

С.В. ДМИТРИЕВ¹, С.Д. НЕВЕРКОВИЧ², Д.И. ВОРОНИН¹, Е.В. БЫСТРИЦКАЯ¹

¹Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация

²Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодёжи и туризма, Москва, Российская Федерация

В ПОИСКАХ МЕХАНИЗМОВ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА: АНТРОПНЫЙ ПРИНЦИП В ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: На современном этапе развития образования отчетливо обнаруживается движение различных социально-гуманитарных дисциплин к междисциплинарности и к метаисследованиям. В статье сделана попытка на основе междисциплинарного подхода проанализировать антропные принципы организации образовательных технологий. На предлагаемой авторами теоретико-методологической основе выделены и описаны базовые компоненты структурирования образовательного пространства и методы дидактического моделирования профессиональной деятельности конкретно в сфере физической культуры. В статье раскрываются принципы разрабатываемых нами антропных технологий. Специально подчеркивается необходимость и значимость сохранения культуротворящего характера образовательной системы и обеспечения субъектной позиции студента в образовательном пространстве вуза. В последнем случае особое место отводится этапам рефлексивного самоотражения и творческого самопреобразования человека в профессиональной культуре - идентификация «Я», самоактуализация «Я», самореализация «Я».

Ключевые слова: инфиниции, интерактивная обучающая среда, саморегуляция, становящееся мышление, развитие личности, самоотношение, самоинтерпретация, критерий самоорганизации, телопсихическая сфера, интегральная индивидуальность.

S.V. DMITRIEV¹, S.D. NEVERKOVICH², D.I. VORONIN¹, E.V. BYSTRITSKAYA¹

¹Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation

²Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism

IN THE SEARCH FOR MECHANISMS OF SELF-ACTUALIZATION AND ACTIVITY OF STUDENTS: THE ANTHROPIC PRINCIPLE TECHNOLOGY EDUCATION

Abstract. At the present stage of development of education is clearly detected the movement of various social and humanitarian disciplines to interdisciplinary and Meta-study. The article is an attempt, based on an interdisciplinary approach to analyze the anthropic principles of educational technology. For the authors of the proposed theoretical and methodological basis of identified and described the basic components of the structuring of educational space and didactic methods of modeling specific professional activity in the sphere of physical culture. The article describes the principles developed by us anthropic technologies. Especially stresses the need and importance of nature conservation kulturotvoryashego educational system and provide a subject position of students in the educational space of the university. In the latter case, a special place is given to reflexive stages of self-reflection and self-transformation of the creative person in the professional culture - the identification of "I" self-actualization "I" self-realization "I am."

Keywords: infinites, interactive learning environment, self-control, becoming mysleznanie, personal development, self-attitude, self-interpretation, the criterion of self-telopsihicheskaya sphere, integrated personality.

*Способность быть учеником выше и достойнее,
чем способность быть учителем
(М.К. Мамардашвили)*

Проектная методология и антропные образовательные технологии в сфере «конструктивной педагогики» – введение в проблемную область исследований. В современной философии и методологии образования можно выделить два направления исследований. Первое направление связано с разработкой интегративной науки об образовании, имеющей свою объектно-предметную сферу знаний (сущность образования как института развития культуры в сочетании с профессионализмом). Второе направление – антропно-аксиологическое осмысление образования как особой (метапредметной) области научного знания и педагогической теории, представляющей собой интеграцию теоретико-методологических, технологических и собственно педагогических (духовно-личностных и этических) знаний о человеке как субъекте внутреннего развития. Недооценка «человеческого фактора» характерна для методов традиционных педагогических технологий, где преподаватели вуза прилагают «максимум усилий, чтобы дать студентам минимум знаний» (здесь, как правило, преобладает предметно-знаниевая парадигма). Известно, что предметная компетентность преподавателя/ студента/ магистранта связана с «усвоением знаний, умений, навыков» – «режимом функционирования», свойства которого («репродуктивное понимание») в этих «образовательных стандартах» по сути дела мало что изменяют. С точки зрения авторов статьи, задача образовательных технологий – не «аддитивное знание» и не усвоение *danda* (предметно-дисциплинарных матриц), а освоение образовательного пространства и методов «продуктивного понимания и интерпретации», развивающих личность и профессионально-педагогическую деятельность субъектов образования [2]. Профессиональная компетентность (в основе которой лежат управленческие способности) «поворачивает» человека на самого себя, на освоение методов самообучения и саморазвития («режим развития» индивидуально-личностного тезауруса). «Компетенция на расширение компетенций» формирует потребности и способности студентов к метапредметной рефлексии, связанной с самоактуализацией личности и ее самореализацией в профессиональной деятельности. Здесь требуется изменение ориентации студентов с сугубо «прагматических результатов» обучения на «процессуальные знания», связанные с умениями-способностями мыслить проблемно, мыслить глобально, мыслить конструктивно, «мыслить всем своим телом». К реализации последнего тезиса призывал еще В.Вунд – один из первых психологов-экспериментаторов, исследовавших механизмы «тело-сознания» и пытавшийся разрабатывать «периодическую таблицу мышления» (подробнее см: http://bookap.info/genpsy/shults_istoriya_sovremennoy_psihologii/gl44.shtml).

Современная европейская философия много занималась субъектом, бестелесным как у Р.Декарта, или физическим, как у Ф.Ницше и М.Мерло-Понти. М.Хайдеггер пытался переосмыслить, что значит быть человеком с помощью *Dasein* – «бытия в мире», а не субъекта-деятеля. Незавершенность данной проблемы существует во всех предметных областях знания (исследующих мышление, деятельность, нейрокомпьютинг, искусственный и естественный интеллект), а не только в сфере «двигательной педагогики» (в которой доминирует «телесная нейромоторика» и которая до настоящего времени остается «кладом застарелых катехизисов», обучающих человека под «заданные функции»). Как осуществить в системе образования переход «от школы знаний к школе инновационного мышления и деятельности», как совместить его «моторику движений» с «психологией телесности» и психосемантикой индивидуального тезауруса личности, антропоконструктами самосознания – на эти вопросы пока еще нет четких ответов в данной проблемной области. Это является сдерживающим фактором современного этапа развития образования, характеризующимся необычайным динамизмом смены всех основных его параметров, от целевых установок до инструментария их достижения.

Основные цели, задачи, концептуальные основания, методы и результаты исследования. Данную статью можно определить как своего рода «проблемный компендиум» образовательных технологий в системе профессионально-педагогического обучения. По сути дела, авторы «взрыхляют почву» для разработки образовательных стандартов четвертого поколения, позволяющих готовить высококвалифицированных специалистов, способных к исследовательской и проектно-технологической деятельности. Будущее образовательных технологий во многом будет определяться глубиной нашего понимания механизмов *преобразования индивидуального сознания студента* (его духовно-творческого потенциала, а также телесно-двигательного самосознания) и *расширенного воспроизводства культуры в профессиональной деятельности* (культуры мышления, культуры деятельности, культуры тела). Основная цель предварительного обсуждения представленных в статье тезисов – выявление концептуальных путей заявленным задачам. Статья имеет метадиалогический характер, который выражается в авторских позициях, многие из них построены в модальности возможности, что придает тексту дискуссионный характер. Многие из высказанных нами идей являются по сути дела «образовательными тропами». С точки зрения психолингвистики, *тропы* – это не только наши тропинки, по которым мы идем или прокладываем пути в науке, культуре, образовании, искусстве, спорте, но и метафоры, ассоциации, аллегории, катахрезы, которые помогают нам *лице-творить* – диверсифицировать творческие потребности и способности субъектов образования, актуализировать все сферы их сознания, «экологизировать» пространство обучающих технологий и ментально-духовно-деятельностных феноменов личности/ индивидуальности.

