние новообразования) самого человека – новые потребности и познавательные возможности, новые способы мышления и деятельности, «способности к учению, социокультурному развитию личности и её продуктивной деятельности» [1, 2]. Для образовательных технологий важно учитывать тенденции к саморазвитию (по В.Штерну), мотивацию роста, самоактуализации и самореализации (по А. Маслоу, Г. Олпорту, К. Роджерсу), стремление к росту собственной самооценки (по Ф. Лершу).

Работа выполнена по плану НИР Нижегородского государственного педагогического университета.

Цель, задачи работы, материал и методы.

Основная цель и задачи статьи – рассмотреть некоторые антропные методы и обучающие технологии, позволяющие актуализировать способности и волю человека к продуктивной деятельности, к культуротворчеству, а творчество – к самоатрибуции, «построению себя изнутри», утверждению, реализации себя в социуме и культуре. Синтезирующую роль в этом процессе выполняет именно культура, объединяющая науку и образование. В антропных образовательных технологиях объединяются три «культуротворческих

ипостаси» – идея культуры как культы (следование социокультурным образцам), идея культуры как способа экзистенции (целостного существования) человека, идея культуры как взаимообогащающего общения и диалога (адресованности другому человеку).

Результаты исследований.

В дидактике разрабатываются три основных подхода к решению образовательно-обучающих задач:

1) *предметно-ориентированные технологии*, когда обучение строится в направлении расширения и углубления учебно-познавательного материала в соответствии с логикой предмета науки, определяющей совокупность методов отбора содержания и разработки стандартизированных программ и алгоритмических предписаний;

2) *дидактико-ориентированные технологии*, сочетающие высокий уровень предметно-дисциплинарного обучения и разработку обучающих моделей (ориентировочных схем, дескриптивных и прескриптивных регуляционных операторов, конструктивных технологий), позволяющих повысить эффективность процессов психического управления деятельностью студентов;

3) *личностно-развивающие технологии*, позволяющие формировать метапредметные и рефлексивно-организованные знания и ценностные ориентации («знания-способности», связанные с авторефлексией, когнитивной и личностной саморегуляцией).

Известно, что интериоризация человеком внешне заданного опыта (ЗУН-стандартов – информационных «банков данных») превращает его, по сути дела, в *псевдосубъекта образовательных технологий*. Следует иметь в виду, что традиционные средства формирования социальных стереотипов и диспозиций личности (такие, как агитация, реклама, обучение методом train – «натаскиванием на результат») дополнились в последние годы специализированными технологиями манипулирования сознанием. Так, нейropsихосемантическое программирование является способом, при помощи которого организовывается наше мышление и кататимное («эмоционально-чувственное», по Х. Лейнеру) переживание образов, чтобы в конечном итоге достичь *поставленных извне* (в том числе негативных) целей – подобно тому, как мы используем компьютер для решения каких-либо конкретных задач при помощи соответствующего программного обеспечения.

Необходимы методы и программы социально-личностных атрибуций, самоактуализации студента в образовательной среде и его самореализации в профессиональной деятельности. Некоторые методы, позволяющие осуществить переход от предметно-дисциплинарных и дидактических (перцептивно-ментально-знаковых) технологий к саморегулятивным знаниям, системам самодетерминации и самоуправления, представлены на рисунке и обсуждаются в данной статье. Главной является проблема, как осуществить переход от предметно организованной информации к профессиональным знаниям, сделать их средством деятельности и личностного развития. Следует иметь в виду, что деятельностно организованное сознание

