

## АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

**Жуланова Ирина Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ВГСПУ), доцент кафедры психологии; e-mail: irina.julanova2010@yandex.ru; тел.: +7 (903) 327-19-72, +7 (8442) 71-86-70, +7 (8442) 30-29-92

### АННОТАЦИЯ

В статье обсуждается проблема актуализации представлений студентов о реальности психологического развития человека. Теоретическим контекстом обсуждения стали основные положения культурно-исторической психологии: представления о взаимодействии идеальной формы и реальной формы и его знаковом опосредствовании. Представлен проект развития профессионального сознания студентов на основе объективирующего метода, предложенного Л.С. Выготским.

**Ключевые слова:** культурно-историческая психология; идеальная форма; реальная форма; личная теория; опосредствование; экспликация.

Предмет нашей исследовательской и прикладной педагогической работы – проектирование образовательных ситуаций, обладающих потенциалом развития включенных в них субъектов. Поскольку развивающий эффект образования – всеобщая декларация, и никто, конечно же, не декларирует эффекты стагнации или деградации как задачи образования, необходимо уточнить, что именно мы понимаем под «развивающим потенциалом» и под «акмеологическим потенциалом образования».

Развивающим потенциалом обладает такая образовательная ситуация, которая, согласно известному тезису Л.С. Выготского, может вести за собой развитие. Упование на ведущую роль обучения в развитии человека также стало во многом расхожей декларацией, поэтому необходимо хотя бы кратко уточнить исходный научный контекст, в котором этот тезис имеет смысл.

Согласно идее Л.С. Выготского, обучение должно опираться не столько на уже ставшие психические функции, сколько на становящиеся, хотя они наиболее динамичны и лабильны. Взаимодействие со становящимися психологическими новообразованиями, обеспечивающее их окультуривание, содержательно представлено в понятии зоны ближайшего развития.

Понятие зоны ближайшего развития как ситуации, в которой зарождаются и складываются в культурные образования высшие психические, т. е. собственно человеческие функции, достаточно хорошо разработано в отечественной психологии развития культурно-исторического направления. Это понятие плодотворно используется и в зарубежной психологии, в тех исследованиях, которые признают эвристическую ценность идей Л.С. Выготского. Но само понятие и связанные с ним исследования относятся к детской психологии. Разрешающие возможности этого понятия психологии развития в области, относящейся к акмеологии, недостаточно ясны. Одно же ограничение достаточно понятно: применительно к взрослому человеку не приходится говорить о развитии высших психических функций, при нормальном онтогенезе они должны быть представлены в уже сложившемся виде.

Содержание развития взрослого человека, а значит, и предмет акмеологии, – формирование личностно-причастного отношения человека к социальной и профессиональной жизни как на основе актуализации имеющихся у него ресурсов, так и на основе еще

нераскрытых потенциальных возможностей. Поэтому акмеологическим новообразованием можно полагать, вслед за методологами школы Г.П. Щедровицкого, социально-деятельностное практическое самоопределение.

В своем исследовании, которое носит проектный психолого-педагогический характер, мы пытаемся определить акмеологический ресурс метода, оправдавшего себя в психологии развития, построенной на идеях Л.С. Выготского, в том числе в теории и практике развивающего обучения (системе РО Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова) – инструментального или экспериментально-генетического метода.

Психолого-педагогическое исследование, в отличие от других подходов к предмету изучения, предполагает, что изучаемые проявления интересуют исследователя в контексте возможности организации условий педагогической работы с ними, будь то предупреждение девиаций и коррекция или обеспечение нормативного развития. В этом контексте изменяются отношения процессов и роли обучения и контроля, развития и диагностики. О необходимости пересмотра этих отношений говорил и писал Д.Б. Эльконин еще в начале – середине 70-х годов прошлого столетия [14, с. 281 – 305]. Программа Д.Б. Эльконина предполагала, что методы диагностики должны быть исходно вписаны в концепцию образования и методику обучения с тем, чтобы были понятны ресурсы использования диагностических данных в образовательном процессе.

Эта мысль по своей простоте представляется чуть ли не очевидной. Однако до сих пор и в школьном, и в вузовском образовании используется срезовый контроль знаний, а также стандартизированные тесты интеллекта и тесты общих и специальных способностей, за которыми не просматривается состояние собственно психологических механизмов освоения учебного содержания.