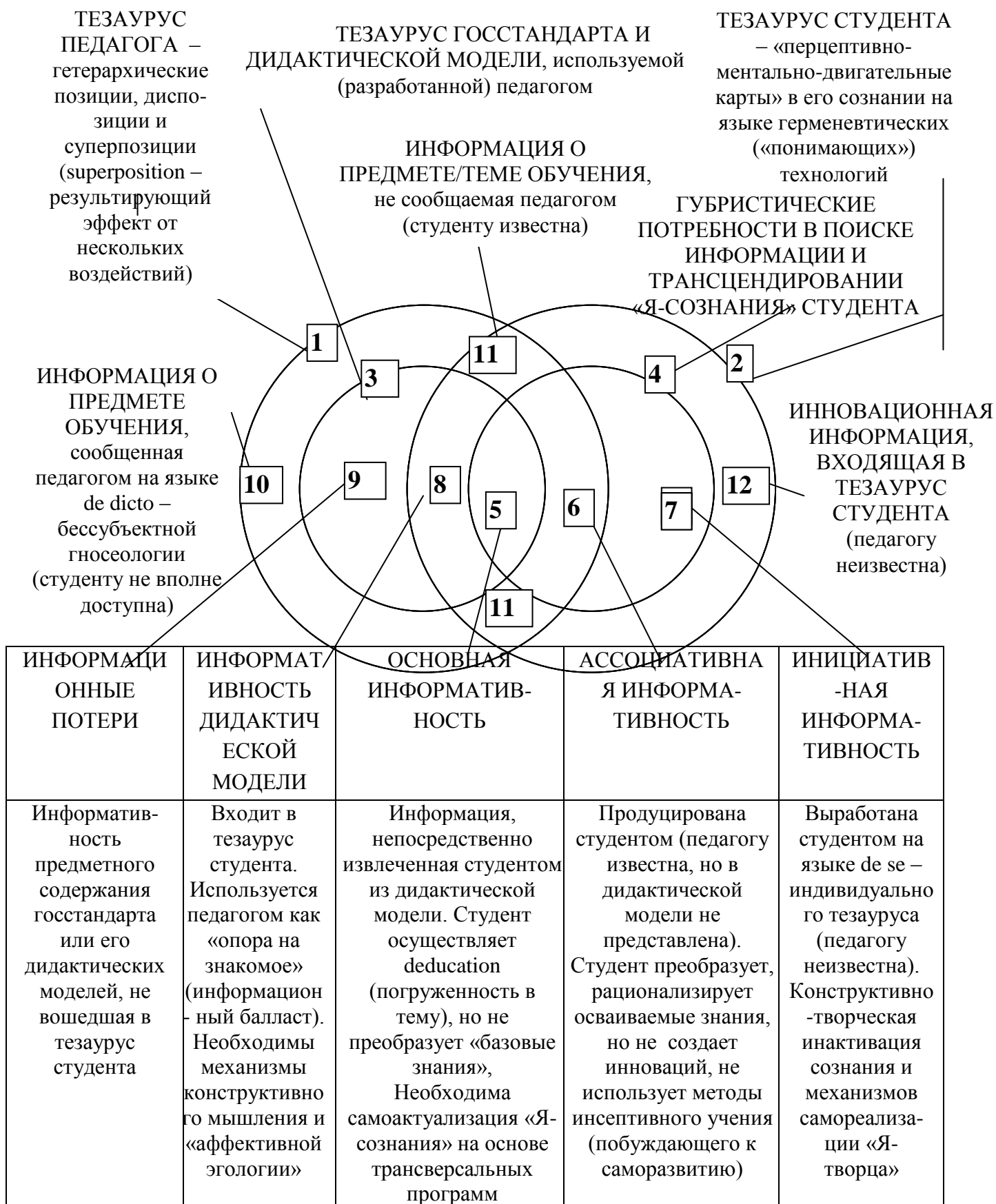


Рисунок 1 – Концептуальные дискурсы и ментально-деятельностные тезаурусы в многомерном образовательно-обучающем пространстве самоактуализации и самореализации студентов (схема разработана С.В.Дмитриевым на основе идей Г.Г.Воробьева, В.А.Лефевра, Ю.А.Шрейдера, Г.П.Щедровицкого)

В тексте используются «апоретические вопросы» в форме инфиниций, которые авторы задают себе и предполагаемым оппонентам (infinition, от лат. Infinitus – множественность возможных определений предмета; здесь в отличие от дефиниции – это попытка использования разных механизмов ассоциативной идентификации понятия на всех уровнях его функционирования). Инфиниции характерны для работ известного французского лингвиста и философа Жака Деррида. В его исследованиях, говоря его же словами, «скрещиваются» самые разные тексты – философские, литературные, лингвистические, социологические, психоаналитические и другие, включая те, которые не поддаются классификации [5]. В нашей статье некоторые из вопросов также остаются без окончательного ответа, приглашая читателя к своеобразному виртуальному диалогу. Инфиниции в образовательных технологиях – это проективный словарь «конструктивной педагогики», экспериментально-лингвистическая работа по воплощению семантических альтернатив (на основе гетерогенности языка, так и с помощью метафорических механизмов референции и коммуникации), деконструирование новых терминов, дискурсов (discursus от лат. discere – блуждать – вербально артикулированная форма объективации содержания сознания), «квадратуры смысла» (французская школа анализа дискурса), культурных стилей и практик и т.д. В инфиниционных дискурсах (в отличие от культурологических исследований) изучается «то, чего еще нет», – проектируются, моделируются, продуцируются возможные социокультурные объекты и формы продуктивной деятельности, включая новые мыслительные и художественные экскурсы, новые проблемные области, методы исследования, методологические подходы. Часть из них размещена в рамках.

Культура – это не отдельная сфера общества, а сквозная система, пронизывающая весь социум, в том числе образовательные технологии. Образовательная система должна иметь **культуротворящий, а не только культуросообразный характер**. В данной статье студенты, магистранты, аспиранты как субъекты межличностных отношений (имеющие потребности и способности «быть личностями», «быть профессионалами», «быть-с-другими и для-других») рассматриваются авторами в трех аспектах, образующих единство: 1) личность как процесс и результат включенности индивида в межиндивидные связи, где взаимоотношения и взаимодействия, возникающие в группе (социальной среде), представляют собой «компоненты»/ «носители»/ «продукты интериоризации» внутреннего мира их участников; 2) личность как «идеальная представленность» индивида (результат «полагания себя») в жизнедеятельности других людей, в том числе и за пределами их наличного взаимодействия, как результат активно осуществляемых человеком преобразований других людей; 3) личность как интраиндивидуальная структура внутренних регулятивных механизмов, проявляющихся в ментально-духовной деятельности – самосознание, включая образы собственного «Я», самооценку и самоуважение (на основе адекватной оценки), от которых зависит уровень притязаний (стремление занять определенное место в социуме) и реальное поведение.

