

УДК 159.95

Медведев Александр Михайлович
ФГБОУ ВПО "Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации"
Волгоградский филиал
Россия, Волгоград¹
Доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук
E-Mail: al.medvedeff2009@yandex.ru

Авторитарный эмпиризм в инновационных концепциях высшего образования психолого-педагогического профиля: критический анализ

Аннотация: В статье представлен критически-аналитический обзор нескольких концепций совершенствования вузовского и послевузовского образования школьных учителей, социальных работников и педагогов-психологов. Основной предмет критического анализа – авторитарный эмпиризм, заключающийся в волюнтаристском навязывании образовательному процессу в вузе новых популярных идей без анализа их происхождения и без анализа возможностей их реального внедрения. Рассматриваются концепции, использующие декларации гуманизации и гуманитаризации образования, его переориентации в направлении антропологического подхода, а также концепция повышения качества образования на основе мониторинга учебного процесса. Основание критики – оторванность рассмотренных концепций как от исходных научно-методологических оснований, так и от реальной практической деятельности обучения, ее предметности и методического оснащения, а также дрейф понятийного содержания вплоть до перехода значений в их противоположность. Показана методологическая безосновательность рассматриваемых вариантов концепций, их внутренняя противоречивость и практическая несостоятельность. Статья адресована магистрантам и аспирантам педагогических и психолого-педагогических специальностей, преподавателям вузов, проектирующим инновационную и исследовательскую деятельность. Актуальность такой адресации состоит в указании на распространение феноменов вербального псевдопонимания, когда квазинаучная лексика становится фактором дискредитации и вульгаризации авторитетных теоретических подходов, действительно могущих служить основой модернизации образования.

Ключевые слова: Авторитарный эмпиризм; гуманизация; гуманитаризация; идеальное; развитие; субъект; личность; деятельностный подход.

Идентификационный номер статьи в журнале 66PVN114

¹ 400131, г. Волгоград, ул. Гагарина, 8

Alexander Medvedev

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

Authoritarian empiricism in innovative concepts of higher psycho-pedagogical education: stocktaking

Abstract: The article presents critical and analytical reviews of several concepts improve undergraduate and graduate education school teachers, social workers and psychologists. The main subject of critical analysis - authoritarian empiricism, which consists in imposing voluntaristic educational process at the university of new popular ideas without analyzing their origin and without analysis of the possibilities of their real implementation. Discusses the concept of using the declaration of humanization and humanitarization of education, its reorientation towards the anthropological approach and the concept of improving the quality of education on the basis of monitoring of the learning process. Base of critics – isolation considered concepts from the original scientific and methodological bases and from the real practical learning activities, its objectivity and methodological equipment. Conceptual content also drifts up to the transition values into their opposites. Methodological baseless options considered concepts, their internal contradictions and practical inconsistency is displayed. The article is addressed to undergraduates and graduate students of pedagogical, psychological and pedagogical skills, university professors, which design innovation and research. Urgency of addressing this is to indicate to the distribution of phenomena verbal pseudounderstanding when quasi-scientific vocabulary becomes a factor in discrediting and vulgarization authoritative theoretical approaches, which might serve as the basis for a really educational modernization.

Keywords: Authoritarian empiricism; humanization; humanitarization; ideal; development; subject; person; activity approach.

Identification number of article 66PVN114

Берегитесь лжепророков, которые приходят к вам в овечьей одежде, а внутри суть волки хищные. По плодам их узнаете их. Собирают ли с терновника виноград или с репейника смоквы? Так всякое дерево доброе приносит и плоды добрые, а худое дерево приносит и плоды худые.

Евангелие от Матфея, 7, 15 – 18.

Как в плоскости культуры отличить церковь от кабака или американскую машину для выламывания замков от заповеди “не укради” – тоже достояния культуры? Как в той же плоскости различить Великий покаянный канон Андрея Критского от произведений Маркиза де Сада?... Оставаясь же в ней, мы вынуждены принимать ее всю целиком, всю, как она есть. Иначе говоря, мы должны тогда обожествить ее и счесть ее последним критерием всякой ценности, а в ней – должны обожествить себя как деятелей и носителей культуры.

П.А. Флоренский

И ни церковь, ни кабак –
Ничего не свято!
Нет, ребята, всё не так!
Всё не так, ребята...

В.С. Высоцкий

За короткий период, соизмеримый с периодом зрелой сознательной жизни людей одного поколения, в нашей стране произошли революционные изменения, затронувшие все сферы общественной жизни, включая образование. Революционные изменения в сфере образования содержат противоречивые тенденции: с одной стороны, наблюдается возникновение новых форм и направлений, с другой стороны, – распад прежних, сложившихся форм, в том числе, принципов научной верификации и научной рефлексии. И не всегда возникновение нового уравнивает утрату прежнего.

Одна из особенностей современной ситуации в образовании состоит в том, что инновационные и перспективные подходы, вызревающие в период стабильного функционирования советской системы образования и накопившие значительный потенциал для ее реформирования, оказались сегодня не востребованными. Ирония заключается в том, что именно те направления отечественной психологии и педагогики, которые исходно составляли научно обоснованную, методологически взвешенную и методически оформленную оппозицию традиционному подходу, оказываются сегодня отодвинутыми модными декларациями гуманизации и гуманитаризации образования, прикрывающими либо полную неспособность осмыслить и преобразовать происходящее, либо – введение интервентных методов в духе ортодоксального бихевиоризма.

Похожая ситуация уже была в отечественном образовании в период середины 80-х – начала 90-х годов прошлого столетия. Но тогда реформирование образования

актуализировало рефлексию накопленного психолого-педагогического опыта. «Отсюда – неотложная задача, – писали тогда А.В. Петровский, В.И. Слободчиков, Б.М. Бим-Бад и Ю.В. Громько, определяя актуальные задачи педагогики в перестроечный период, – использовать далеко не полно задействованный потенциал советской педагогической науки. Это в первую очередь относится к педагогической психологии, которая со второй половины 50-х гг. взяла на себя многие функции педагогической антропологии – базовой науки в системе педагогического знания. Все сколько-нибудь значительные теории обучения и воспитания 70 – 80-х гг., которые вызывают острый интерес учителей, связаны с именами именно психологов. В психологии сложилось несколько серьезных научных школ, заявлен ряд концепций, получивших широкое признание, в том числе и за рубежом. Часть этого передового научного знания ныне забыта, часть не понята, часть деформирована» [23, с. 14]. Содержательность теоретических оснований сложившихся научных школ и эффективность построенных ими практик отменить невозможно, но вместе с тем незнание, забывчивость, непонимание и вульгаризация составляют те реальности, противостояние которым становится вновь актуальным.

