

УДК 37.091.3

UDC 37.091.3

ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ, ИНТЕГРИРУЮЩАЯ НАУЧНУЮ И ПРАКТИЧЕСКУЮ РАЦИОНАЛЬНОСТИ¹

POLYFUNCTIONAL MODEL OF LEARNING INTERACTION THAT INTEGRATES SCIENTIFIC AND PRACTICAL RATIONALITIES

А. А. Полонников,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка;

Д. Ю. Король,

специалист научно-образовательной лаборатории психологии познавательных процессов Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка;

Н. Д. Корчалова,

заведующий научно-образовательной лабораторией психологии познавательных процессов Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

A. Palonnikau,

PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology of Education, Institute of Psychology of Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank;

D. Karol,

Specialist of Research-Educational Laboratory of Psychology of Educational Processes, Institute of Psychology of Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank;

N. Korchalova,

Head of Research-Educational Laboratory of Psychology of Educational Processes Institute of Psychology of Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank

Поступила в редакцию 12.11.19.

Received on 12.11.19.

В статье представлена психолого-педагогическая модель учебного взаимодействия, нацеленного на решение задачи интеграции научной и практической позиций будущих работников образования. Ключевыми вопросами при проектировании данной модели определены вопросы позиционной дифференциации опыта обучающихся, выделения в нем дискурсивного «я» как символического «места», в котором в интерактивном режиме могут функционировать научные и практические организационности понимания, мышления и деятельности студентов. В статье описаны приемы интерактивного конструирования учебных содержаний на занятиях; определены требования к взаимодействию, нацеленному на интеграцию научных и практических опытных конструкций. Отдельное внимание авторами статьи уделено экспозиции результатов обучающего эксперимента, апробирующего модель разработанной процедуры опытной интеграции.

Ключевые слова: дискурсивное «я», позиционная дифференциация, научная позиция, практическая позиция, позиционная интеграция, коммуникативный конфликт, рефлексия в действии.

The article presents a psychological-pedagogical model of educational interaction aimed at solving the problem of integrating the scientific and practical positions of future educators. The key issues in the design of this model are those of positional differentiation of students' experience, a focus within it on a discursive "Self" as a symbolic "place" in which scientific and practical organizations of students' understanding, thinking and activities can function interactively. The article describes the methods of interactive design of educational content in the classroom. There have been identified the requirements for interaction aimed at the integration of scientific and practical experimental designs. The authors of the article pay special attention to the exposition of the results of a training experiment that tests the model of the designed experimental integration procedure.

Keywords: discursive «Self», positional differentiation, scientific position, practical position, positional integration, communicative conflict, reflection in action.

Введение. Вопрос метода – ключевой в описании образовательных событий и фактов, которые не существуют вне человеческого участия, в той или иной степени осознанного поведения людей, их ценностей и мотивации, эффектов кооперации с другими и реализуемого в ходе взаимодействия самоотношения. Авторы данной статьи опираются на методологическую диспозицию, которая рассматривает «человеческое» и, в частности, «психологическое» в качестве содержаний, производных от обстоятельств культурного функционирования субъектов, особенностей институциональных условий, а в случае образования – характера

доминирующей практики. Если учебный процесс организован как трансляция predetermined знаний, к производству которых обучающийся не имеет отношения, продуктом такой организации могут выступать структуры, ответственные за эпистемологическое воспроизводство (память, восприятие, репродуктивное воображение, социальное и когнитивное согласие), а в маргинальном качестве – критическое мышление или креативное отношение к знанию. Или, если в практиках образования определяющую роль играют коммуникативные формы, нацеленные на решение дидактических задач в виде обобщения (поиск единства в многооб-

¹ Данный текст подготовлен в рамках проекта ГПНИ 6.2.03 «Теоретико-методологическое обоснование и научно-методическое обеспечение образовательных программ второй ступени высшего образования, ориентированных на интеграцию научной и практической рациональностей» (№ госрегистрации 20191082).