С точки зрения современной концепции культуры предметно-содержательной основой образовательных технологий должно быть «вхождение в культуру ментально-перцептивную и телесно-двигательную» и одновременно «творение арт-педагогической (соматоэстетической) культуры мышления в ментально-духовной организации личности». Мы полагаем, что первое направление связано преимущественно с формированием «культуры психомоторики» (культуры тела, «телесного самосознания», культуры движений), второе направление – с предикторами человеческих достижений (см. рисунок 1), которые традиционно рассматриваются в континууме от репродуктивного познания/ понимания (секторы 5 и 8) до продуктивно-творческого понимания (секторы 6 и 7 – методы дистрибуции знаний, дидактической эвристики и импровизации, инактивации сознания и т.п.). Кроме того, субъект образования должен превосходить себя на основе губристической

мотивации (по Ю.Козелецкому – стремление к выходу за рамки актуальных собственных потребностей, способностей и умений – сектор 4).

Теоретические знания, проектные технологии, рефлексивные методы дистрибуции должны органично вплестаться в самую «ткань» вузовской педагогики в качестве неотъемлемой составляющей *образовательного процесса*. Социокультурная сущность образования заключается в формировании нового «профессионального образа мира» и новой, вписанной в этот образ системы культуры личности, культуры мышления и культуры деятельности. Такой тип образования должен по возможности смягчить противоречия технической цивилизации, связанные с односторонним развитием науки о природе в ущерб наукам о человеке, с гипертрофированным рационализмом «ЗУН-стандартов» и «ЕГЭ-мышления» в ущерб ценностно-духовного (мировоззренческого) и творческого развития личности. Известно, что теоретическая педагогика, экспериментальная ТРИЗ-педагогика (Г.С.Альтшуллер), а также современная теория и методика физической культуры (Ю.Ф.Курамшин), традиционная биомеханика (Г.П.Иванова) и технология обучения спортсмена (В.Н.Курысь) «говорят прозой» – ею, как и математической физикой, «измерить» гармонию, соматозэстетику и культуротворящую пластику «живых движений» человека невозможно.

В статье критически пересматривается ряд традиционных положений педагогической теории и технологии. Речь, однако, идет не столько об изменении научных парадигм, сколько о совмещении дополняющих друг друга «категориальных оппозиций». Вместе с тем, читателям предоставлена возможность вырабатывать собственную позицию (концептуально-мировоззренческое и педагогическое кредо) по обсуждаемым в статье проблемам. Только личность, обладающая самосознанием, волей и свободой выбора, имеющая собственные цели и ценности, способна выбирать (и создавать) свое будущее, реализовывать себя в социокультурных, ментально-духовных и экзистенциальных измерениях человеческого бытия [2, 6-13].

В нашей статье мы используем фундаментальные антропологические константы, такие как антропоконструкты сознания (термин Е.В.Сайко), персонифицированные (наделенные свойствами личности) тезаурусы человека, социальная (в том числе художественная) эвритмия «диалогов наук, культур, искусств и мировоззрений» (идеи Я.Буркхардта, Р.Штайнера, М.Бубера, М.М.Бахтина, В.С.Библера). Феномены самоактуализации и самотрансценденции рассматриваются нами как функциональные процессы личностной диверсификации способностей, интенций, знаний, объективированных в языке и психосемантике сознания (субъективных семантических пространствах как операциональных аналогов категориальных структур индивидуального сознания, по В.Ф.Петренко). Перечисленные нами регулятивные идеи (принципы, методы, «концептуальные синтагмы») представлены в качестве методологического основания изучения процессов самореализации личности в деятельности профессионала, осмыслены через концепцию образовательного диалога, экологию культуры (Д.С.Лихачев) и философию нарратива (лат. *narrare* – языковой акт, т.е. вербальное изложение – в отличие от представления, перевод имеющегося «знания» в «повествование»), а также с точки зрения конструктивистского подхода к формированию и реализации множественности «Я-деятеля». В системе образования отчетливо обнаруживается движение различных социально-гуманитарных дисциплин к междисциплинарности (к изучению одного явления методами различных дисциплин — «диалогу наук/ культур/ искусств») и к метаисследованиям (обобщение результатов исследования методами многих дисциплин – «полилог наук/ культур/ искусств»). Эти тенденции могут быть дополнены новыми явлениями в современной культурологии, возникающими в диалоге логик и парадоксов, диалоге традиционных образовательных технологий и «опережающих инноваций», диалоге левого и правого полушария мозга, «рефлексивных самоописаниях» личности и деятельности («Я-нарративные технологии»).

«Нарративное самообъяснение» когнитивного субъекта рассматривается англоязычными авторами как особый вид «повествовательной практики», с помощью которой идентичность личности меняется, артикулируется и смыслоорганизуется. Понятно, что печатный текст, графические знаки, без значений и смыслов в системе индивидуально-личностных тезаурусов – только типографская краска. Тексты в стандартах образования (секторы 3, 5 и 8) существуют материально, но не синсематически. Отметим, что «становящееся мышление» (*becoming thinkknowledge*) – эпистемологическая категория, указывающая на соотношение развития, мышления и знания как трех форм интеллектуальной деятельности и на способы их взаимопревращения. Здесь мышление не извлекается из познаваемого объекта/ предмета (там нет никаких знаний), а вносится в него мыслью/ мыследействиями и уточняется/ развивается через синсематизмы. Данные феномены определяют семантическую взаимозависимость «информационных квантов» дидактического и учебного текста – путем диалога ассоциаций, метафор, антифразисов, смысловых трансфертов [2, 6-13] и в целом на основе мультикультурного образования, включая «онтогенез профессиональной культуры» (секторы 2, 4, 6, 7, 11, 12).

Смыслы становящегося мышления и личного опыта («self-construal» – «самотолкование», «самоинтерпретация»), которые изначально могут быть расплывчаты и неясны, определяются и обсуждаются в образовательно-обучающей среде в соответствии с установленными в науке и диалогических технологиях (М.М.Бахтин, В.С.Библер) процедурами. Рассказывая «personal experience stories», мы конфигурируем «Я-каким-я-мог-бы-быть», и, так как мы можем рассказывать и интерпретировать различные события, мы можем конструировать различные версии «Я-деятели». Самоинтерпретация, таким образом, – способ, стратегия поиска своей «самости», а каждый тип самоинтерпретации представляет собой определенный тип вопросов/ «вопросаний», которые человек задает себе, определяя, тем самым, направление поиска и развития себя как «само-бытного» и продуктивного деятеля.

Сотворяемый нарративом текст «рефлексивного самоописания» не только позволяет человеку систематизировать самого себя как деятеля (упорядочивая множество «Я-образов» посредством механизмов автокоммуникации), а также методов *homo scriptor* (человека пишущего), идентифицировать свою *аутентичность*, но и выполняет функцию «рефлексивного зеркала», в котором он может многократно увидеть себя как *иного* и отобразить себя как *многогранного субъекта деятельности*.

В телесно-двигательной педагогике на основе нарративов и «рефлексивно-образовательных (в том числе внутренних) диалогов» осуществляются непрерывные переходы в предметном «диалоге сознаний» – от «материальных движений тела» (механизмов соматопсихики) к «идеальным движениям души» (семантические механизмы интеллекта, сознания, самосознания). В этом процессе важны «доминанта на лицо другого» (по А.А.Ухтомскому) и «глаза, обращенные внутрь самого себя» (по В.П.Зинченко). Именно в сфере человеческих отношений/ самоотношений рождается и затем самореализуется человек-деятель, человек-мыслитель, человек-художник, человек-праведник [2, 6-13].