Предмет моего рассмотрения – некоторые подходы в модернизации вузовской подготовки студентов педагогических специальностей, а также будущих психологов и социальных работников, т.е. тех будущих специалистов, профессиональная деятельность которых ближайшим образом связана с очеловечиванием нашего общества. Именно с профессиональной ориентацией этих людей могут быть связаны высказанные А.Г. Асмоловым надежды на культурный сдвиг: переход от культуры полезности к культуре человеческого достоинства.

Актуальность обращения к методологическим основаниям исследований и преобразований в этой области определяется следующими обстоятельствами.

Во-первых, это распространение в образовании феноменов вербального псевдопонимания, использования терминологического микса без учета происхождения понятий, отнесенности их к различным научным контекстам, различного уровня содержащихся в них обобщений, а также, – транскрибирование их научного содержания к обыденным представлениям, вплоть до вульгаризации. Как отмечает И.В. Вачков, «... в современных психологических моделях, которыми оперируют исследователи, основной упор сделан на экстраспекции и виртуальных конструкциях, в результате чего реальное поведение конкретного человека в обыденных житейских обстоятельствах оказывается за рамками научного исследования и заменяется абстрактно-теоретическими рассуждениями номотетического характера...» [4, с. 7 – 8]. Добавлю: номотетическое не только заменяет идеографическое и житейское, оно часто отождествляется с ним.

Во-вторых, декларирование перехода к компетентностной парадигме образования без сколько-нибудь заметного преобразования методов и методик обучения, в основе которого остается все та же лекционно-семинарская система.

В-третьих, провозглашение демократизации, гуманизации и гуманитаризации системы при одновременном введении в вузах внутреннего аудита, внутренних формализованных стандартов и рейтинговой тестовой системы контроля.

И если разработчики инновационных систем и преподаватели вуза не различают декларируемые намерения и реальность учебного процесса, то какие требования могут быть предъявлены к студентам? Они тоже, осваивая глоссарии и тезаурусы, научаются говорить правильные слова и выбирать правильный ответ из нескольких предложенных. Но выйдя за порог вуза – в самостоятельную профессиональную жизнь – воспроизводят все те установки и

стереотипы, которые приобрели еще в практике школьного обучения, поскольку перестройка их лексики произошла, а перестройкой их деятельности никто не занимался.

В этой статье я намерен обратить внимание на распространившееся явление в педагогике высшего образования и в психолого-педагогических исследованиях, определяемое мною как *авторитарный эмпиризм*. Это определение включает две сопряженные характеристики рассматриваемого явления: *авторитаризм* и *эмпиризм*, именно как *сопряженные*.

Поводом для написания этого текста стали материалы, с которыми я встретился при подготовке обзора инновационных практик в вузовской подготовке будущих учителей, педагогов-психологов и социальных работников. Это материалы четырех авторов, имеющих ученые степени и статус, позволяющий им определять образовательную политику и организационное функционирование вуза. А значит, и по статусу, и по декларированным ими намерениям, могущим нести ответственность за сказанное.

Под *авторитарностью* в данном случае я понимаю манифестацию самоназначенных идей: авторы провозглашаемых концепций обновления, развития и совершенствования образования верят в свое предназначение и не склонны к диалогу. К диалогу – в его прямом понимании – как разноречию и разномыслию (в буквальном переводе с греческого « $\pi\acute{\alpha}\lambda\omicron\upsilon\gamma\omicron\varsigma$ », где $\pi\acute{\alpha}$ – разное, а $\lambda\omicron\upsilon\gamma\omicron\varsigma$ – слово, мысль). При этом они склонны воспринимать всю предшествующую им науку как *недостаточную* и, одновременно, как *предпосланную* им в качестве материала для выкраивания из него их собственных моделей. Материал этот представляется как свод глоссарных определений, из которых можно складывать причудливые пазлы, подгоняя их (определения) друг к другу. «Сопrotивление материала» в возводимых конструкциях никак не учитывается, поскольку он, в представлениях авторов, не наделен собственными свойствами. Единственное его предназначение – становиться субстратом для авторских построений.

Под *эмпиризмом* я понимаю то качество сознания, которое соотносимо с характеристикой эмпирико-утилитарного мышления, данной В.В. Давыдовым [5, 6]: предметом этого мышления становится каталогизация представлений без выяснения их генетической общности или различий в происхождении, назначение – утилитарное использование, определяемое практическими интересами носителя такого мышления и сознания. Понятия при этом из средств мысленного экспериментирования и преобразования изучаемого предмета превращаются в маркеры и термины для обозначения «очевидных» феноменов, теряя свою исходную «прописку» в сфере идеального (А.С. Арсеньев [1], В.С. Библер [2, 3], Э.В. Ильенков [14]) и, отрываясь от исходного контекста, становятся «бомжующими понятиями».

Различение категорий, относящихся к *феноменам*, и категорий, относящихся к *ноуменам*, не проводится и не предполагается.

Перейду к иллюстрациям. Начну с работ, в которых предполагается развитие ценностно-смысловой сферы педагогов, дабы развернуть их сознание в сторону самосовершенствования. Намерение благое...

«Феномен смыслообразования сложен и многогранен, он еще почти не разгадан наукой не смотря на то, что история обращения к проблематике смыслообразования начинается с античных времен, в которых оно рассматривается как процесс, *состоящий из двух последовательных этапов: анализа и синтеза* (курсив мой – кто бы мог подумать? – «анализа и синтеза!» – А.М.), – пишет Н.Г. Зотова. – Попытки его *распаковывания* (курсив мой, а термин автора. – А.М.) осуществляются философией, социологией, психологией, педагогикой и другими науками, предметно исследующими человека и его деятельность. Многие аспекты

механизмов обретения смыслов и интерпретации смысловых процессов можно встретить на страницах учебников, научно-популярных изданий и в текстах различных научных исследований, но в целом закономерности смыслообразования остаются *белым пятном гуманитарных дисциплин* (курсив мой. – А.М.)» [13, с. 60 – 61]

Таким образом, целый корпус феноменологически и гносеологически ориентированных научных дисциплин и масса источников научного, дидактического и научно-популярного жанра не могут совладать с закономерностями смыслообразования, и проблема ждет своего героя, который придет и... «распакует». Авторитаризм, в данном случае, проявляется в том, что собственная позиция определяется **прямым самоназначением** – напротив «белого пятна» в науке, – а не ищется в контексте существующих научных воззрений, которые можно разделять или не разделять, выстраивая свою позицию адепта или аргументированную оппозицию. Не становится предметом реконструкции и генезис «смысла», ни как феномена, представленного в психологической реальности человеческой жизни (например, его возникновение в онтогенезе), ни как понятия, представленного в контексте научной психологической антропологии (психологии человека). (Если не считать «похода» в античную философию и обнаружения в ней «анализа и синтеза».)

Смысла нет! Он неявлен! На его месте белое пятно! Как возникает, неясно! Будем искать!

Где?