является *автогенеративной системой*, то есть оно порождает и стимулирует собственное развитие (самодетерминацию) через социокультурную деятельность, в том числе через построение рефлексивно-смысловых (ментальных, перцептивных, телесно-двигательных) действий человека. Психолого-педагогическое управление в системе образования связано не только с «диалектикой позиций и диспозиций» (социальной и личностной перцепцией), механизмами *когнитивной самоатрибуции* (от лат. attribuo – придаю, наделяю, «приписываю» себе определённые свойства), но и с выработкой некоторой шкалы ценностей, «нравственных императивов», задающих определённые схемы ориентации и нормативы (критерии) деятельности. Известно, что самопознание студента в учебном коллективе – сложный процесс. Самоидентификация личности во многом зависит от окружающих человека людей и *межличностных аттракций* (от франц. attraction – «притяжение» друг к другу, «близость» к партнёру). Часто то, что кажется нам «непосредственным знанием себя» в действительности есть результат процесса самоатрибуции – приписывания себе определённых свойств и качеств личности. «Быть» или «казаться»? – то и другое понятие в разной степени выражают сущность человека. По сути дела, «казаться» – это тоже «быть», только не для себя, а для других людей.

Важно иметь в виду, что соотнесение реального «образа-Я» с тем, к которому студент стремится в процессе профессиональной идентификации, позволяет ему «приводить в движение» внутренние механизмы *самовоспитания и саморазвития*. Напомним, что понятие мотива есть производное от латинского термина – «толкать, приводить в движение». При этом *образовательное обучение* (ориентированное преимущественно на созревающие – а не созревшие – функции) должно пробуждать и приводить в движение внутренние процессы развития, самодвижения личности. С нашей точки зрения, непосредственной движущей силой развития студента является его образовательная и профессиональная деятельность, а изменения во внутренней позиции (возникновение новых потребностей, способностей, интенций, диспозиций) определяют стремления субъекта к «акме» (от гр. акме – вершина, расцвет, цветущая сила). Следует подчеркнуть, что самоактуализация приобретает смысл только тогда, когда человек включается в *значимую для других* деятельность – она является лишь результатом, следствием осуществления смысла предметной деятельности, который человек находит (достигает) в профессиональной сфере и в обществе. Антропно организованные образовательные технологии позволяют совершенствоваться не только *предметно-социальный мир* – сферу совместного существования индивидуального и коллективного опыта (межличностные связи и отношения), но и *экзистенциальный мир* – сферу индивидуального существования людей (самость, виртуальность человеческого духа, мета-сознание). Эти два полюса современных образовательных технологий – *социокультурная предметность и предметность внутреннего мира студента*