Подчеркнем, что мыследеятельность человека не только интенциональна, но и интерперсональна. Это не только «мысль о предмете познания и преобразования», но и *со-мыслие* с кем-то. Известен парадокс Г.П.Щедровицкого: «Мысль не рождается в сознании, мысль рождается между людьми». С точки зрения конструктивной педагогики это встреча с сознанием другого и открытие инаковости в собственном сознании – два взаимно стимулирующих процесса в импровизации, интерпретации и коннотации (семантические ассоциации) вырабатываемой информации. Профессиональная деятельность в «мире вещей» связана, как известно, с производством «вещных отношений» и материальных продуктов, тогда как деятельность в «мире идей» следует назвать *производством смыслов* (известно, что вне субъекта деятельности смысла не существует). Смысл как «бестелесная сущность»

предметной деятельности человека пронизывает не только процессы образования, но и все сферы науки, культуры и искусства. Так, например, художественный стиль барокко в XVII-XVIII веках нашел отражение в музыке, живописи, архитектуре, скульптуре, поэтическом идиолекте (языковые выразительные средства автора, его индивидуально-художественное мышление). По сути дела, здесь осуществляется трансцензирование (трансцензус) сквозь феноменологический ряд социокультурных событий, связанных с личностной, социальной или культурной идентификацией. Еще выдающийся американский ученый Д.Хофштадтер (лауреат Нобелевской премии по физике) затрагивает вопрос о том, как информация может быть представлена на различных уровнях контекста событий. Его научные экскурсии в образовании и искусстве приводят к современной идее «фреймов». Исследуя триадические структуры мышления типа *posse – velle – esse* (познание – действие – бытие), он объединяет этой темой К.Геделя – в математике, В.Эшера – в изобразительном искусстве, И.С.Баха – в музыке. Источник социокультурных программ, формируемых в «логике парадокса и диалога», можно видеть в способности человека мыслить одновременно и понятиями, и образами, и эмоционально-экспрессивными трансакциями. Так, например, методы эвритмии (художественная форма выражения музыки, «двигательной речи» и артпластики движений) разработаны, как известно, в XIX веке антропософом Р.Штайнером (в России развитие получили у поэтов – А.Белого, М.Волошина, И.Северянина и др.). Интерпретация и потенциальная бесконечность художественного смысла («переживание в образе»), возможность множества научных интерпретаций («переживаний вне эстетического образа»), кататимно-эмоциональных экспрессий в телопсихической (*leibbewusstsein*) сфере человека сопрягают его действия и мыследействия, знания и мыслезнания, чувства и эмоции в единый «семантический коктейль». В результате образуется герменевтический круг терминальных и инструментальных методов и механизмов распределения деятельности субъекта образования, осуществляя социокультурный трансцензус – своего рода «самозахватывающий переход» личности от трансценденции *во вне* к трансценденции *во внутрь*. Именно такое распределение (когда субъект делает своим достоянием то идеальное начало, которое содержалось в сфере сознания и предметах культуры и социума) выступает основой современных образовательных технологий.

Для образовательных технологов важно понять, служит ли мышление средством приобретения знаний или, напротив, знание представляет лишь одну из ступеней мышления? Споры вокруг данных понятий отражают борьбу двух основных концепций в науке, искусстве, образовании. Условно говоря, в данных сферах знаний и деятельности существуют концепции «объективистов» и концепции «субъективистов». Так, например, объективисты-искусствоведы утверждают, что «художественные явления» всецело определяются особыми свойствами и качествами, присущими «рукотворным произведениям» и не зависят от человеческого восприятия. Они объективны и не связаны с индивидуальными личностными и характерологическими особенностями. Многие субъективисты-технологи-режиссеры (к ним можно отнести также спортивных хореографов, постановщиков танцев на паркете, на льду и т.п.), напротив, считают этот феномен лишь свойством человеческого сознания, индивидуальности и личности. Что следует из такого понимания? В первую очередь то, что деятельность и действия человека как своего рода арт-объекты могут быть поняты как производные от реального бытия субъекта, его потребностей в самореализации и личностных отношений в социуме. Это предположение обосновывается, в частности, признаниями психологов прямой связи между богатством «эмоционально-художественно-эстетических» воззрений и богатством соответствующих лингвистических конструкций.

При этом часто возникает концептуальная неопределенность, «конфликтный смысл» двух понятий – артпластически (соматоэстетически) организованный спортивный танец представляет собой художественное явление потому, что он (танец) такой объективно, или потому, что я такой – со своим мировоззрением, художественно-эстетическим вкусом,

менталитетом? На наш взгляд, реальные «художественные явления» возникают и существуют не во внутреннем пространстве психики человека, а в межличностных связях, шире – в общественных отношениях, субъектом которых является человек как личность/индивидуальность. Можно, пожалуй, со всей определенностью считать артпластические, соматозстетические и другие «художественные действия» человека не как психическое, а как личностное образование.

Развитие личности субъекта образования – способного к актуализации и реализации собственных потенциалов – в значительной степени основывается на методах рефлексивной саморегуляции своих действий и деятельности. Рефлексивные диалоги/полилоги, организованные преподавателем вуза (на основе специально разработанных методов и учебных заданий (апоретических вопросов, «смысловых контраверз»), позволяют формировать не только «предметно-знаниевые компетенции», но и «профессиональный менталитет» студента. Методы, разработанные в научной школе рефлексивной психологии (И.Н.Семенов, Н.Г.Алексеев, Э.В.Сайко, А.А.Деркач, А.В.Карпов), позволяют формировать у молодого специалиста представления о собственном предназначении (профессиональной миссии), вырабатывать квалифицированные и смыслоорганизованные решения в условиях современного социума. Выработка решений основана на existence (внутреннее бытие) человека-деятеля: «Бытие-в-мире», «Бытие-с-другими», «Бытие-для-других» (по М.Хайдеггеру [16]). Радикально меняется роль преподавателя вуза как представителя науки, исследователя и педагога. «Семантический диалог» в образовании как форма социокультурного общения наполняется новым дискурс-анализом и диверсификацией «становящегося смысла». Известно, что человек, «усваивая образовательный стандарт знания», ничего в нем, по сути дела, не изменяет. Он научается (script formulations) – *«растет не развиваясь»*. Как известно, «познание – это не отражение объектов, а преобразующее их понимание» (Г.Риккет). Процесс самоорганизации учебно-педагогического дискурса характеризуется *становящейся формой* ментально-деятельностного аттрактора (переходом из «бытия в возможности», по Аристотелю, в «бытие в действительности»). В качестве «модуса развития» лежат три основные программы «побуждающей автодидактики» – to be eager to work creatively («гореть желанием действовать творчески»), умения-способности-компетенции «личностного самопрогрессирования» (self-attitude – установка на программу самореализации: я сам «знаю», «могу», «хочу», «стремлюсь», «попробую», «добьюсь») и программа на самопревосхождение, трансцендирование (способности видеть себя в многообразии потенциальных и актуализированных возможностей). Субъект не только образовывается, т.е. получает образование (в соответствии с мерой продуктивности своей деятельности), но и сам «конструирует» мир – создает свое видение мира и свой путь в данном мире с помощью «интеллектуального аттрактора» (потенциальное состояние когнитивного субъекта, к которому он стремится). Данный аттрактор (attractor в переводе с английского означает «притягиватель», который как бы затягивает как в «информационную воронку» множество возможных траекторий развития системы) характеризуется возможностью принципиально неограниченного (незавершенного) воспроизводства той или иной схемы и сценария деятельности.