разии жизненных форм), то различие, а тем более установление «отношений несоизмеримости» [1, с. 283], или соображения разнопространственности и нивелирования функций, «ответственных за разнообразие» [2, с. 3] становится практически неосуществимой задачей. Следовательно, изменение психологии учащихся (установка на различие) связана не с особенностями их ментальных структур, а со *способом организации учебного процесса и спецификой его научно-методической поддержки.*

Взгляд на образование с точки зрения функционирования его структур и процессов составляет методологическую особенность настоящего исследования. В этой перспективе отображается модель учебного взаимодействия, интегрирующая научную и практическую рациональности и удерживающая контекст обучения студентов педагогических специальностей *различению* как базовому конститутиву и цели учебной коммуникации. Акцент на различении в данном случае означает реализацию интроспективной установки, перенос фокуса внимания с предметов восприятия на воспринимающее сознание. Методически это означает практику избирательности в отношении к самому себе и исследовательскую ангажированность образовательными обстоятельствами, формирующими у обучающихся опыт интеграции и различий, при обостренном критическом отношении к унифицирующим и исключающим интерактивный конфликт условиям.

1. Требования к полифункциональной интегративной модели.

1.1. *Содержание модели должно отражать порядок образовательного взаимодействия, в ходе которого его участники обретают доступ к условиям и методам конструирования «я».* Реализация данного требования означает, во-первых, что предметом учебных взаимодействий оказывается не усвоение заданных извне культурных или профессиональных содержаний, а объективация и анализ структур сознания, определяемых характером интеракций и конституцией действующих в обучении условий. Из этого следует специфическое внимание участников к характеру образовательного семиозиса (процессу образования значений), а также особенностям собственных коммуникативных действий, выступающих одним из факторов смыслообразования. Во-вторых, ориентированный на анализ «я»-конструктивности учебный процесс требует акта специфического «я»-преобразования, различения психофизического «я» и «я» дискурсивного, фигурирующего в форме позиции, занимаемой участником образовательного взаимодействия в коммуникации. В этом случае преобразование собственного высказывания становится условием модификации дискурсивного «я». Исследовательская и практическая позиции выступают не атрибутами некоего целостного субъекта, а артикуляциями коммуникативных отношений, то есть действующими формами дискурсивного «я».

1.2. *Интеграция должна предшествовать дезинтеграции.* Интеграция и дезинтеграция являются операциями, производимыми участниками образовательного взаимодействия на дискурсивных

«я»-конструктах. Трансформация первоначально синкретичного дискурсивного «я», связанная с выделением в нем особенностей «научной» и «практической» позиций, их идентификация и сопоставление, объективация правил функционирования, а также общей направленности и следствий реализации соотносятся с задачей дезинтеграции. Студент должен оказаться перед перспективой ответа на вопрос: *какая речевая организованность легитимирует его высказывание? Или в более простом выражении: как кто Вы сейчас говорите? Практик? Исследователь? Обыватель? Каковы следствия реализации этой позиции?*

Интеграция, в свою очередь, предполагает «неконтинуальное отношение между двумя формами рациональности, отрицающее саму возможность преемственности между ними или постепенного перехода от одной формы к другой» [3, с. 76].

Как дифференциация так и интеграция позиций в форме научной и практической рациональностей не соотносимы напрямую с привычными проявлениями коммуникативной активности обучающихся и выступают как решаемые во взаимодействии учебные задачи. Обе выделенные нами организованности рациональности не принадлежат к системам функционирования обыденного языка и «имеют свои источники в “жизненном мире”, однако развивают в себе такие структурные черты, которые всякий раз отдаляют их от своих корней» [4, с. 91].

1.3. *Репрезентативная лингвистическая (коммуникативная) установка должна быть изменена на креативную.* Репрезентативная лингвистическая (коммуникативная) установка опирается на распространенную в повседневном выражении и некоторых романтических научных концепциях языка идею, согласно которой любому высказыванию предшествует мысль, «предопределяемая творческой энергией говорящего» [5, с. 13]. Модель коммуникации не предполагает в этом случае прямой трансмиссии мыслей из одной головы в другую, но рассчитывает на их продуктивный символический обмен. Означающее при этом всегда находится на службе у означаемого, в то время как первое находится в референциальном отношении с представленным в значении предметом. Заданная таким образом семиотическая диспозиция ведет к формированию установки собеседников на содержание сообщения. Способ же организации (записи) речи или других форм сообщения выступает в инструментальном качестве, оставаясь в «молчаливой» тени учебных отношений. Другими словами, «что» сообщения реально доминирует над его «как»-формой. Решение же задач дискурсивных различений и интеграций требует иного коммуникативного порядка, когда на передний план обучения выступает контекст взаимодействия: условия высказывания, используемый код, распределение коммуникативной власти. Для того чтобы контекст взаимодействия оказался доступным, необходима специальная коммуникативная организация или ее образовательная модель. Ее основная характеристика