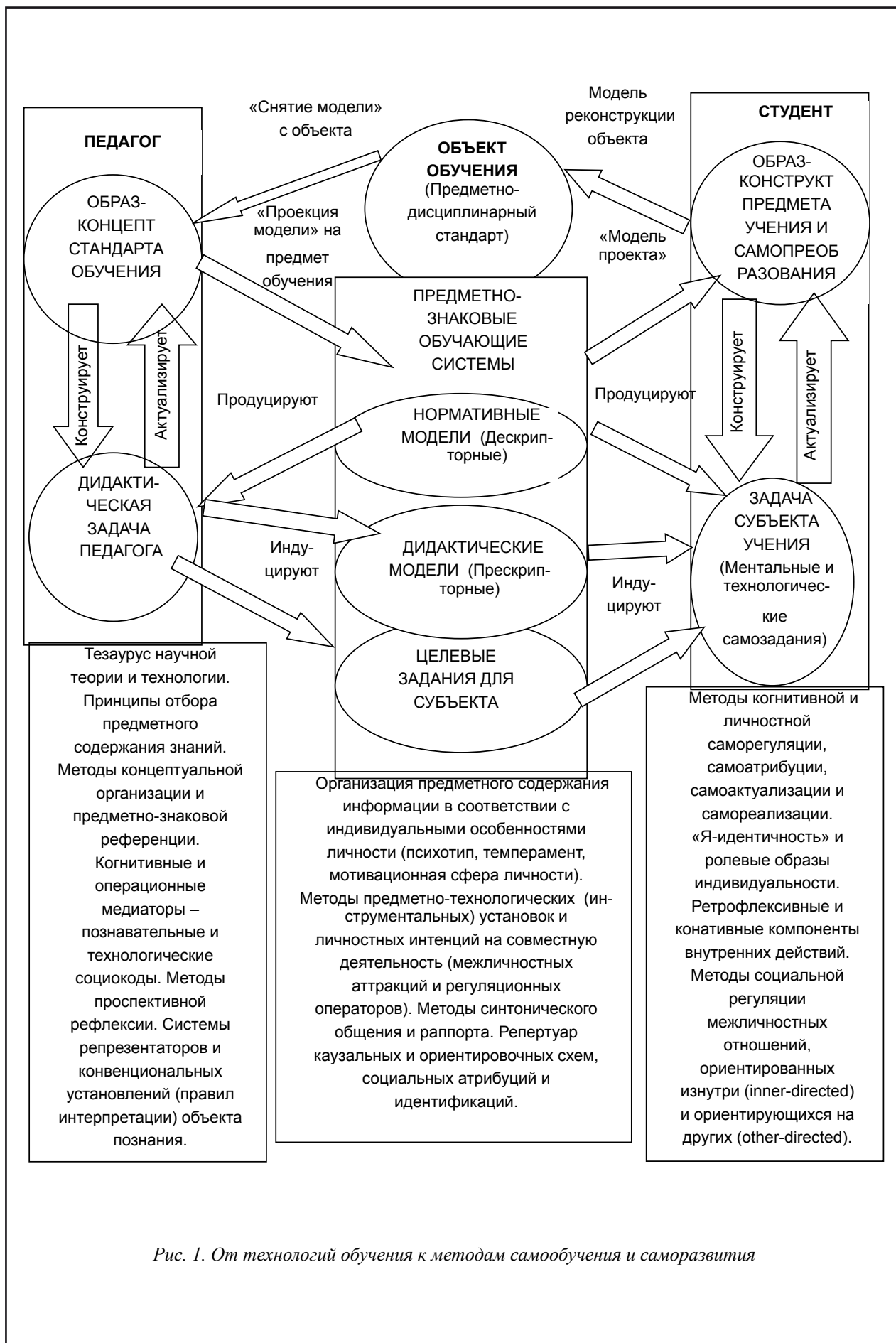


Рис. 1. От технологий обучения к методам самообучения и саморазвития

– во многом определяют эффективность перехода от предметоцентризма вузовских государственных стандартов к культууроформирующей образовательной обучающей среде, от предметно-дисциплинарных технологий к развивающим личность методам, от монопредметных систем обучения к профессиональной культуре образования (самообразования).

Категория социокультурных и профессиональных ценностей снимает, как известно, противопоставление между целями и средствами – и те, и другие становятся *ценностноориентированными функционалами* развития личности. Известно, что личность всегда «моложе» индивида: человек незавершён, незавершаем и всегда открыт будущему. Необходимо стать собой, чтобы затем можно было измениться, преодолеть свои границы – осуществить *личностную трансгрессию* (в социум, образовательную среду, сознание другого человека). При этом важно не просто «сформировать» заданные извне «конstellации личностных черт», а раскрыть и поддержать личностно-деятельностный потенциал, включить человека в процессы когнитивного творчества, ценностно-смыслового развития мышления и рефлексивной саморегуляции учебных действий и профессионального самообразования в целом.