Анализируя эту особенность традиционной исследовательской и диагностической практики, Б.Д. Эльконин пишет следующее: «Ведь в реальной экспериментальной ситуации ... предмет просто “подставляется” другим человеком. Я полагаю, что категория предметности требует анализа именно этого “подставления”, способов передачи предмета действия одним человеком другому ... Действия другого человека (экспериментатора) выносятся за скобки в анализе результатов эксперимента. Тогда и получается, что действие индивидно (не включает в свою ориентировку *другого* действия), что предмет, а не действие другого человека как-то перестраивает сложившийся способ функционирования, что общество и культура находятся как бы вне самого действия, за ним, а не в нем» [13, с. 91]. Это относится не только к психологическому эксперименту, но и к стандартной процедуре тестирования, в результате которой предполагается получить «объективные данные» при абстрагировании от установки и мировоззрения тех, кто эту процедуру разработал, и тех, кто ее применяет («ничего личного»).

За игнорированием самого факта такого «подставления» и за таким представлением об «индивидуальности» – автономности и самостоятельности – действия, как нам представляется, можно предположить следующие интуиции. (Заметим по ходу, что именно самостоятельность выполнения заданий и в школе, и в вузе считается важным показателем освоения учебного материала.)

Во-первых, преподаваемое в образовании – и школьном, и вузовском – содержание представлено в виде текста, причем в основе своей «канонического» – определяемого программой, учебно-методическим комплексом, базовыми учебниками и программами промежуточных и итоговых экзаменов. Соответствующая интуиция – отождествление учебного предмета, т.е. текста с профессиональной компетентностью, т.е. со способом действия. Компетентность оказывается редуцированной к знанию «канонических» текстов, а также умению демонстрировать это знание. Эта интуиция имеет давнюю историю, освещенную авторитетами Аристотеля и средневековых схоластов, традицией сенсуализма и ассоцианизма Дж. Локка и Д. Гартли. Но она же несет в себе существенные ограничения, подробно проанализированные в работах В.В. Давыдова.

Студенты, осваивающие профессии психолога и педагога, в своей профессиональной деятельности будут «смотреть» не в текст теории, а «сквозь» понятийный аппарат теории на человеческую реальность. И не просто «смотреть», а активно взаимодействовать с ней.

Их задача как профессионалов состоит в том, чтобы, выражаясь словами В.С. Библера [1, с. 368], «перестать видеть и начать понимать». Мы полагаем, что не знание как таковое, а именно функция понятийного опосредствования, то, что мы называем личными теориями [6], должно стать предметом психолого-педагогического изучения. Не трансляция и репродуктивное воспроизведение должны быть основными методами обучения и диагностики образовательных эффектов, а инструментальный метод, предложенный Л.С. Выготским [4].

Во-вторых, об «индивидуности» действия – знания ли, компетентности ли, как это ни назови, получаемые в образовании, особенно в образовании педагогов и психологов, не уносятся в некое «автономное плавание» так называемой профессиональной самостоятельности. Поэтому ориентация на индивидуальное действие и на самостоятельность и автономию его субъекта также интуитивна. Конечно же, и учителю и психологу придется работать самому и от первого лица, но смысл работы состоит в интеракции, более того, в посредничестве и в опосредствовании. Поэтому ориентация на самостоятельность и вопросно-ответную форму взаимодействия не соответствует самой сути профессии. Вместо диалога, как буквально разноречия и разномыслия, используется попеременная репродукция текстов то в форме лекций, то в форме семинаров. К откровенно репродуктивным и редуцированным формам работы с учебным содержанием следует отнести тесты с выборочным ответом.

Нам представляется, что переход к компетентностной и акмеологической парадигмам, если относиться к такому переходу не как к очередной декларации, а как к такой практике образования, которая в традиции отечественной педагогической психологии получила имя деятельностного подхода в обучении, предполагает выбор иных единиц анализа – не знаний и не отдельных частных компетентностей. Такой единицей может стать **образовательная ситуация**. А методом, объединяющим в себе исследование, проектирование и диагностику, может выступать тот, который в традиции, заданной Л.С. Выготским, Д.Б. Элькониним, В.В. Давыдовым, Б.Д. Элькониним, принято именовать инструментальным, генетико-моделирующим или экспериментально-генетическим.

Развивающие ситуации, построенные по форме зоны ближайшего развития, и инструментальный метод как средство, обеспечивающее развитие в этих ситуациях, были апробированы в ряде модельных лабораторных экспериментов, проведенных нами под руководством Б.Д. Эльконина [13], а также совместно с М.В. Мароковой и А.М. Медведевым [9, 10].

Мы взяли за основу своего образовательного цикла базовые понятия теории Л.С. Выготского:

- реальная форма как тот способ поведения и сознания, который сложился у человека по отношению к изучаемому предмету к данному моменту и проявляется в его повседневной жизни;
- идеальная форма как форма, в которой может быть явлено культурное содержание поведения и сознания по поводу того же предмета, осмысленное в соответствующих областях теоретического знания;
- опосредствование – знаковая форма экспликации реального и идеального, обеспечивающая «встречу» и диалог их носителей.