На каждом этапе образовательного обучения могут осуществляться переходы человека от центрированной позиции к эксцентричной, от полицентричности к полиперсональности, которые расширяют возможности «построения себя изнутри» (часто с помощью атрибуции – приписывания себе определенных свойств), но также задают границы и вектор персонального развития и mode of existence – «способа существования» и оценки человека на основе следующих позиций: self-regard (самоотношение), self-acceptance (самопринятие), self-evaluation (декларируемая, публичная самооценка), self-attitude (установка на понимание собственного «Я» через осознание своей индивидуальности и

определения границ самореализации своей уникальности в социуме) и т.п. Стандартное самопознание – понимание себя через «готовые» концепты культуры/ искусства – индивидуальное самопознание – создание собственной комбинации культурных социокодов, отражающих «самобытие» (de se) личности. Творческое самопознание – трансформация старых смыслов и знаков или создание новых, адекватных собственному существованию (меняем процессы и события внутри, а результат получаем снаружи).

Мы выделяем три основных пути/ этапа рефлексивного самоотражения и творческого самопреобразования человека в профессиональной культуре:

1). **Идентификацию «Я»** – самоопределение «Я»/ концептуализация «Я» (выстраивается левым полушарием мозга)/ «образ Я» (функция правого полушария)/ поиск «Я» своего места в обществе/ обретение социального статуса «Я». Можно полагать, что **«когнитивное Я»** (создающее образ личности для себя) возникает раньше **«интегрально-феноменального Я»** (совокупность представлений, которая может включать самоидеализацию, «псевдо-Я-образы», «витринные» и «защитные» маски человека) и позволяет создавать во внутреннем пространстве личности определенную «семантическую матрицу», лежащую в основе практической деятельности, социального поведения, конструктивного мышления, эмоционально-практических оценок и суждений. Указанные феномены «аффективной эгологии» – посредством кинесики (мимики, пантомимики, жестикюляции), «контакта глазами», «интонации и тембра голоса», такесики (прикосновения к партнеру) – осуществляют self-attitudes test (выражают свой внутренний мир для другого человека, группы, «коллективного Мы»).

2). **Самоактуализацию «Я»** на основе трансверсальных (сложно пересеченных по архитектонике, *взаимо-Со-*действующих по функциям) программ личностного и профессионального развития. Данные программы (режиссерские партитуры и сценарии) продуктивной деятельности постоянно меняют свою конфигурацию, исходные установки на восприятие мира и готовность действовать определенным образом в границах одного класса условий существования и социальной детерминации. В целом трансверсальные образовательные программы актуализируют ментально-двигательные предрасположенности человека, порождающие и унифицирующие матрицы его продуктивных действий, прокладывают (не допускающие калькирование) маршруты его «зановорождения» (термин М.К.Мамардашвили) и реализации в социуме. Таким образом, актуализация и развитие личности в системе образования представляется не «единой дорогой», а сложной сетью пересекающихся, петляющих путей. Это возможно, если образовательный тезаурус представлен не в виде «программного государственного стандарта – от начала к концу», а в виде *итеративных циклов* (от лат. *iteratio* – повторение), соединенных связями, образующими своего рода «малые циклы» исследующего обучения и обучающего исследования, в которых мыследействия и мыслезнания конструируются и деконструируются в самом процессе возвращения назад [6–13]. Это – нелинейная, со «смысловыми кольцами» и смысловыми ответвлениями (*spin-offs*), «ризомная структура» образовательной деятельности. Гетерархически организованные отношения в данной образовательной модели (пересекающиеся, разнообразные и одновременно сосуществующие структуры управления) – это *связь, единство, сходство, общность + дифференциация, обособленность, различие, специфичность*.

3). **Самореализацию «Я»** – событийный и процессуальный путь человека-деятеля. Это не только творческий поиск того или иного «кванта информации», но и *процесс созидания*, личностный рост человека, связанный с позиционно-личностным габитусом – системой позиций, диспозиций, внутренних убеждений (имеющей тот или иной ранг в *system values* – системе ценностей). Отметим, что понятие «ценность» связано с общественным сознанием; понятие «ценностная ориентация» – с индивидуальным тезаурусом. Габитус – одно из базовых понятий концепции современного французского социолога П. Бурдьё, который рассматривал его как совокупность приобретенных

предрасположенностей (получивших статус принципов), порождающих и организующих ментальные поля восприятий, представлений, понятий, интерпретаций текстов, предназначенных для успешного функционирования в практической деятельности. Габитус в сфере «двигательной педагогики» можно рассматривать в форме индивидуально-личностного тезауруса (от греч. *thesarus* – сокровище, сокровищница) и результата поисковой рефлексии как механизмов развития самоорганизующейся системы продуктивной деятельности. Поисковая и управленческая рефлексия становятся не только средством (инструментом) в руках субъекта, но и развивающим его личность методом. Тезаурус – это своего рода субъективная картина мира, в которой определяются место и функции человека-деятеля – индивидуальности индивида (сфера психомоторики тела и телодвижений) и индивидуальности личности (сфера психосемантики сознания и деятельности). Это один из методов самоактуализации/ самореализации личности, связанный с расширением и деконструированием механизмов творческой инактивации ее сознания. Творческий человек постоянно интерпретирует «добываемую» им информацию. В каждое увиденное и услышанное сообщение/ текст он добавляет некий *свой предметный и личностный смысл*. Каждый текст (включая «текст телесных движений») – это интерпретация предыдущего, а предыдущий – существовавшего ранее. И так возникает бесконечная цепь «смыслов, ориентирующих сознание»: смыслопостижение, смыслоинтерпретация, смыслодифференциация, дифракция, интерференция, коннотация смыслов, смысловой катарсис и многие другие феномены психосемантической регуляции личности и деятельности, рассмотренные нами ранее [10]. Посредством данных феноменов человек как бы «распахнут к миру» (по М.Хайдеггеру [16]). Пожалуй, главным термином по «смысловой нагруженности» в системе вузовского обучения является интерпретация – это самое важное, чем занимается человек в образовательном диалоге. Интерпретация – это возможность на основе одного текста создавать другие (используя методы репрезентации, иерархии языков, применения «открытых гипотез», повышенной рефлексии к оппозиционному синтезу понятий и чувствительности к контекстам, гипертекстам, интертекстам). В современной образовательной логистике (на основе идей, изложенных Ж.Делёзом [4], М.Хайдеггером [16]), используются «смысловые складки» (когда «складчатая ткань предмета познания комкается», увеличивая поверхность для аналитического исследования), семантические связи разрастаются в «ризомных сетях» (ризома подобна корневищу растения, как трава, стелющаяся в песке). Аналогично, понятия об объекте множатся в индивидуальном тезаурусе студента в зависимости от ракурса прочтения, увеличивая синсематизм (логическую взаимозависимость единиц и частей) текста, нелинейную «ассорти-композицию». Смысл уточняется через другие смыслы – путем диалога ассоциаций, метафор, аллегорий, антифразисов, янусианских алогизмов и т.п. [10]) и в целом на основе гипертекстуальности.