Понятие «профессиональное мышление» предполагает не только «предметный аспект» (умение квалифицированно решать задачи в определённой объектно-предметной области), но и «метапредметные способности» (ширококонтекстные компетенции), связанные с поисковыми эвристиками, вероятностным мышлением, рефлексивным отношением человека к тому, что он полагает, делает и осмысливает. Здесь необходим «метапредметный комплекс знаний, умений, ценностей» – мета-способностей, мета-ценностей, мета-отношений, мета-интеллекта, мета-сознания, мета-рефлексии, мета-деятельностного общения [1, 3]. В настоящее время в системах научных знаний и образовательно-обучающих технологиях осуществляется переход от дисциплинарно ориентированной специализации исследований (предметная компетентность специалиста) к системной интеграции общенаучного и философского порядка (антропная компетентность профессионала). В результате снимается «диктат» объекта (предмета) образовательной деятельности (ориентация на результат, его соответствие государственному стандарту) – студент ориентируется на бесконечное разнообразие (включая неопределённость) профессиональных задач. Таким образом, в ходе совершенствования образовательных программ возникает необходимость выхода за пределы тех или иных «дисциплинарных матриц» (частнонаучных теоретических схем, моделей, законов и понятий) в сферу глобальных интертеоретических принципов познания, оценки и преобразования мира на основе концептуального, технологического и мировоззренческого единства. Результаты «образования личности», «образования деятельности», «образования компетенций» должны быть надпредметны и универсальны. Универсализация знаний, способностей, деятельности специалистов основана на интеграции

исследовательских методов (исследующее обучение) и профессионально-педагогических функций высшего образования (обучающее исследование). Высшее образование должно быть «избыточным» – «надпредметный» комплекс знаний и умений (системность и креативность мышления, аналитический ум, способности осмысливать и решать проблемы, готовность продуктивно учиться) важнее приобретаемых студентом предметно-дисциплинарных знаний.

Необходимо выйти из «пространства предметных дисциплин» в «пространство деятельности» и сферу социокультурных смыслов профессиональной деятельности – уметь создавать новое не только в своей профессии, но и общественной жизни. Для профессионала необходимо ориентироваться в проблемной области исследований (видеть «кусты проблем»), важны умения ставить себе те или иные (глобальные и частные) задачи, подниматься над ситуацией решаемых задач («фактор вертолёта», по С.В.Нанди), обобщать информацию на уровне метаязыка, а не только следовать «заданным извне» алгоритмам ЗУН-стандартов. Известно, что личностное знание существует в нерасторжимом единстве с деятельностью организованным сознанием, которое оно конституирует, и с предметом деятельности, который оно репрезентирует в сознании в форме концептуально-технологических образов – так называемых концептов и конструкторов. **Концепт** и **конструктор** – это «переплетение» двух семантических единиц «анализа внутри синтеза», необходимых для построения любого ментального или орудийно-предметного действия студента. Если в концепте на первый план выдвигается понимание и интерпретация объекта/ предмета обучения, то в конструкторе – технология его проектирования, построения и творческого преобразования. Одновременно преобразуется внутренний мир, личностный тезаурус, рефлексивные и конативные компоненты собственных действий студента.

Отметим, что *тезаурус* (от гр. thesauros – сокровище, богатство, золотой фонд) рассматривается нами как *система смысловых репрезентаторов* – способов представления той или иной информации о действительности, в которой функционирует данная система. Можно говорить о тезаурусе педагога или студента, тезаурусе научной теории, тезаурусе дидактической модели, вообще о тезаурусе некоей сложной системы, выступающей в процессе коммуникации. Тезаурус человека в широком смысле слова – это объём знаний, умений, способностей к формально-логическому и проектно-конструктивному мышлению субъекта деятельности, реализуемый под влиянием информационных потребностей и запросов, когнитивных и ценностно-смысловых установок, а также глубинных, не всегда артикулируемых семантических структур деятельностно организованного сознания. С нашей точки зрения, личностный тезаурус человека следует рассматривать не как определённую «базу данных», а как ценностно-смысловой оператор ориентации сознания и преобразования предметной среды и субъекта деятельности. *Тезаурус личности* – это важнейшее *средство конструирования* (а не только отражения)

мира, формирования компетентностных способностей, методов и способов деятельности.