В образовательном учреждении. «*Незримая черта между смыслом и бессмыслицей*, – пишет Н.Г. Зотова в другой статье, – *становится отчетливой в процессе осмысленного социального развития* (курсив мой. – А.М.), начало которого проектируется в одном из социальных институтов нашего времени – в современном образовательном учреждении» [12, с. 163].

Что я могу понять из этой декларации? Что черта между *смыслом* и *бессмыслицей* проясняется путем *осмысленного развития*? Или что, входя в вуз, мы пересекаем *незримую черту*, оставляя за спиной мир бессмысленности, и входим в мир смысла? Или, что здесь – в образовательном учреждении – проектируется «начало социального развития»? От этой короткой декларации охватывает трепет – вуз предстает храмом смыслообразования. А для тех, кто *этого не видит*, ясно же сказано – «*незримая черта*»!

Отмечу два смежных проявления авторитарного эмпиризма: насилие над идеями и насилие над реальностью или ее игнорирование, если реальность не соответствует идее (вроде гегелевского – «тем хуже для фактов»). Продуктом наукотворчества становятся монстры вполне в духе творения героя романа М. Шелли Виктора Франкенштейна: сначала гипостазированная идея начинает в сознании автора жить собственной жизнью, преобразуя и подминая под себя все попадающиеся автору научные подходы, а затем она волюнтаристски навязывается объективной реальности, живя в которой люди и знать не знали, что они должны *жить в соответствии с идеей и выделенными закономерностями*. Утверждается примат идеи: нужно указать людям на присущее им «от природы» стремление к самосовершенствованию, раскрыть смысл их существования, и тогда они обратятся. Для оправдания такой миссионерской позиции в наибольшей мере подходят ссылки на гуманистическое, экзистенциальное и трансперсональное направления в психологии и, шире, в антропологии в целом. Парадоксальное сочетание гуманизма и волюнтаризма – предмет дальнейшего рассмотрения.

«Нами предпринимается попытка рассмотреть профессиональное развитие педагога с позиции гуманистически-экзистенциального подхода, – пишет Н.Г. Зотова, – связанного в

первую очередь с адекватным постижением им присущей ему природы и реализацией себя в соответствии с этой природой» [11, с. 11].

Кто кого постигает, кому присуща его собственная природа и кто или что занимается реализацией самого себя, не вполне ясно. Очевидно, имеет место анаколупф.

(Как здесь не вспомнить примечательный диалог из «Собачьего сердца» М.А. Булгакова:

– Мы, управление дома, – с ненавистью заговорил Швондер, – пришли к вам после общего собрания жильцов нашего дома, на котором стоял вопрос об уплотнении квартир дома...

– Кто на ком стоял? – крикнул Филипп Филиппович, – потрудитесь излагать ваши мысли яснее.)

(Но ведь и гегелевская Абсолютная идея тоже сама себя постигает. И ведет себя сообразно собственной природе. И русский язык так богат безличными конструкциями: вечерело, смеркалось, подуло, заволокло... Так и в рассматриваемых мною публикациях все время ощущается присутствие чего-то субстанционального и стихийного.)

Такое же самодовлеющее свойство назначенной идеи представлено в публикациях А.В. Моложавенко, предлагающей обратить педагогов к *гуманитаризации* образования как *целостно-непрерывному процессу*.

«*Позитивное развитие процесса гуманитаризации* (положительный знак производной от «процесса гуманитаризации» предвещает ускорение этого явления, и опять охватывает трепет – успеть бы! – А.М.)... предполагает, что педагог эффективно использует потенциал эмпирического образа себя, переводя его в реальное профессиональное поведение, которое способствует становлению целостного образа “Я действующего”» [22, с. 153].

В каком пространстве существуют описываемые реальности «эмпирического образа себя» и образа «Я действующего»? И что же такое происходит в «реальном профессиональном поведении», обеспечивающем перевод одного образа в другой? В каких зеркалах педагог рассматривает эти свои образы и видит такую их трансформацию?

Если речь идет о том, что эмпирически сложившиеся у человека представления о себе становятся для него ресурсами в профессиональной деятельности и приобретают в ней характер субъектных свойств, используются им в деятельности, то остается неясным роль «гуманитаризации» в этом акте. Да и сам акт «перевода» странен: а где это «эмпирическое Я» было до включения в профессиональную деятельность и до своего превращения в «Я действующее»? Пребывало в нарциссическом самонаблюдении, наращивая «потенциал эмпирического образа себя» и ждало прихода гуманитаризации?

Далее автор пытается уточнить происходящее: «Речь идет о формировании у педагога уровня психологической компетентности, который в процессе профессиональной деятельности способствует накоплению опыта взаимодействия с обучающимися. В свою очередь, у обучающегося при этом формируются все *категории само (восприятие, познание, регуляция, понимание, сознание)* в соответствии с содержанием выделенной нами первой закономерности и вытекающего из нее принципа субъектности (курсив мой. – А.М.)» [22, с. 153].

Но возникает новая неясность – что чему способствует: компетентность – накоплению опыта, опыт – становлению компетентности? И о какой закономерности идет речь? Выше по тексту находим: «Изменения взаимодействующих субъектов происходят в соответствии с содержанием *первой закономерности*: самосознание человека – сложное и нелинейное

образование, в котором выделяются самовосприятие, самопознание, саморегуляция и самопонимание» [22, с. 153]. В чем же закономерность? В обретении психическими процессами атрибута «само»?

Это примеры жизни гипостазированных идей, когда развитие само себя развивает, познание само себя познает, восприятие себя же и воспринимает в соответствии с содержанием назначенной автором *первой* (второй, третьей... – да какая нам (вам, мне) разница) *закономерности*. Закономерности не только «выделены» – на каком основании, неизвестно, – но и посчитаны, причем, согласно негласным (незримым) канонам, принято считать до трех (или до пяти).

Следует заметить, что А.В. Моложавенко неоднократно оживляет различные психологические и педагогические понятия путем добавления к ним «само-» и «взаимо-».

В данном случае – в случае «гуманитаризации» образования – добавление «само-» обладает магическим свойством превращения широкого спектра психических процессов в их субъектную форму. (На языке теории Л.С. Выготского это означало бы обретение произвольности, т.е. переход от натуральной формы к культурной – образование высших психических функций (ВПФ). Но ВПФ складываются в раннем онтогенезе, а речь идет о студентах и взрослых педагогах. А у этих людей, достигших определенной зрелости, формирование ВПФ давно завершилось. Тогда что понимается под «саморегуляцией»?)

В другом случае таким магическим свойством наделяется «взаимо-». «... Взаимодействие между обучающимся и педагогом представляет собой не два одновременно существующих, взаимно направленных вектора, – пишет А.В. Моложавенко, – а имеет характер подлинного *взаимо*, т.е. может корректироваться, стратегически изменяться в процессе, но главное – это *само*-изменение обоих взаимодействующих субъектов» [22, с. 154].