Выбор образовательной ситуации в качестве содержательной единицы анализа и проектирования определяется следующими основаниями.

Во-первых, А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский [11, с. 19–20], предлагая категориальную систему психологии, относят «ситуацию» к базисным психологическим категориям, т.е. к тому же уровню категориальной системы, на котором они располагают категории «Я», «мотив», «действие», «образ», «переживание», «интеракция».

Во-вторых, «ситуация» может быть понята как такой хронотоп учебного процесса, в котором реализуется интерформа, если под «интер» понимать такое взаимодействие реальной формы сознания и его идеальной формы, при котором становится возможным акт культурного развития в соответствии с моделью акта развития, построенной в культурно-исторической теории Л.С. Выготского.

В-третьих, «ситуация» – категория, соотносимая с категорией со-бытийной общности, полагаемой В.И Слободчиковым [12], в основание человечески ориентированной психологии образования.

Само содержание образовательной ситуации включает следующие виды взаимодействия, которые мы рассмотрим на примере работы со студентами-психологами.

**Экспликация личных теорий.** Студентам по специальности «Психология» предлагается написать эссе на темы, связанные с основными, сквозными идеями курса «Основы психологического консультирования» и курса «Психокоррекция». Мы предлагали темы «Психологическая помощь или жизнь взаимы?» и «Человек – существо самоопределяющееся», неявно содержащие проблему меры вмешательства психолога в жизнь клиента при построении помогающего действия. В отличие от внешнеречевого сообщения или ответов на прямые вопросы форма эссе предполагает внутренний диалог автора с собой как одновременно пишущего и читающего, как обращающегося к предполагаемому собеседнику и становящегося этим собеседником. Синтаксис письменной речи уже сам по себе эксплицирует логику аргументации.

**Систематизация и оформление.** Первоначально этой работой занимаются сами студенты. Объединившись в группы (от двух до пяти человек), они ищут ответ на вопрос, есть ли в индивидуальных текстах общие идеи. Задача – найти принципиально общее и различное в личных теориях, проведя определенную аналитико-синтетическую работу. Индивидуальные варианты представлений – личные теории – при этом не отбрасываются, они сохраняют свое значение.

**Публикация.** После оформления студентами достижений групповой работы педагог и группа переходят к этапу публикации систематизированных и оформленных группами содержаний личных теорий психологической помощи, личных теорий нормативного и отклоняющегося развития и, главное, личных теорий альтруизма. Задача этапа – выявление *аргументации*, которая обеспечивает студенту или группе *эту, а не иной* способ понимания предмета обсуждения. Для этого и нужен диалог. В акте публикации текст проясняется через текст, смысл через смысл. В этом мы видим принципиальное отличие публикации от презентации – более привычной и распространенной формы представления результатов проделанной работы. Презентация предполагает, что продукт отчужден, с ним больше ничего конструктивного делать не нужно, он просто фиксируется. В учебном процессе часто предстает редуцированная форма «отчета о проделанной работе» – от зачитывания конспекта какого-либо первоисточника на семинарском занятии до выступления с докладом на студенческой научной конференции.

Для нас интересны варианты текстов, в которых нет прямого воспроизведения знаемых теорий или интерпретаций феноменологии обучения и развития посредством такого знания. Поэтому мы обращаем особое внимание на авторские тексты студентов и лишь потом вводим средства интерпретации. Для нас важны такие моменты обсуждения, которые могут быть определены как «точки удивления» (вслед за В.С. Библером и С.Ю. Кургановым), как проявления «умного незнания». (В отличие от часто встречающихся реплик «Это же ясно», «Это очевидно», «Это уже известно и написано там-то»...)

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

**Вычитывание.** Этим термином мы обозначаем работу понимания, которую проделывает преподаватель при знакомстве с текстами и при проведении групповых обсуждений. Вычитывание в нашем проекте – это и сквозная работа, пронизывающая весь описываемый цикл, и обозначение этапа, содержащего эту задачу по преимуществу. Смысл этого действия – реконструкция исходных оснований ориентировок, выявленных студентами в процессе работы с личными теориями. Они уже эксплицированы их индивидуальными носителями, обобщены, приняты или не приняты группами и опубликованы. Теперь задача состоит в том, чтобы увидеть и понять их «научную прописку» или интуитивное

тяготение к той или иной научной парадигме – к идеальной форме профессионального сознания.

У педагога есть возможность «втискивания реальности в готовое платье», в нашем случае – классификации личных теорий относительно известной «сетки координат»: эти, мол, тяготеют к натуралистическим, а эти – к гуманистическим. Такую работу можно затем делегировать студентам. И тогда они могут научиться понимать свои тексты и тексты сокурсников посредством аппарата научных теорий. Т.М. Буякас и О.Г. Зевина [2] называют это «объяснительным типом прочтения».