Предметно-знаковое проектирование, связанное с формированием тезауруса студента, включает следующие методы образовательного обучения: *построение модели объекта* (предметно-знаковая референция), *модельную интерпретацию* (формирование образ-конструкта предмета самообразования), *реализацию проектной модели в деятельности студента* (программный продукт). Дидактические системы (их содержание может быть представлено письменной или устной речью, предметной или символической текстурой) являются, прежде всего, средствами учебно-познавательной коммуникации и диалогического общения между педагогом и студентом. «Предметно-знаковая модель» содержит в себе не только характеристики объекта обучения (познавательные социокоды), но и свёрнутые, закодированные методы и способы его преобразования (технологические социокоды).

В традиционной дидактике акцент делается на поиске рациональных способов «передачи информации». Здесь педагог – ретранслятор ЗУНов, а студент в своей учебной деятельности преобразует, рационализирует, реконструирует объект познания, но не творит новое. В антропно организованном обучении/учении центральной становится проблема преобразования научной информации в проектно-дидактическую модель образовательного развития студента. Данная модель представляет собой разработанную педагогом тезаурусную семантическую систему целевых заданий, адекватно воспринимаемую и интерпретируемую студентом в соответствии со своими потребностями, интенциями, диспозициями. Следует подчеркнуть, что конструктивно-творческая информативность предметно-знаковой обучающей модели – это не общая её информационная насыщенность, а лишь та часть, которая становится релевантной для личности студента. «Актуализация творчества» индуцируется у студента на этапах «приёма/ переработки/ реконструкции» дидактических систем – на основе так называемой *инициативной информативности*, позволяющей ему продуцировать акмеологические структуры самосознания. В результате релевантные знания «извлекаются», «порождаются» и «осмысливаются» студентом из деятельности с объектом (в самом объекте нет никаких знаний), а умения «конструируются» на основе своих продуктивных действий. Инициативная информативность, определяющая «тезаурус и структуру самозаданий» студента, никогда не должна быть простым копированием той или иной позиции или обучающих установок педагога. Она основана на генерации собственных замыслов и идей студента, его ассоциативном, эвристическом и метафорическом мышлении, рефлексивном поиске необходимой информации, методах конструирования и реконструкции объекта. Известно, что творческий метод не предшествует деятельности – он пребывает в ней, актуализируясь и воплощаясь в личности и её программных продуктах. При этом важно, чтобы учебно-познавательные мотивы трансформировались в предметно-профессиональную мотивацию, связан-

ную с самоопределением и самореализацией личности студента в его деятельности.

Мы уже отмечали, что действия студента относительно самого себя во многом определяется процессами *когнитивной и каузальной самоатрибуции* – в зависимости от того как *личность относится к себе* – как к объекту воздействия («Я» как объект познания и оценки) или как к субъекту действия («Я» как субъект действия и мыследеятельности). Многие современные авторы следуют указанной нами системе самоотношения и говорят о дуальности «Я» [5]. Показателем когнитивной стороны объектно-субъектного самоотношения является конативная позиция (формируемая личностью в адрес самой себя) – дистанцирование от себя, «взгляд со стороны». Данное самоотношение включает в себя процессы самовосприятия, формирование понятий о себе, оценочные суждения относительно своих свойств и действий. Показателем каузальной атрибуции собственное «Я» рассматривается человеком как включённое в цепь причинно-следственных взаимосвязей (Ф.Хайдер, Г.Келли, Л.Стрикленд) в условиях реальной, значимой совместной деятельности (Г.М.Андреева). Каждый индивид, включённый в совместную деятельность, становится субъектом индивидуальных и межличностных отношений. Отметим, что здесь особенно важна система самопрезентации и методы аутокоммуникации во взаимодействии с той или иной социальной группой (векторы направленности сознания «от других к себе» и «от себя к другому»). Известно, что ожидания и экспектации исходят не только от других людей, но и от самого себя – факторов самопринятия, снисходительности к себе, внутриличностных состояний («потери себя», угрызений совести, чувстве вины, сомнений, защитных механизмов личности, декларируемых самооценок, повышенной самокритичности). Личность не только выбирает и принимает решения на основе ценностных ориентаций и диспозиций, но и стремится обосновать свой выбор и своё решение после того, как оно уже осуществлено в режиме статусно-ролевого самоопределения в социуме. «Рефлексивное зеркало» самоатрибуции отражает, как правило, диспозиции личности (индивидуальные особенности человека, влияющие на выбор способов его действий) и оценку ситуацию решаемой задачи (которая определяет основания для принятия решения). В диспозиционной концепции поведения личности (по В.А.Ядову) диспозиции (от лат. disposition – расположение) – «осознанные готовности» личности к оценкам ситуации решаемых задач и «выработке решения» (способа действия), обусловленные её предшествующим опытом.