ка в деятельностном выражении должна заключаться в реализации следующей предпосылки: сначала осуществляется дискурсивное (речевое, коммуникативное, образительное, телесное) действие, которое на следующем шаге становится предметом идентификации, описания и анализа. Иными словами, осознанию предшествует поведение, мысли – слово. При этом семиотическая форма с необходимостью порождает и форму сознания.

1.4. *Ориентация на продуктивность конфликта дискурсивных «я» должна стать базовой ценностью образовательного взаимодействия.* Социальная установка, функционирующая в настоящее время в учебной коммуникации, эксплуатирует как правило аксиологию толерантной интеракции, провозглашающей (внутри)межгрупповое согласие высшей ценностью образовательного взаимодействия, что ведет к доминированию в учебных отношениях конформных интерактивных, унифицирующих форм понимания, мышления и деятельности. Стремление к психологическому комфорту, полагаемое в основу коммуникативного функционирования, не может не сказаться на актах индивидуального и группового развития, которое в случаях дезинтеграции и интеграции различных организованностей «я» связано с болезненным самопреодолением и ограничением, что ставит перед студентом его «собственную психологию, собственную культуру как задачу» [6, с. 71]. Инструментальная ценность дискурсивного конфликта обусловлена прежде всего его психотехнической продуктивностью. Устоявшееся в образовании решение, направленное на расширение спектра особенностей учебных значений, обращено к рефлексии как основному механизму когнитивной дифференциации. Эта обращенность, связанная с доминированием в конструкции дискурса учебных ситуаций «интеллектуалистской легенды»¹ – рефлексии научного типа, – навязывает студентам научную позицию в качестве доминирующего дискурса. Решение же задачи позиционной дифференциации требует эмансипации практической рациональности, а значит и поиска других форм производства различий.

С нашей точки зрения примером решения указанной задачи может служить коммуникативная рефлексия или рефлексия в действии, формула которой была предложена американским психологом Дональдом Шоном. В этом случае анализ высказывания реализуется не как «рефлексия над действием» (reflection on action), абстрагированным от ситуации [8, p. 214], где творцом описания выступает внешний наблюдатель, а как «рефлексия в действии» (reflection in action) <...> которая развивается непосредственно в процессе практической деятельности в ответ на встречные ситуации и имеет «оперативное значение для действия» [8, p. 214]. При этом получается, что возникающее во взаимодействии знание, вследствие краткосрочности и преры-

вистости контакта, оказывается, с точки зрения рефлексии над действием, неполным, осколочным, не до конца проясненным и обоснованным. Его качество соотносится не с когнитивной системностью (полнотой), а с подручностью и практической эффективностью.

2. Полифункциональная модель образовательного взаимодействия

Полифункциональность модели обусловлена множественностью образовательных задач, решаемых в ходе ее реализации. Ключевой среди них выступает задача преодоления участником взаимодействия собственной идентичности в ее натуралистическом эссенциалистском понимании. Это значит, что позиция «я» всякий раз выступает как вопрос о «я» как надежном источнике понимания, мышления и деятельности. В практическом выражении это связано с исходным недоверием к тем импульсам, которые предстают в нашем самовосприятии как маркеры наших мыслей, чувств, мотивов поступков и отношений. Или, другими словами, между «я» и высказыванием от имени «я» возникает разрыв, составляющий сущность кризиса репрезентации. При этом действует правило деприватизации высказывания. В данном случае оно означает запрет на его «экспрессивную» трактовку, отказ от понимания высказывания как выражения в речи (поступке) интеллектуальных, эмоциональных и неосознаваемых интенций индивида. Скорее речь должна идти о первичности высказывания по отношению к его носителю, в артикуляции которого последний выступает не автором, но исполнителем. То есть говорящий подстраивает свою субъективность под структуру высказывания, стремясь к максимальному сближению с ним.