Вот так слияние «само-» и «взаимо-» создает волшебный эффект явления субъектности.

Я не берусь оспаривать важность «со-деятельности» и «подлинного *взаимо*», я лишь хочу понять *как, какими средствами* достигаются соответствующие таким декларациям эффекты, и что достигаются *именно они*, а не что-то другое. А также понять, в какой феноменологии представлены «подлинные *взаимо*», причем в образовательной ситуации, а не в контексте гуманистической психотерапии в духе К. Роджерса. И метафоры «взаимно направленных векторов» мне для этого недостаточно. Ведь *кто-то* направляет эти векторы, *кто-то* организует «подлинное *взаимо*» и *кто-то* рефлектирует по поводу его подлинности и *кто-то* переживает «само-изменение». Но именно *кто, как и за счет чего* остается не проясненным. Между тем экстрагированные самодовлеющие идеи живут и множатся сами собой: взаимодействие достигает подлинного «взаимо», а деятельность сама себя мыслит (т.е., буквально, «мыслится») как со-деятельность, а гуманитаризация приводит к преобразованию эмпирического образа себя в целостный образ «Я действующего».

Как все это становится возможным? Как происходит такая мифологизация идей, понятий и предполагающейся за ними «незримой» реальности.

Сначала рассмотрим, *как идея гипостазируется*. Примером такой метаморфозы может служить превращение «идеального» в «природное», произведенное О.П. Меркуловой в статье, проясняющей ее авторское понимание «сущности и динамики образовательных потребностей». «Принимая положение М. Лифшица о том, что “если идеальное есть форма человеческой деятельности, то она существует также в природе, а не вне природы” (выделено автором. – А.М.), – пишет О.П. Меркулова, – мы можем прийти к важному выводу относительно *сущности потребностных состояний человека* (выделено мною. – А.М.). А

именно, различия между органическими и духовными потребностями состоят не в наличии или отсутствии идеального, желательного состояния, к которому стремится субъект, а в том через какие модусы идеального это состояние выражено...» [21, с. 31]. Так философская категория «идеальное» без всяких промежуточных опосредований опрокидывается в реальность человеческих потребностей, объединяя в единую «сущность» органическое и духовное. И все усилия И. Канта по обоснованию трансграничной сущности человека, его существования на границе физического и морального (идеального) миров, и вся драма человека как конечно-бесконечного существа, преемственно И. Канту представленная в размышлениях М.К. Мамардашвили и философских обоснованиях понимания человека А.С. Арсеньевым, с удивительной легкостью отбрасываются и заменяются *новой сущностью – «человеком потребностным»*. А на самом деле – давно знакомым нам по произведениям М.А. Булгакова, А.Н. Стругацкого и Б.Н. Стругацкого алчущим существом, поглощающим все, что «существует в природе»: от отрубей и селедочных голов до переписки Энгельса с Каутским (полемики М.А. Лифшица с Э.В. Ильенковым).

Зачем автору понадобилась такая редукция? Да для того чтобы оправдать *объективное существование* потребностных состояний, а далее построить мониторинг, используя опросники. Ведь объективными методами, под которыми понимается, прежде всего, средство, дающее возможность что-то *измерить и подсчитать*, можно изучить только то, что *имеет прописку в реальности*. А если образовательная потребность реальна, т.е. «существует в природе» ее можно выявить опросниками закрытого типа с выборочными ответами. Вот только потребность опредмечивается в мотиве (А.Н. Леонтьев) *в ходе разворачивания деятельности, а не в ходе ответа на стандартизованные вопросы*, структура которых задает жестко интервентную ориентировку, заставляя человека думать над тем, что не входило в содержание его сознания и в его личные намерения.

Мне же удивительно и досадно, что категория «идеальное», подробно разработанная в отечественной философии советского периода Э.В. Ильенковым и М.А. Лифшицем (на работу которого ссылается О.П. Меркулова), а также в психологии культурно-исторического направления (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), оказывается привлеченной к решению утилитарно-прагматической задачи мониторинга качества образования. Неужели для того чтобы определить качество товаров и услуг – в работе О.П. Меркуловой это качество образовательных услуг – необходимо привлекать «идеальное» в его философском понимании?

Теперь о том, как гипостазированная *идея находит свое место в реальности и как она в ней функционирует*.

«Реально (здесь и далее курсив мой. – А.М.), и это подтверждается *результатами нашего исследования*, – утверждает Н.Г. Зотова, – наполненность жизни педагога каким-либо адекватным сущности его профессиональной деятельности устойчивым смыслом феноменологически проявляется в *энергии, жизнестойкости, терпеливом и внимательном отношении к Другому*, а отсутствие смысла выражается в *депрессии, подверженности психическим расстройствам и соматическим заболеваниям*» [13, с. 8].

Посмотрим на авторское «реально» и на «результаты исследования» внимательнее.

«Так, при анализе результатов разработанной нами “педагогической анкеты” на вопрос “Что Вы считаете главным, а что второстепенным в своей работе?” 56% опрошенных педагогов (всего принимало участие 170 учителей различных образовательных учреждений г. Волгограда и Волгоградской области) обозначили в качестве ответа “В моей работе все главное”. 30% учителей параллельно констатировали в качестве необходимой поддержки материальную помощь, а в качестве трудностей профессии – свою финансовую

незаинтересованность. Вот такая смысловая реальность: не заинтересован, не получаю, не рефлексирую, не дифференцирую» [11, с. 10]. Видимо, автор обиделась на респондентов, или, по крайней мере, огорчилась. И есть отчего: диапазон полученных данных крайне скуден. Но в этом случае именно исследователь должен быть рефлексивен. Разве не следует признать, что методика – авторская анкета – не дифференцирует исследуемую реальность и не становится средством актуализации рефлексии. А где описываемые выше депрессии (кстати, понятие, имеющее конкретное психиатрическое содержание) и прочие психосоматические проявления? Какими средствами они были выявлены?

Здесь нельзя не вспомнить А. Маслоу, одну из магистральных идей его концепции – идею самоактуализации. «Благо заключается не только в том, чтобы выжить, – пишет А. Маслоу, – но благом (предпочтительным, необходимым для организма) для личности является также развитие по пути более полного проявления всего, что свойственно человеку, в направлении реализации своих потенциальных возможностей, большего счастья, безмятежности, вершинных переживаний, трансцендентности, более богатого и адекватного познания реальности и т.д.» [16, с. 114 – 115].

Как возможно достижение блага?

Ответ на этот вопрос дается А. Маслоу на выбранном им организменном языке: «Организм подскажет нам, что ему нужно (а значит, и что для него ценно), заболевая, когда его лишают того, что представляет для него ценность, и развиваясь, когда его потребности удовлетворены» [16, с. 113]. В публикации Н.Г. Зотовой представлена та же симптоматика, возникающая в ситуации потери смысла, намечаются те же пути оздоровления.