Конативный компонент самоатрибуции во многом определяется функцией сохранения внутренней стабильности и континуальности «Я». Эта функция самоотношения осуществляется по мере и в силу стремления к внутренней согласованности, которая свойственна когнитивным представлениям о себе, эмоционально-практическим реакциям относительно своих действий, адресованных самосознанию. Репертуар каузальных схем, персональных конструктов,

которыми обладает человек, довольно обширен, – он связан как с экстернальными, так и с интернальными ориентациями личности в совместной (групповой) деятельности. Личность может искать причинное объяснение собственных действий/ мыслей/ действий как во внешних обстоятельствах, так и во внутренних диспозициях, имеющих, как известно, наряду с объективными критериями, субъективные аспекты социальной и личностной идентификации. Так, в частности, установки личности на себя (self-attitudes) могут включать ригидность представлений о собственном «Я» (информация искажается или фальсифицируется), отсутствие личностно значимых целей, ценностей, кризис социальной (задаваемых референтной группой) и личностной (набор характеристик, используемых для самоописания) идентичности. Следует иметь в виду, что личностная идентичность является вторичной по отношению к социальной, формируясь на основе использования выработанных в процессе социальной категоризации понятий и ценностных шкал.

Высказанные тезисы определяют необходимость разработки в системе образования методов *инсертивного учения* (от англ. insertion – побуждающего к самообучению) – расспрос педагога (inquiry – «умное спрашивание»), «интерпретацию понятия», mental rotations – преобразование концептуальных и конструктивных образов, исследовательское поведение, интенцию на рефлексивно-поисковую активность и творчество, разработку ментальных и технологических самозаданий, конструирование и реконструкцию («педагогическую инженерию») необходимых знаний, умений, способностей, ценностей [3, 4].

Известно, что развивает личность не «передаваемое знание» (передаётся только та или иная информация), а специальное (нормотворческое, эвристическое) его конструирование – ментальное проектирование, «версионное мышление» (гипотетическое), дидактические эвристики, методы конвергентно-дивергентных технологий, смысловые реконструкции, рефлексивные трансгрессии и транспективы («сквозное видение» объекта из «позиции здесь и сейчас» в прошлое – ретрорефлексия, и будущее – проспективная рефлексия). Для субъекта учения необходима программа самореализации и программа be impatient – «гореть желанием» действовать творчески. Антропно-поисковые технологии, разрабатываемые нами [2, 3, 4], – широко-контекстный поиск (вширь и вглубь) релевантной информации, её разнонаправленный поиск (основанный на отношениях сходства, различия, тождества, равенства, аналогии, контраста), а также межпредметный поиск («перекрёстное опыление» идей из разных сфер знаний) и методы неинтенционального поиска imago (направленные, скорее, на феноменальный «процесс творения», а не на прагматический результат). Это является фундаментом для формирования в сознании студента своего рода «ментально-личностного зеркала» и чувства компетентности (sense of competence). Указанные поисковые структуры позволяют вырабатывать *регулятивные методы управления* собственной деятельностью (автокоммуникативные механизмы), *методы когнитивной и личностной актуализации и*