Гипертекст – это представление информации как связанной (linked) сети гнезд (nodes), в которых читатели могут прокладывать пути «понимающего обучения» (navigate) нелинейным образом. Полилингвальная текстуальность сознания предполагает множественность авторов обучающих технологий, размывание функций автора и реципиента, расширение работы с нечеткими предметными границами и множественность путей интерпретации содержания предмета обучения [2, 10]. Необходимо осуществить линейное развертывание функциональных процессов (углубление в тему, образовательное событие) и продумать вероятностные сценарии смысловых фреймов (углубление – на основе поисковой рефлексии – в научную проблему). Вместе с тем «ризоморфное» дидактическое моделирование учебного текста, которое множит языкотворчество студентов, требует соответствующих смысловых ключей, задающих новое по сути, «ризомное чтение»: на основе синтеза «зримого» – образа восприятия, и «знаемого» – когнитивного образа. Речь идет об учебной модели, которая продолжает совершенствоваться, формируя новые гипертексты и интертексты в рамках образовательной программы.

В контексте антропных образовательных технологий можно сказать, что понятия субъекта и автора государственных программ/ учебно-познавательных текстов/ дидактических моделей вытесняются понятием «суверенного интерпретатора». Данный термин порождает у образовательного субъекта концептуальное видение мира, которое оформляется в виде парадигмы инновационного научного воззрения. Содержание внутреннего тезауруса, основной составляющей которого является «развивающаяся концептосфера», обуславливает непрерывность процесса самостроительства, то есть то, что было в образовательных технологиях заложено «нормами-предписаниями» (основная информативность ФГОС – сектор 5), позволяет – при известных условиях – формировать «антропоконструкты Я» (секторы 4, 6, 7), т.е. стремление к бесконечному самоизменению, постоянной конфигурации сознания, достраиванию своей природной и социальной сущности, отражающих многомерность мира и разных логик его исследования/ познания/ преобразования. «Антропоконструкты Я» – это своего рода «ризомная сеть» информационно-событийных потоков, пронизывающая структуры тела и сознания, мировоззрения и самосознания. Студент перетрансформирует в своем восприятии и мышлении оригинальный текст так, что тот – в результате деконструкции – перестает быть тождественным самому себе и становится текстом не автора (педагога-дидакта-технолога-эксперта), а уже «суверенного читателя» (субъекта образования). Последний становится его со-автором и со-творцом.

Интересно отметить, что в музыкальном образовании существует сходный феномен *аликвотных нот*, когда при исполнении сложной (симфонической) мелодии возникают новые – аликвотные – ноты, отсутствующие в первоначальной партитуре композитора и образующиеся путем «резонанса» звучащих гармоник. Именно это и приводит к эффекту резонанса, смысловой когезии (от англ. cohesion – связанности) и когерентности (от лат. – cohaerentia – сцепление), когда мысли других участников исполнения музыкального произведения приводят к «вспышке» нового мыслезнания/ мыследействия. Видимо, сходные эффекты возникают при «инсептивном диалоге» педагога и студента в ходе взаимной инактивации их сознания.

Отметим, что непонимание той или иной мысли/ смысла/ значения может быть – при известных условиях – продуктивным, ибо оно является источником творчества. Известно, что имагинативное воображение особенно интенсивно развивается, когда существует «пространство творческой неопределенности» – некий дефицит информации, «вдохновляющая недосказанность» («незнание порождает фантазию»), оставляющие свободу для продуцирования новых идей, целей, технологий. Как утверждает поэт, «настоящее неназывается» (А.Вознесенский). С помощью методов «принудительных ассоциаций» со стороны преподавателя и «воссоздающего воображения» студентов последние как бы «соучаствуют в доработке» дидактических моделей. Важно понимать, что именно «человек расширяет свой путь, а не путь расширяет человека» (Конфуций). Здесь необходимо разрабатывать методы «смысловой триангуляции» [9], связанные с перекрестной интерпретацией тех или иных текстов, анализом различных источников получения информации, использованием независимых экспертов или аудиторов). Они актуализируют у студента «готовность к мысли» (В.П.Зинченко), служат «приглашением к развитию» (О.М.Мандельштам), определяют событийный процесс и «топологию пути к смыслу» (М.К.Мамардашвили).

Сфера проявления процессов продуктивной деятельности человека чрезвычайно широка – это мышление, поведение, спорт, искусство, научное познание, языковая практика, арт-педагога. В любых действиях осуществляется процесс («coherent state», flow – потоковое состояние сознания, по Михай Чиксентмихайи [18]) вхождения индивида, личности в

структуру мира (в сферу бытия человека), а также внедрение этой структуры (объективированного бытия) во внутренний мир человека.

Важнейшими механизмами, обеспечивающими процесс (состояние «событийного потока»), являются определенные требования деятельности – ситуация решаемой задачи/проблемы и предметно-орудийная структура деятельности. Войти в «поток событийности», «процесс продуктивной деятельности» оказывается легче в ситуациях исследования неизвестного, принятия ответственных решений, соревновательности, опасности. Мы перечислили ситуации, удовлетворяющие «центральную человеческую потребность» – потребность в трансцендировании, выходе за пределы известного, в новые пространства интенций, способностей, инсептивных методов самоактуализации, трансверсальных программ.

Чем более развиты рефлексивные способности, тем больше рефлексивных моделей (способов) содержит индивидуальный тезаурус, тем больше возможностей для развития и саморазвития обретает личность. Рефлексивные компетенции являются теми механизмами актуализации, которые в принципе обеспечивают условия для ее самореализации. Ранее нами показано, что студент/ магистрант/ спортсмен конструирует новые модели своих действий из существующих в его индивидуальном тезаурусе компонентов [10, 12, 13]. Здесь важно понять, «как выглядит познаваемый объект снаружи и изнутри» (репрезентативная функция), «на что данный объект похож» (компаративная функция – анализ на основе ассоциаций, эвристик, инактивации сознания) и «каким должен быть объект преобразования с точки зрения программно организованного действия (нормотворческая функция). Следует подчеркнуть, что некоторая неопределенность, индетерминизм существуют объективно – как одна из характеристик «естественной природы» и общества (В.П.Зинченко). Постнеклассическая наука и образование «впускают» в себя неопределенность и непредсказуемость вместе с нелинейностью развития и детерминированным «созидающим хаосом» – как «скрытым порядком» (Е.Н.Князева, С.В.Курдюмов).

Субъект образования *извлекает/ постигает/ выявляет* знание из действий/ деятельности с объектом познания и преобразования на основе методов когнитивной и личностной саморегуляции, самоатрибуции и самореализации. Подчеркнем, что в системе образования весьма условной границы «результативного знания», полученного в продукте предметно-дисциплинарного обучения (на основе тезаурусов преподавателя и государственных стандартов – рис. 1, секторы 5 и 8), а то, что происходит на границах (пересекающихся секторах *causa sui* – детерминаторов самоактуализации и самореализации человека, его личностной и профессиональной идентификации). Именно здесь у субъекта образования формируется новое («становящееся») знание. Это ассоциативная и эвристическая информативность (сектор 6) и инициативная, инактивная информативность (сектор 7). Последний феномен связан с актуализацией «информационных потребностей и способностей», диспозиционных и суперпозиционных механизмов смыслообразования познаваемого и преобразуемого объекта. По сути дела это «информационно-творческий аттрактор» пересекающихся «перцептивно-ментально-двигательных карт» в сознании студента – некоторое множество «наложенных друг на друга» порождающих функций смысловой организации мыслезнаний, таких как смыслополагание, смыслопостижение, смыслоинтерпретация, смыслотворчество.