Но это не главное.

Объяснительное прочтение, несомненно, обладает определенными разрешающими возможностями понимания, но легко переходит в то, что можно отнести к «вербальному псевдопониманию» (термин А.С. Арсеньева). Показателями, отличающими *реальное понимание* от вербального псевдопонимания, выступают упомянутые выше «удивление» и «умное незнание». Найти такие моменты в текстах студентов – основная задача вычитывания.

**Рефлексивное экранирование** предназначено для экспликации «умного незнания» и удержания «точек удивления» Оно сопряжено с введением в учебный диалог особых средств, названных нами вслед за Б.Д. Элькониным [13] «рефлексивными экранами».

В качестве «рефлексивных экранов» на этом этапе выступают два рода текстов – «банк личных теорий» – сборник студенческих эссе, составленный преподавателем в процессе предшествующей учебной работы со студентами (другие курсы и потоки), и хрестоматия, составленная из научных психологических текстов. Функция этих текстов-экранов – вызывать удивление: «Все совсем не так, как же мы сами не додумались!» или «Мы думаем так же, как известный и выдающийся N!» или «Это что же, только я так думаю?».

В качестве рефлексивных экранов в нашем проекте использовались тексты Р. Нельсона-Джоунса, К. Роджерса, И. Ялома, Р. Кочюнаса, К. Обуховского, Б.С. Братуся и Ф.Е. Василюка. В качестве примера-образца диалогичности мы обратились к тексту беседы Ф.Е. Василюка с Римасом Кочюнасом [3].

Возвращаясь к идее инструментального метода, отметим, что представленная здесь поэтапная развертка образовательной ситуации содержит момент «встречи» реальной формы представлений студентов о профессии с идеальной формой, заданной текстами авторитетных психологов, а также момент понятийного опосредствования, без которого такая «встреча» была бы невозможна. Взаимодействие идеальной формы и реальной формы, опосредствованное знаком как культурным медиатором, – атрибуты метода Л.С. Выготского. Только в нашем проекте они относятся не к зоне ближайших высших психических функций, а к взаимному преобразованию личной теории и научно-профессионального понимания.

Более подробно реализация проекта на содержании других дисциплин и полученные при этом результаты представлены в наших публикациях, подготовленных в соавторстве с А.М. Медведевым [6–8 и др.].

## ЛИТЕРАТУРА

- [1]. Библер В.С. Мышление как творчество: Введение логику мысленного диалога. М.: Политиздат, 1975.
- [2]. Буякас Т.М., Зевина О.Г. Внутренняя активность субъекта в процессе амплификации индивидуального сознания // Вопросы психологии. 1999. № 5.
- [3]. Василюк Ф.Е. Дар ученичества. Беседа Ф.Е. Василюка с Римасом Кочюнасом // Консультативная психология и психотерапия. 2010. № 1. С. 137–152.
- [4]. Выготский Л.С. Инструментальный метод в психологии // Собр. соч. В 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 103–108.
- [5]. Давыдов В.В. Теория и практика развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
- [6]. 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.

- [7]. Жуланова И.В., Медведев А.М. Подготовка будущих педагогов и психологов: декларации и возможности // Педагогика. 2013. № 3. С. 67–72.
- [8]. Медведев А.М., Жуланова И.В. Идея развития в психолого-педагогических подходах в отечественном высшем образовании // Психология обучения. 2007. № 11. С. 8–22.
- [9]. Медведев А.М. Генетико-моделирующий метод и диагностика новообразований учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. С. 91–99.
- [10]. Медведев А.М., Жуланова И.В., Марокова М.В. Генетико-моделирующий метод в исследовании психического развития. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010.
- [11]. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология. М.: Академия, 2003.
- [12]. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.
- [13]. Эльконин Б.Д. Психология развития. М.: Академия, 2001.
- [14]. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

## AKMEOLOGICAL POTENTIAL OF EDUCATIONAL SITUATION

**Irina V. Zhulanova** – Ph.D. in Psychology, Assistant professor at the Psychology chair, Volgograd State Socio-Pedagogical University (VSSPU); e-mail: irina.julanova2010@yandex.ru; +7 (903) 327-19-72, +7 (8442) 71-86-70, +7 (8442) 30-29-92

### ABSTRACT

The article discusses the problem of actualize student's submissions about reality of human psychological development. The theoretical context of discussion is the main provisions of cultural-historical psychology: representation of the interaction of perfect form and the actual form and sign mediation. Described the project of the development of professional consciousness of students pedagogical and psychological disciplines based on the method of objectifying by L.S. Vygotsky.

**Key words:** Cultural-historical psychology; perfect form; actual form; personal theory; mediation; explication.