Тогда, если доверяться этим идеям, следует начать со сбора анамнеза, а затем переходить к психотерапевтическим процедурам. Ведь ситуация угрожающая: педагоги «реально» больны – подвержены «психическим расстройствам и соматическим заболеваниям»!

Но ведь психологическое неблагополучие и проблема утраты смысла – это проблема всего современного человечества, а не только проблема представителей педагогической профессии. Эту реальность – страдания педагогов – еще надо сделать предметом исследования и преобразования. А для этого нужны средства выявления проблемы психологического неблагополучия педагогов и именно их как особой и средства работы с этой проблемой. Но проявления, их причины и средства «склеены» в самоназначенной реальности, где закономерности, модели, понятия, принципы и феномены предстают рядоположенными, а их расположение – это порядок слов. Поэтому «смысл», «рефлексия» и «депрессия» легко находят место встречи в тексте, замещающем реальность.

И наконец, о «незримой черте», разделяющей фантомную реальность назначенных идей и реальность практической (и духовно-практической) деятельности. Ее незримость исчезает при использовании хорошо известного «проявителя» – деятельностного подхода (Г.В.Ф. Гегель, К. Маркс, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов... дальше уже не нужно добавлять «и другие» – дай Бог с сотворенным Ими еще при жизни своей разобраться).

Приведу краткую и емкую характеристику содержания и смысла человеческой деятельности, данную К. Марсом.

«Предположим, что мы производили бы как люди, – пишет К. Маркс в конспекте книги Дж. Милля “Основы политической экономии” и комментариях к ней. – В таком случае каждый из нас в процессе своего производства двояким образом (курсив по цитируемому изданию. – АМ.) утверждал бы и самого себя и другого: 1) Я в моем производстве опредмечивал бы мою индивидуальность, ее своеобразие, и поэтому во время деятельности я

наслаждался бы индивидуальным *проявлением жизни*, а в созерцании произведенного предмета испытывал бы индивидуальную радость от сознания того, что моя личность выступает как *предметная, чувственно созерцаемая* и потому *находящаяся вне всяких сомнений* сила. 2) В твоём пользовании моим продуктом или твоём потреблении его я бы *непосредственно* испытывал сознание того, что моим трудом удовлетворена *человеческая* потребность, следовательно, опредмечена *человеческая* сущность, и что поэтому создан предмет, соответствующий потребности другого *человеческого* существа. 3) Я был бы для тебя *посредником* между тобою и родом и сознавался бы и воспринимался бы тобою как дополнение твоей собственной сущности, как неотъемлемая часть тебя самого, – и тем самым я сознавал бы самого себя утвержденным в твоём мышлении и в твоей любви. 4) В моём индивидуальном проявлении жизни я непосредственно создавал бы твоё жизненное проявление, и, следовательно, в моей индивидуальной деятельности я непосредственно *утверждал бы и осуществлял бы* мою истинную сущность, мою *человеческую*, мою *общественную сущность*» [15, с. 35 – 36].

Представляемый К. Марксом *смысл труда* – в производстве, утверждающем одного человека в «мышлении и любви» Другого и посредством такого утверждения восстанавливающим связь с родом. Если провести простой мысленный эксперимент: изъять из рассматриваемой марксовой конструкции *производство, в котором «Я» опредмечивает свою индивидуальность в производстве*, то разрушается вся конструкция. И нет больше ни «человеческой потребности», ни «человеческой сущности», как нет никаких «само-» и никаких «взаимо-». Они превращаются в пустые абстракции и, лишившись смыслового «центра гравитации», пребывают в пустоте и невесомости – в вакууме полной бессмысленности.

Категория деятельности – не просто «зримая черта», отделяющая смысл от бессмысленности, но и смыслообразующая, конституирующая человеческую реальность категория. И теория деятельности в отечественной психологии – это не просто *одна из* теорий, а прямое продолжение традиции философии европейского рационализма и классической немецкой философии, а также основание теории и практики развивающего обучения в отечественном образовании. Как отмечает В.И. Слободчиков, «в европейской культуре, к которой мы принадлежим, даже по факту рождения и последующего становления – исходным **основанием само-бытия** (здесь и далее выделено автором. – А.М.) является именно **деятельное бытие человека**, где человек есть воплощенная деятельность, что в переводе на русский язык и есть **его субъектность...**» [24, с. 25 – 26]. И далее: «Субъектность обнаруживает себя в главной способности человека **превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования**, что позволяет ему быть (становиться) действительным субъектом (автором, хозяином, распорядителем) собственной жизни» [24, с. 26].

В рассмотренных же работах «исходное основание само-бытия» лишилось «бытия»: «само-» просто оторвано от деятельностного контекста и выведено в автономное существование или в область сосуществования с другими «само-» – в область «взаимо-». По ходу замечу (тем более, что в анализируемых работах игра слов в порядке вещей), что слова «действительность» и «действие» едины в своей этимологической основе, и это не случайно, а с точки зрения деятельностной традиции в философии и психологии вполне объяснимо.

По определению А.Н. Леонтьева, конституирующей характеристикой деятельности выступает ее *предметность*. **Предметность** педагогической деятельности – *построение посредничества* между реальной формой сознания учащихся и соответствующей преподаваемому предмету культурной формой. В *этой предметности* педагог строит

соответствующие *опосредствования*, в первую очередь, *методику преподавания и средства ее реализации*.

Отношение к Другому, восстанавливающее родовую связь (а не актуализирующее суггестивно-манипулятивные техники, включая тренинги и супервизию), и тем самым также предполагающее выход из ситуации наличного функционирования, становится возможными в *совместной предметной деятельности* (именно *деятельности*, а не *речеговорении*) и при трех взаимосвязанных условиях: наличии общего *предмета*, *посредника* и реальности работы *опосредствования*. Предметом выступает осваиваемая в образовании область культуры (идеальное). Посредником выступает человек в его представительстве родовой сущности, опосредствованием – знаково-символическая конструкция, выполняющая функцию «машины переживания» и «машины понимания» (М.К. Мамардашвили), функцию «рефлексивного экрана» (Б.Д. Эльконин). «... В этом “экране” – пишет Б.Д. Эльконин, – выступает мера результативности усилия: *действующий знает, что нечто делает* (курсив мой. – А.М.), а не только “напрягается”» [26, с. 54].

Предметность и опосредствования строятся и перестраиваются в **содержательно-методической работе педагога**. На этом основании и по этому поводу строится его отношение к Другому («взаимо-») и определяются критерии собственной эффективности («само-»).

Но именно это – **предмет и методика (средства, техника) образовательного действия** – авторам рассматриваемых здесь стратегических исследований представляются слишком земными. Стратегические концепции удобнее строить *поверх* и *не касаясь* этой педагогической рутины. (Как в песне А.В. Макаревича: «Над облаками, поверх границ...».)