Индивидуальный тезаурус человека всегда трансформирован нашими когнитивными способностями – связан с «метафорическим интеллектом», индивидуальной психофизикой, био- и социокодами, фильтрами восприятия, «ментальным программированием», социокультурным контекстом. В образовательных технологиях знание переструктурируется как апоретический (трудноразрешимый) вопрос, проблема, существует в статусе вопрошания, фундаментального сомнения (Р.Декарт). По сути дела здесь реализуется акмеологическая парадигма образовательных технологий (Э.В.Сайко, А.А.Деркач,

С.В.Дмитриев) «actual being – project-reflection – productive action – innovative result – retroreflection – update being» (актуальное бытие – проспективная рефлексия – продуктивное действовательного развития важен не столько обученный студент, сколько обучающаяся (развивающаяся) личность, делающая акцент на формирование профессиональной умелости (как свойства личности и деятельности) и индивидуально-личностного развития (потребностей, способностей, самосознания, мировоззрения).

Когнитивная информация не только входит в содержание психического образа, но и определяет то, что извлекается из «живого отображения» объекта. Известно, что математик видит больше, чем доказывает в своих теоремах. Художник видит больше, чем рисует на своих картинах – он «полагает истину вовнутрь творения» (по Р.-М.Рильке). «Психика-деятельность», как правило, «забегает вперед» и ведет за собой «психику-образ». Педагог должен обладать не только предметно-дисциплинарными знаниями, но и иметь *метазнания*, расширяющие «рамки предметной контекстуальности» (что позволяет выдвигать различные гипотезы, разрабатывать эвристики, умственно «прощупывать» объект, «разрыхлять предметное поле познания концептуальным плугом»). Он должен освоить *метатехнологии* управления процессом образовательного развития, расширяющие поиск альтернативных схем обучения, позволяющие получить результаты больше, чем исходная цель. Человек вырастает в процесс инсептивного учения (побуждающего к саморазвитию), конструирует свою уникальность, утверждает себя в социокультурной среде, реализует личностную и профессиональную идентичность.

В основе формирования конструктивно-творческой инактивации сознания и развития методов «продуктивного познания» лежат разработанные нами *ментально-смысловые эвристики*. Перечислим здесь лишь некоторые из них: «диалог метафор», лингвокреативные конструкты, смысловые трансдукции, дифракции, интерференции, «кентавры», амфиболии, коннотации, контаминации, транспозиции, средства логической стереоскопии, пластической кинесики [10].

Преподаватель должен быть не только компетентным в предметной области знаний, но и «уметь придуриваться», играть «роль дурака» – не подчиняясь данной роли, а подчиняя ее своим замыслам, формируя «вопрос-ответное» движение мысли студента. К сожалению, проблема эвристического поиска инноваций часто заменяется проблемой выбора. Известно, однако, что творчество начинается там, где отсутствует «заданность на выбор». Более продуктивным является не выбор, а поиск и выработка позиций, методов, технологий, их совершенствование и диверсификация – расширение «психолингвистической палитры».

Заключение. Дискурс-анализ проблемы, проведенный нами, позволил обсудить основные компоненты «универсума сознания» человека – знания, проекты, программы, перцептивно-ментально-двигательные коннексии (connexio – связь), ценностные ориентации и личностные смыслы, а также их функционально-деятельностные проявления – отражение объективной реальности, творческое воображение, самоидентификацию, актуализацию и реализацию личности в профессиональной деятельности. Нами показано, что личность развивают не «передаваемые знания» – script formulations (здесь осуществляется рост, но не развитие знаний), а специальное (дидактическое) их конструирование. Антропные образовательные технологии должны ставить во главу угла не формально-логические механизмы образования знания специалиста, а актуализацию личности профессионала с помощью дидактических технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенов С.И., Ариффулина Р.У., Быстрицкая Е.В., Занозин Д.А., Потравко Ж.А. Научно-технологические подходы в педагогическом образовании // Вестник Мининского университета. 2014. № 1. URL: http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/no5.
2. Гагин Ю.А., Дмитриев С.В. Духовный акмеизм биомеханики. – СПб., Изд-во Балт.пед. академии, 200 -308 с.
3. Гуцу Е.Г., Кочетова Е.В., Иванова И.В. Современные методы реализации компетентностного подхода в системе профессиональной вузовской подготовки педагогов // Вестник Мининского университета. 2014. № 4. URL: http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/4.
4. Делёз Ж. Логика смысла. – М. Изд. центр «Академия», 1998. С. 472.
5. Деррида Ж. «Back from Moscow, in the USSR» // Жак Деррида в Москве/ Сост. Рыклин М. К. М.: РИК «Культура», 1993. С. 13-81.
6. Дмитриев С.В, Неверкович С.Д, Быстрицкая Е.В., Воронин Д.И. Антропоконструкты самосознания, мышления и деятельности человека в сфере образовательных технологий/ Мир психологии, 2012, №2. С. 209–222.
7. Дмитриев С.В. XXI век: диалог наук и мировоззренческих позиций в антропных технологиях деятельности // Теория и практика физической культуры. 2000. № 7. С. 2–7.
8. Дмитриев С.В. Антропные принципы в современной науке и образовательных технологиях физической культуре// Теория и практика физической культуры. 2004. № 12. С. 2–9.
9. Дмитриев С.В. Ментальная сфера сознания, семантика тела, артпластика в спортивной и художественной деятельности// Теория и практика физической культуры. 2007, №11. С. 2-12.
10. Дмитриев С.В. Социокультурная теория двигательных действий человека. Спорт, искусство, дидактика. Нижний Новгород: Изд-во НГПУ. 2011, 359 с.
11. Дмитриев С.В., Быстрицкая Е.В., Воронин Д.И. Трансверсальные программы для системы образования магистрантов в сфере физической культуры. Часть 1: Важен не обученный специалист, а развивающийся профессионал // Вестник Мининского университета. 2014. № 4. URL: http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/4.
12. Дмитриев С.В., Неверкович С.Д., Быстрицкая Е.В. Школа восприятия, конструктивного мышления и продуктивного действия спортсмена в методике психолого-педагогического обучения // Теория и практика физической культуры. 2013. №5. С. 96-102.
13. Дмитриев С.В., Неверкович С.Д., Быстрицкая Е.В., Воронин Д.И. Семантическое пространство «живых движений» в сфере языкового сознания и самосознания человека как творческого деятеля // Мир психологии, 2014, №3, с. 173-186.
14. Кривоногова А.С., Соколова Т. Б. Взаимодействие образовательных учреждений с работодателями в условиях реализации программ магистратуры // Вестник Мининского университета. 2014. № 4. URL: http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/4
15. Лапшова А.В. Профессиональная подготовка бакалавров в условиях модернизации вуза // Вестник Мининского университета. 2013. № 2. URL: [http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/ no2](http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/no2).
16. Хайдеггер М. 1993. Работы и размышления разных лет. Пер. с нем. А.В. Михайлова. М.: Издательство «Гнозис», 1993.
17. Шиловская Н.С. Гуманизм антропоцентризма и антропоцентризм без гуманизма// Вестник Мининского университета. 2014. № 1. URL: http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/ no5.
18. Csiksentihalyi M. Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper and Row, 1990.