саморегуляции действий (конативные механизмы), *методы регулирующего самообучения, саморазвития и интракоммуникации* (инсептивные механизмы, побуждающие к становлению и реализации личности и индивидуальности). Отметим, что многие педагоги рассматривают личность как относительно устойчивую совокупность её интраиндивидуальных качеств – психических свойств, образующих структуру характера, особенности темперамента, задатки и способности. С нашей точки зрения, данные характеристики относятся не к личности, а к индивидуальным признакам человека. Личная идентичность является социальным феноменом (который не задаётся от рождения), а возникает как результат социокультурного опыта человека, взаимодействия его с другими людьми. В образовательном пространстве именно обучающая среда (и её участники) определяют социальную идентичность студента, задавая нормы и законы её существования. Личностная идентичность является вторичной по отношению к социальным структурам. Вместе с тем студент определяет параметры и меры взаимодействия с социальной группой на основе выбора (выработки) своих целей, ценностей, конвенциональных установлений.

С помощью данных методов и технологий формируется отношение студента к себе как носителю определённых социально-нравственных норм и ценностей с учётом стратегии самоактуализации и самопреобразования. Отметим, что методы самопреобразования личности основаны, с одной стороны, на переделке «собственной натуры» (коррекция своих поступков и свойств характера), с другой стороны, – на сохранении, «культивировании» своих индивидуально-личностных достоинств (расширение ментальной концептосферы, компетентностных способностей, персональных конструктов).

Таким образом, вместо «усреднённой личности» в системе образования формируется Школа индивидуальности, становления «Я-идеала» (Je idéal), уникальности человеческого существования. Можно сказать, что студент, с одной стороны, испытывает «внутреннее давление», требующее от него соответствия своему идеалу, с другой – «внешнее давление», заставляющее соответствовать ожиданиям образовательно-обучающей среды. В Школе социально-личностной саморегуляции реализуются методы *синтонического общения* и *раппорта*. Синтоническая модель образовательного общения («синтония» – быть в гармонии с собой и другими) позволяет достигать *конгруэнтности* – внутренней согласованности мыслей, желаний, чувств, действий студентов в учебной или спортивной группе, избегать внутренних противоречий. Раппорт (от франц. rapport – связь, отношение; rapporter – приносить обратно) является результатом межличностных отношений, основанных на высокой степени общности мыслей, интересов, чувств; это – дружественная атмосфера в образовательно-обучающей среде.

Выводы.

1. В статье обсуждены антропные методы перехода от стандартов образования к методам самообразо-

- вания. Показано, что личность и общество имеют общий генезис. Психические явления, в сущности, есть не что иное, как происходящий «внутри» индивида социальный процесс, осуществляемый под воздействием культуры, образовательно-обучающей среды, других людей, а также и самого себя. Универсальные мета-программы сознания и методы образовательной деятельности человека (определяющие его интернальные и экстернальные ориентации, осмысление собственного духовно-творческого и ментально-двигательного опыта, ориентирования в нём и организации его как процесса и предметного содержания) определяют собой важнейшие векторы *sich-von-selbst-machtn* («делания себя») – «стремиться», «действовать», «общаться», «знать», «уметь», «относиться», «рефлексировать», «измерять», «быть индивидуально-стью», «быть личностью», «быть ориентированным на будущее», «быть субъектом развития».
2. Самосознание личности («образ-Я», «понятие-Я», «Я-концепция») должно быть направлено на то основное, что составляет её психологическую и профессиональную сущность – на её собственный личностный способ выработки продуктивных действий (*self-attitude creator* – «установка на себя» – имажинативного деятеля), интеграции и иерархизации её мотивов и ценностно-смысловых структур (*self-regard*). В структуре самосознания диалектически сопрягаются две ипостаси, обозначаемые английским термином *imago* (протообраз-Я) и латинским термином *image* (сконструированный образ). Это своего рода дуально организованный «вектор познания Я» («Я» как объект познания и «Я» как внутренний наблюдатель). Данные феномены отмечались И.Кантом, об этом писали психологи У.Джемс, Р.А.Викланду, С.Дьюел. По сути дела, здесь осуществляется внутренний диалог между *urwelt* (имманентный первосмысл, «экзистенциальное Я» – отвечает на вопрос «кто Я?») и *innenwelt* («трансперсональное Я» – отвечает на вопрос «каков Я?»). Это единство происхождения (*gonos*) и развития (*genes*) – очень сложный когнитивно-ментальный процесс самопознания личности, ещё недостаточно изученный в отечественной психологии и педагогике.
 3. Интенциональный вектор личности «центробежен» (*self-evaluation*), вектор индивидуальности – «центростремительен» (*self-acceptance*). Если человек-личность ответственен перед людьми, обществом, то человек-индивидуальность ответственен перед самим собой, своей совестью. Потенциал человека-индивидуальности огромен – это его душевные, духовные и физические силы. Индивидуальность, «ориентированная изнутри» (*inner-directed*), дей-