«Концептуальное обновление стратегий гуманизации высшего образования предполагает развитие образовательных систем и технологий обучения в вузе с учетом признания приоритетными ценностями личности субъектов образовательного процесса, гармонизацию их интересов, взаимоотношений и условий для их развития и саморазвития, – отмечает Н.Г. Зотова. – *Гуманизацию образования нельзя свести к какой-то конкретной методике обучения. Это – ценностная ориентация*, но чтобы эта ценность вошла в сознание, в систему его личных ориентиров, *необходимо раскрепощение самой личности педагога*, смены его образ мыслей и поступков (курсив мой. – А.М.)» [10, с. 17].

Правильно ли я понимаю, гуманизация образования несводима к какой-то конкретной методике обучения? А значит и ни к одной из конкретных методик? А значит, не в методиках дело, а в ценностной ориентации, в тех самых незримых и неуловимых смыслах, о которых мы уже знаем от автора и для актуализации которых требуется не предметно-методическая работа, а «раскрепощение самой личности педагога».

Сосредоточенность на *содержании и методике обучения*, что, как мне представляется, было и остается главным достоинством *реальных* инновационных систем в образовании – системы развивающего образования Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, «Школы диалога культур» В.С. Библера и С.Ю. Курганова, – оборачивается, как мы сейчас увидим, для носителей гипостазированных идей «главным ограничением» и «узостью фокусировки».

«Попытка предложить новый взгляд на давно известные проблемы невозможна без указания на те ограничения, которые предлагаемая позиция, по крайней мере, намеревается преодолеть, – пишет О.П. Меркулова. – *Главным ограничением большинства работ, касающихся проблем высшей школы, но нашему мнению, является узость фокусировки* (здесь и далее курсив мой. – А.М.) в отношении как объекта, так и предмета исследования. Основными объектами в таких работах, как правило, оказываются *либо студенты, либо преподавание отдельных дисциплин* (реже – учебный процесс в целом)» [20, с. 152].

Но такой «расфокусировкой» (позволяю себе этот термин, поскольку он не хуже «распаковки»), обеспечивающей «новый взгляд» (если замутнение изображения посредством расширения фокусировки можно считать новым взглядом) дело не ограничивается. *Практическая деятельность*, традиционно полагавшаяся главным критерием освоения профессии, лишается своего критериального статуса, поскольку, по мнению Т.В. Черниковой – автора ряда инновационных проектов, – вообще не находит себе места в антропологическом подходе и оценивается как редуцированная характеристика антропопрактики.

«Главная отличительная характеристика и новизна названного (названного антропологическим, с поправкой на авторскую транскрипцию этого понятия.– А.М.) подхода, – пишет Т.В. Черникова, – состоит в выходе за пределы рассмотрения образования в категориях “познание” и “практическое освоение”. Формируются не знания и не профессиональные умения, а сам человек как субъект своего познания и опыта (курсив мой. – А.М.)» [25, с. 58].

И как же формируется человек в качестве «субъекта своего познания и опыта» *вне реальности*, определяемой категориями «познание» и «практическое освоение» (т.е. «опыт»)? Где можно увидеть это чудо?

А вот где. «В *реальной практике* (здесь и далее выделено мною. – А.М.), – продолжает Т.В. Черникова, – это отличие проявляется в том, что после передачи гуманитарного отношения к другому человеку как субъекту своего интеллектуального и личностного развития **не требуется мониторинг практической деятельности**, неизменно сопровождающий реализацию других образовательных подходов. *Специалист антропологической ориентации лично слит со своей профессией*: отношения с другим человеком выступают способом жизни, а не набором профессиональных приемов. Сформированное отношение специалиста к другому человеку выступает залогом того, что он сам отныне будет успешно справляться и с производственными проблемами, и с самим собой, и с определением перспектив и темпов развития» [25, с. 58 – 59].

Меня настораживает образ человека, который «лично слит со своей профессией». Мне видится здесь опасность обращения человека в адепта-фаната идеи. Даже если она поименована антропологической.

Я по старой привычке больше доверяю Э.В. Ильенкову: «... Если идеальный образ усвоен индивидом лишь формально..., без понимания его происхождения и связи с реальной (не идеализованной) действительностью, индивид оказывается неспособным относиться к такому образу критически, т. е. как к особому, отличному от себя предмету. И тогда он как бы сливается с ним, не может поставить его перед собой как предмет, сопоставимый с действительностью, и изменить его в согласии с нею. В данном случае, собственно говоря, не индивид действует с идеальным образом, а, скорее, догматизированный образ действует в индивиде и посредством его. Здесь не идеальный образ оказывается деятельной функцией индивида, а, наоборот, индивид – функцией образа, господствующего над его сознанием и волей...» [14, с.184].

Субъектность («само-»), согласно позиции, которую я разделяю, неразрывно связана с проблемой сознания, буквально «со-знания» как способности относиться к системе образов, идеализаций, целей, установок и ориентировок как к «отличному от себя предмету» – рефлексивно. А сознание тесно связано с деятельностью: положенный С.Л. Рубинштейном принцип единства сознания и деятельности и его последовательную разработку А.Н. Леонтьевым, конечно, можно игнорировать, но **отменить нельзя**.

Еще раз сошлюсь на «Очерки...» В.И. Слободчикова (выделения и разрядка по цитируемому изданию). «Прежде всего, необходимо аксиологически утвердить, что человек –

это существо **сознательное** – способное отдавать себе отчет о самом себе (т.е. рефлексивное), и **деятельное** (способное к осознанному преобразованию). Так Тейяр де Шарден считал (см. “Феномен человека”), что только способность к **рефлексии** полагает непреодолимую границу между до-человеческим и собственно человеческим способом бытия в мире. По словам же С.Л. Рубинштейна (см. “Человек и Мир”) – **именно сознание и деятельность есть основополагающие характеристики человеческого существования, конституирующие саму его человечность**» [24, с. 24].

Уточню: речь идет именно о *рефлексии*, а не об *интроспекции и самоотчете*.

Рефлексия происходит в самом *деятельном акте* – внешне предметной или мыслительной, – опосредствуя *его*, т.е. *само делание дела*, что отличает деятельность от поведения, а не за его пределами – в ситуации принудительной задумчивости.

Отмечу общую топологию всех критикуемых мною подходов: они располагаются **над** практикой учебно-профессиональной и профессиональной деятельности в области «чистых сущностей», где происходят чудесные события:

- «распаковка» содержания смыслов и пересечение незримой черты «бессмыслица/смысл» (Н.Г. Зотова);
- преобразование «Я эмпирического» в «Я действующее», обеспечиваемое позитивным развитием процесса гуманитаризации (А.В. Моложавенко);
- перевод «идеального» в «природное» и работа ирригационно-гидравлической модели «прокладки каналов» для мотивационно-потребностных потоков (О.П. Меркулова [21, с. 33]);
- слияние антропологически ориентированного специалиста со своей профессией (Т.В. Черникова).