19. Joyce B. The coaching of Teaching Education Leadership / B. Joyce, B. Showers // Education Leadership. Vol. 73-76 1992.
20. Muller A. Student assessment of teaching in higher education // A. Muller. Dordrecht. 1998. V.17 - №1.

REFERENCES

1. Aksenov S.I., Arifulina R.U., Bystritskaya E.V., Zanozin D.A., Potravko Zh.A. *Nauchno-tekhnologicheskie podkhody v pedagogicheskom obrazovanii* [Scientific and technological approaches in teacher education]. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2014, no. 1.
Available at: http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/no5. (In Russian)
2. Gagin Yu.A., Dmitriev S.V. *Dukhovnyy akmeizm biomekhaniki* [Spiritual Acmeism biomechanics]. St. Petersburg, SPb., Publishing house Balt.ped. Academy, pp. 200-308 (in Russian).
3. Gutsu E.G., Kochetova E.V., Ivanova I.V. *Sovremennye metody realizatsii kompetentnostnogo podkhoda v sisteme professional'noy vuzovskoy podgotovki pedagogov* [Modern methods of implementation of competent approach in the system of professional training of university teachers]. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2014, no. 4.
Available at: http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/4. (In Russian)
4. Delez Zh. *Logika smysla* [Logic of Sense]. Moscow, Ed. center "Academy", 1998. p. 472 (in Russian).
5. Derrida Zh. «Back from Moscow, in the USSR» // Zhak Derrida v Moskve [Jacques Derrida in Moscow]/ Sost. Ryklin M. K. M.: RIK «Kul'tura», 1993. pp. 13-81 (in Russian).
6. Dmitriev S.V., Neverkovich S.D., Bystritskaya E.V., Voronin D.I. *Antropokonstrukty samosoznaniya, myshleniya i deyatel'nosti cheloveka v sfere obrazovatel'nykh tekhnologiy* [Antropokonstrukty consciousness, thought and human activities in the field of educational technology]. *Mir psikhologii*, 2012, no. 2, pp. 209–222 (in Russian).
7. Dmitriev S.V. *XXI vek: dialog nauk i mirovozzrencheskikh pozitsiy v antropnykh tekhnologiyakh deyatel'nosti* [XXI century: dialogue of sciences and philosophical positions in technology anthropic activities]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*, 2000, no. 7, pp. 2–7 (in Russian).
8. Dmitriev S.V. *Antropnye printsipy v sovremennoy nauke i obrazovatel'nykh tekhnologiyakh fizicheskoy kul'ture* [The anthropic principle in modern science and educational technology physical Culture]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*, 2004, no.12, pp. 2–9 (in Russian).
9. Dmitriev S.V. *Mental'naya sfera soznaniya, semantika tela, artplastika v sportivnoy i khudozhestvennoy deyatel'nosti* [The mental sphere of consciousness, semantics body artplastika in sports and artistic activities]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*, 2007, no. 11, pp. 2-12 (in Russian).
10. Dmitriev S.V. *Sotsiokul'turnaya teoriya dvigatel'nykh deystviy cheloveka. Sport, iskusstvo, didaktika* [Sociocultural theory of human motor action. Sports, art, didactics]. Nizhny Novgorod, NGPU Publ., 2011, 359 p. (In Russian)
11. Dmitriev S.V., Bystritskaya E.V., Voronin D.I. *Transversal'nye programmy dlya sistemy obrazovaniya magistrantov v sfere fizicheskoy kul'tury. Chast' 1: Vazhen ne obuchennyi spetsialist, a razvivayushchiysya professional* [Transversal program for graduates of the education system in the sphere of physical culture. Part 1: What is important is not a trained professional and emerging professional]. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2014, no. 4.
Available at: http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/4. (In Russian)
12. Dmitriev S.V., Neverkovich S.D., Bystritskaya E.V. *Shkola vospriyatiya, konstruktivnogo myshleniya i produktivnogo deystviya sportsmena v metodike psikhologo-pedagogicheskogo*

obucheniya [School perception, constructive thinking and efficient action athlete technique of psycho-pedagogical training]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*, 2013, no. 5, pp. 96-102 (in Russian).

13. Dmitriev S.V., Neverkovich S.D., Bystritskaya E.V., Voronin D.I. *Semanticheskoe prostranstvo «zhivyykh dvizheniy» v sfere yazykovogo soznaniya i samosoznaniya cheloveka kak tvorcheskogo deyatelya* [The semantic space of "living movement" in the language of consciousness and self-consciousness of man as a creative worker]. *Mir psikhologii*, 2014, no. 3, pp. 173-186 (in Russian).

14. Krivonogova A.S., Sokolova T. B. *Vzaimodeystvie obrazovatel'nykh uchrezhdeniy s rabotodatelayami v usloviyakh realizatsii programm magistratury* [Interaction between educational institutions and employers under programs magistrates]. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2014, no. 4. Available at: http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/4. (In Russian)

15. Lapshova A.V. *Professional'naya podgotovka bakalavrov v usloviyakh modernizatsii vuza* [Training of bachelors in the modernization of the university]. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2013, no. 2. Available at: [http://http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/ no2](http://http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/no2). (In Russian)

16. Khaydegger M. *Raboty i razmyshleniya raznykh let. Per. s nem. A.V. Mikhaylova* [Works and reflections of different years. Trans. with it. A.V. Mikhailov.]. Moscow, "Gnosis" Publ., 1993. (In Russian)

17. Shilovskaya N.S. *Gumanizm antropotsentrizma i antropotsentrizm bez gumanizma* [Anthropocentric humanism and anthropocentrism without humanism]. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2014, no. 1. Available at: [http:// http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific activities/vestnik/archive/ no5](http://http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/no5). (In Russian)

18. Csiksentihalyi M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row, 1990.

19. Joyce B. *The coaching of Teaching Education Leadership* / B. Joyce, B. Showers // *Education Leadership*. – Vol. 73-76 – 1992.

20. Muller A. *Student assessment of teaching in higher education* // A. Muller. – Dordrecht. – 1998. – V.17 - №1.

© Дмитрийев С.В., Неверкович С.Д., Воронин Д.И., Быстрицкая Е.В.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Дмитриев Станислав Владимирович – доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ физической культуры, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация, e-mail: stas@mts-nn.ru

Неверкович Сергей Дмитриевич – академик РАО, заслуженный работник высшей школы, доктор педагогических наук, зав. кафедрой педагогики, Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодёжи и туризма, Москва, Российская Федерация, e-mail: neverkovich@mail.ru

Воронин Денис Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физической культуры, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация, e-mail:

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Dmitriev Stanislav - Doctor of Education, professor of theoretical foundations of physical culture, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation, e-mail: stas@mts-nn.ru

Neverkovich Sergey - Academician of RAE, Honored Worker of Higher School, Doctor of Pedagogical Sciences, Head. Department of Pedagogy, Russian State University of Physical Culture, Sport, Youth and Tourism, Moscow, Russia, e-mail: neverkovich@mail.ru

Voronin Denis Ivanovich - PhD, assistant professor of theoretical foundations of physical culture, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation, e-mail: den197878@mail.ru

den197878@mail.ru

Быстрицкая Елена Витальевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация, e-mail: oldlady@mail.ru

Bystritskaya Elena Vitalevna - Doctor of Education, Professor, Department of General and Social Pedagogy, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation, e-mail: oldlady@mail.ru