ствует в соответствии со своим «ценностно-смысловым гироскопом», имеющимся в сфере самосознания. Личность, «ориентированная на других» (*other-directed*), как бы имеет внутри своего сознания «ценностно-смысловой радар», чутко реагирующий на требования и правила общества. В системе образовательного пространства студент не только выбирает или принимает те или иные решения, но и (в первую очередь) стремится обосновать свой выбор и своё решение в контексте *self-actualization* («самоактуализации»), а также в ходе самореализации («самодвижения») личности в предметной среде деятельности. Именно в динамике самодвижения (на основе диверсификации «вовне» и «внутри» предметного мира) во многом определяется переход от самоопределения к само-реализации человека.

4. Антропные методы образования необходимы для того, чтобы помочь студенту не столько погружаться в «глубь бесконечного объекта», для того, чтобы найти для себя нечто новое, непознанное, сколько постигать «глубины конечного» (предикативного), чтобы найти в объекте/ предмете познания «неисчерпаемое», «запредельное», «надутилитарное», «надпредметное» (непридикативное). Данная сфера знаний пока ещё только формируется как исследовательская, и поэтому автор не претендует на её всесторонне обсуждение. Здесь весьма важны методы образования, связанные с «*экологией духа*» – возрождением духовных ценностей посредством культуротворчества, «*экологией тела*» – заботой о естественной (эпигенетической) природе и здоровье человека и «*экологией образовательных технологий*», где главным является ценностно-ориентированное образовательное развитие личности.

Дальнейшие исследования предполагается провести в направлении изучения других проблем антропно ориентированных образовательных технологий.

Литература:

1. Гагин Ю.А. Духовный акмеизм биомеханики / Ю.А. Гагин, С.В. Дмитриев. – СПб.: Изд-во Балтийской педагогической академии, 2000 – 308 с.
2. Дмитриев С.В. Семантика тела, артпластика, эстетотерапия в технологиях образовательного развития человека с инвалидностью (Полемические заметки) / С.В.Дмитриев //Адаптивная физическая культура, 2008. – № 4. – С. 21-26.
3. Дмитриев С.В. Парадоксы проектно-поисковых технологий – новые понятия или новые реальности? / С.В.Дмитриев //Адаптивная физическая культура. 2009. – № 3.- С. 3-10.
4. Дмитриев С.В. Принципы и методы антропно организованного образовательного обучения двигательным действиям / С.В. Дмитриев //Физическое воспитание студентов. – 2010. – №1. – С. 24-33.
5. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой/ Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси, 1989.

Поступила в редакцию 11.04.2011 г.
Дмитриев Станислав Владимирович
stas@mts-nn.ru