«Место встречи» всех четырех подходов – «сам человек», авторы единодушны в том, что на его полюсе должны происходить самоизменения, а не на полюсе предметности и способов его деятельности. Именно центрация на человеке понимается как исполнение антропологического подхода, как гуманизация и гуманитаризация. Но что (кто) при этом понимается под «человеком»? Ведь человек универсален. У него есть и соматика, и духовность. И опосредствующая их связь психика.

Я придерживаюсь понимания, заданного Евангелием от Матфея («по плодам их...»), антропологическим подходом В.И. Слободчикова («человек есть воплощенная деятельность»), философскими и психологическими работами А.С. Арсеньева («человек, чтобы оставаться человеком, должен постоянно превосходить самого себя»). В этом понимании человек – это *тот, кто делает*, и дела которого *приносят плоды*. Тогда «по делам их...» и «по плодам их...». И «место», в котором пребывает так понимаемый человек – *хронотоп его деятельности и ансамбль опосредствованных ею социальных отношений* (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.С. Арсеньев, Э.В. Ильенков).

Мне представляется, что во всех четырех рассматриваемых здесь случаях антропологизм оборачивается натурализмом (эмпиризмом) – психика, как и во времена Р. Декарта предполагается «подкожной», встроенной в индивида, а работа психологоанатома видится как распаковывание, канализирование и инплантация психологических реальностей.

В одной из публикаций Н.Г. Зотовой, представлено сетование на метафоричность науки и упование на продуктивность применения механистической модели. Напомню, что ранее в текстах автора мы видели упование на гуманистически-экзистенциальный подход. Но

эмпиризм берет свое и экзистенция легко улетучивается, уступая место вполне механистическим представлениям.

«Анализ психологической литературы показал, – пишет Н.Г. Зотова, – что термином “механизм” во многих случаях пользуются метафорически, без разьяснения его содержания. Для современной психологии проблема механизма достаточно актуальна. *Вскрыть механизм* (здесь и далее курсив мой. – А.М.) чего-либо... – это значит проникнуть в его внутреннее устройство, уяснить взаимосвязь, взаимозависимость частей или элементов целого и через это понять и объяснить сущность предмета или процесса, *его необходимый закономерный ход и его неизбежное возникновение в тех или иных условиях*» [11, с. 12].

Замечу, что концепция механизма, частей и элементов противоречит холистическому принципу, на котором построена гуманистическая психология (и не только она). Холизм (от др. греч. ὅλος – целый, цельный) прямо противоположен элементаризму и только философско-методологическая невинность автора позволяет им легко соединяться в одной концепции. Механистический подход *принципиально не применим к органическим самоорганизующимся и развивающимся системам*, а если применяется, то редуцирует их жизнь к причинно-следственной детерминации и предсказуемому функционированию, что свойственно механическим агрегатам. Обращусь за поддержкой к авторитетной позиции известного отечественного философа и психолога А.С. Арсеньева.

«Сами понятия “органического” и “неорганического” (“механического”), – говорит А.С. Арсеньев в лекции, специально посвященной содержанию и истории этого вопроса, – могут быть отнесены не только к каким-то объективно существующим предметам и системам, но также и к способам мышления, восприятия и понимания мира. Это как бы два различных подхода, два различных взгляда на мир, понимания мира и, соответственно, его познания» [1, с. 127]. И далее: «Рассматривая мир как механическую систему, мы можем иметь дело лишь с причинными зависимостями, которые, в свою очередь, неизбежно снимаются в зависимостях структурных. Тем самым снимается и сам фактор времени, и само развитие» [1, с. 131]. Механизм – это система, детерминированная внешними воздействиями, не обладающая собственной жизнью и очень удобная для манипулирования: ведь механизм, часовой например, заводится снаружи, надо только ключик (индивидуальный подход) подобрать.

Завершая критический обзор, полагаю, что мне отчасти удалось прояснить «незримую границу», а также пространство той «заграницы», территория которой принадлежит авторитарно-эмпирическим построениям. Располагаясь по другую сторону от этой границы, мы – я и мои коллеги-соавторы [7, 8, 9, 17, 18, 19] – считаем принципиально невозможным и бессмысленным предполагать какие-либо личностные изменения в сознании студентов и уже работающих учителей вне практики проектирования предметно-деятельностного опосредствования.

Именно в этом пункте нам явно не по пути. Пусть развивающиеся и ищущие смысла педагоги раскрепощаются, пусть исследователи и проектировщики инноваций в высшем образовании расширяют фокусировку (если их «новому взгляду» нужна несфокусированность и расплывчатость объекта и предмета), а мы, выбрав земное, продолжим работать над **предметным содержанием** преподаваемых дисциплин и над его **методическим оформлением**.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности: Цикл популярных лекций-очерков с приложениями. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 592 с.
2. Библер В.С. Мышление как творчество (Введение в логику мысленного диалога). М.: Политиздат, 1975. – 398 с.
3. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1991. – 413 с.
4. Вачков И.В. Проблема предмета психологии при обучении психологии // Психология в вузе. 2009. № 5. – С. 6 – 13.
5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
6. Давыдов В.В. Деятельностная теория мышления. – М.: Научный мир, 2005. – 240 с.
7. Жуланова И.В., Медведев А.М. Субъектность, рефлексия и личные теории студентов педагогических и психологических специальностей: образовательный проект (Сообщение 1) // Психология обучения. 2013. № 2. – С. 22 – 37.
8. Жуланова И.В., Медведев А.М. Субъектность, рефлексия и личные теории студентов педагогических и психологических специальностей: образовательный проект (сообщение 2) // Психология обучения. 2013. № 3. – С. 45 – 59.
9. Жуланова И.В., Медведев А.М. Подготовка будущих педагогов и психологов: декларации и возможности // Педагогика. 2013. № 3. – С. 67 – 72.
10. Зотова Н.Г. В поисках смысла педагогической деятельности в образовательном пространстве вуза//Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2004. № 8. – С. 17 – 19.
11. Зотова Н.Г. Смысловая реальность педагогической деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2007. № 4. – С. 8 – 12.
12. Зотова Н.Г. Механизм осознания в пространстве смысловых координат педагогической деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 4. – С. 162 –166.
13. Зотова Н.Г. Феномен смыслообразования в педагогической деятельности // Альманах современной науки и образования. 2009. № 4 (23), часть 2. – С. 60 – 63.
14. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. – М.: Политиздат. 1984. – 320 с.
15. Маркс К. Конспект книги Джемса Милля «Основы политической экономии» // Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения. Издание второе. Т. 42. – М.: Издательство политической литературы, 1974. – С. 3 – 40.
16. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2003. – 486 с.

17. Медведев А.М., Жуланова И.В., Марокова М.В. Генетико-моделирующий метод в исследовании психического развития. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010. – 186 с.
18. Медведев А.М., Жуланова И.В. Категория субъекта в образовании: педагогическая, философская и психологическая реконструкция // Психология обучения. 2011. № 9. – С. 5 – 19.
19. Медведев А.М., Сивишкина М.Е. Субъектность и личные теории в построении интимно-личного отношения в юношеском возрасте // Психология обучения 2013. № 6. – С. 103 –117.
20. Меркулова О.П. Обеспечение качества высшего образования как психологическая проблема // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. 2010. № 17. – С. 147 – 161.
21. Меркулова О.П. Сущность и динамика образовательных потребностей учащихся // Психология обучения. 2013. № 4. – С. 29 – 44.
22. Моложавенко А.В. Модель процесса гуманитаризации психологической подготовки педагогов системе его непрерывного образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 6.– С. 153 – 157.
23. Петровский А.В., Слободчиков В.И., Бим-Бад Б.М., Громько Ю.В. Задачи и направления перестройки педагогической науки // Вопросы психологии. 1989. № 2. – С. 14 – 19.
24. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. – 272 с.
25. Черникова Т.В. Психологическая поддержка специалистов «помогающих» профессий: антропологический подход // Вестник Оренбургского государственного университета. 2004. № 9. – С. 53 – 61.
26. Эльконин Б.Д. Психология развития. – М.: Академия. 2001. – 144 с.

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

REFERENCES

1. Arsenev A.S. Filosofskie osnovaniya ponimaniya lichnosti: Tsikl populyarnykh lektsiy-ocherkov s prilozheniyami. – M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2001. – 592 s.
2. Bibler V.S. Myishlenie kak tvorchestvo (Vvedenie v logiku myislennogo dialoga). M.: Politizdat, 1975. – 398 s.
3. Bibler V.S. Ot naukoucheniya – k logike kulturyi: Dva filosofskih vvedeniya v dvadtsat pervyy vek. M.: Politizdat, 1991. – 413 s.
4. Vachkov I.V. Problema predmeta psihologii pri obuchenii psihologii // Psihologiya v vuze. 2009. № 5. – S. 6 – 13.
5. Davyidov V.V. Vidy obobscheniya v obuchenii: Logiko-psihologicheskie problemy postroeniya uchebnykh predmetov. – M.: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2000. – 480 s.
6. Davyidov V.V. Deyatel'naya teoriya myishleniya. – M.: Nauchnyy mir, 2005. – 240 s.
7. Zhulanova I.V., Medvedev A.M. Sub'ektnost, refleksiya i lichnyie teorii studentov pedagogicheskikh i psihologicheskikh spetsialnostey: obrazovatelnyy projekt (Soobschenie 1) // Psihologiya obucheniya. 2013. № 2. – S. 22 – 37.
8. Zhulanova I.V., Medvedev A.M. Sub'ektnost, refleksiya i lichnyie teorii studentov pedagogicheskikh i psihologicheskikh spetsialnostey: obrazovatelnyy projekt (soobschenie 2) // Psihologiya obucheniya. 2013. № 3. – S. 45 – 59.
9. Zhulanova I.V., Medvedev A.M. Podgotovka buduschih pedagogov i psihologov: deklaratsii i vozmozhnosti // Pedagogika. 2013. № 3. – S. 67 – 72.
10. Zotova N.G. V poiskah smysla pedagogicheskoy deyatel'nosti v obrazovatel'nom prostranstve vuza // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2004. № 8. – S. 17 – 19.
11. Zotova N.G. Smyislovaya realnost pedagogicheskoy deyatel'nosti // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2007. № 4. – S. 8 – 12.
12. Zotova N.G. Mehanizm osoznaniya v prostranstve smyslovykh koordinat pedagogicheskoy deyatel'nosti // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2008. № 4. – S. 162 – 166.
13. Zotova N.G. Fenomen smyisloobrazovaniya v pedagogicheskoy deyatel'nosti // Almanah sovremennoy nauki i obrazovaniya. 2009. № 4 (23), chast 2. – S. 60 – 63.
14. Ilenkov E.V. Dialekticheskaya logika: Ocherki istorii i teorii. – M.: Politizdat. 1984. – 320 s.
15. Marks K. Konspekt knigi Dzhemsa Millya «Osnovy politicheskoy ekonomii» // Marks, F. Engels. Sochineniya. Izdanie vtoroe. T. 42. – M.: Izdatelstvo politicheskoy literatury, 1974. – S. 3 – 40.
16. Maslou A. Motivatsiya i lichnost. – SPb.: Piter, 2003. – 486 s.
17. Medvedev A.M., Zhulanova I.V., Marokova M.V. Genetiko-modeliruyuschiy metod v issledovanii psihicheskogo razvitiya. Volgograd: Izd-vo VGPU «Peremena», 2010. – 186 s.

18. Medvedev A.M., Zhulanova I.V. Kategoriya sub'ekta v obrazovanii: pedagogicheskaya, filosofskaya i psihologicheskaya rekonstruktsiya // Psihologiya obucheniya. 2011. № 9. – S. 5 – 19.
19. Medvedev A.M., Sivishkina M.E. Sub'ektnost i lichnyie teorii v postroenii intimno-lichnogo otnosheniya v yunosheskom vozraste // Psihologiya obucheniya 2013. № 6. – S. 103 – 117.
20. Merkulova O.P. Obespechenie kachestva vyisshego obrazovaniya kak psihologicheskaya problema // Vestnik Rossiyskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. 2010. № 17. – S. 147 – 161.
21. Merkulova O.P. Suschnost i dinamika obrazovatelnyih potrebnoyey uchastihsiya // Psihologiya obucheniya. 2013. № 4. – S. 29 – 44.
22. Molozhavenko A.V. Model protsessa gumanitarizatsii psihologicheskoy podgotovki pedagogov sisteme ego nepreryivnogo obrazovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2008. № 6. – S. 153 – 157.
23. Petrovskiy A.V., Slobodchikov V.I., Bim-Bad B.M., Gromyiko Yu.V. Zadachi i napravleniya perestroyki pedagogicheskoy nauki // Voprosyi psihologii. 1989. № 2. – S. 14 – 19.
24. Slobodchikov V.I. Ocherki psihologii obrazovaniya. – 2-e izdanie, pererabotannoe i dopolnennoe. – Birobidzhan: Izd-vo BGPI, 2005. – 272 s.
25. Chernikova T.V. Psihologicheskaya podderzhka spetsialistov «pomogayuschih» professiy: antropologicheskii podhod // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2004. № 9. – S. 53 – 61.
26. Elkonin B.D. Psihologiya razvitiya. – M.: Akademiya. 2001. – 144 s.