Разработка представленной ниже полифункциональной модели учебного взаимодействия осуществлялась нами параллельно в двух планах: теоретико-методологическом и экспериментальном. В ходе моделирования уточнялись параметры модели, проводилась эмпирическая верификация ее показателей, апробировались дидактические приемы, способные вызвать планируемые изменения порядка образовательного взаимодействия. Детализация функций модели представлена ниже посредством экспозиции серии обучающих экспериментов, построенных в форме case study² и проведенных авторами статьи в процессе магистерской подготовки студентов БГПУ в 2018/2019 учебном году³.

2.1. *Интерактивное производство содержания учебного курса.* В ходе первой учебной серии студенты последовательно работали со специально подготовленным экспериментаторами раздаточным материалом (текстом, фотографией, видео-

² Экспериментальная адаптация метода case study представлена в опубликованной одним из авторов статье [9].

³ Апробация экспериментальной модели осуществлялась на занятиях по учебной дисциплине «Организация эмпирического исследования» в рамках магистерской подготовки в Институте психологии БГПУ. Их участниками стали 35 студентов второй ступени высшего образования очной и заочной форм обучения.

¹ «Интеллектуалистская легенда» оформляет мышление «как некий внутренний процесс, предполагающий проговаривание или осознанное выполнение каких-либо правил или алгоритмов» [7, с. 72].

фрагментом), решая задачи их восприятия и описания. На этом этапе исследования происходило накопление эмпирических данных, репрезентирующих не только индивидуальные диспозиции учащихся, но и фиксирующих особенности коммуникативного процесса в группе. Содержание учебной дискуссии записывалось на диктофон.

Учебная задача формулировалась как вербальное определение предмета восприятия. Участникам взаимодействия предлагалось ответить на вопрос: «Что это?». Предполагалось, что индивидуальное определение представленного артефакта вызовет к жизни качественно различные именованья, что позволит вызвать к жизни коммуникативный конфликт, спровоцировав его посредством уточнения: «Что же это на самом деле?»

Особую ценность для решения задачи накопления содержания учебного курса представляли три типа связей, проявлявшихся в дискуссии: отношение к экспонируемому культурному предмету, отношение к партнеру по учебному взаимодействию, самоотношение. В этом направлении экспериментаторами делались необходимые уточнения.

2.2. Интерактивная объективация позиций участников дискуссии. В ходе второй учебной серии студенты работали со стенограммами записей первой серии, что также записывалось на диктофон. Композиция второй серии состояла из нескольких подсерий (семинаров). Первая строилась как экспликация связей с культурным предметом, вторая – как изучение динамики учебной коммуникации, третья – как реконструкция форм дискурсивной идентичности, действовавшей в учебных условиях. В определении этой задачи мы исходили из методологического указания Р. Барта о том, что «давая той или иной вещи имя, я тем самым именую и сам себя, вовлекаяю в соперничество множества различных имен» [10, с. 486]. Содержание работы определялось правилами коллективного чтения [11], освоение которых интерпретировалось как дополнительная функция второй учебной серии.

В ходе третьей подсерии происходило различение научной и практической позиций, проявившихся в дискуссиях первой серии, вырабатывались критерии их идентификации, осуждались следствия, связанные с реализацией той или иной позиции¹. Особое значение в ходе реализации данной серии имела задача позиционной рокировки – упражнения в осуществлении позиционных высказываний и их обоснования. Решение этой задачи означает снятие вопроса об интеграции научной и практической перспектив. Обоснование позиций мы рассматривали как риторический прием, обеспечивающий укоренение студента в позиционных границах.

В качестве еще одной задачи, дополнительной к функции объективации позиций участников учебного взаимодействия, преследовалась цель по деприватизации высказываний, идентификации выска-

зываний как принадлежащих разным инстанциям (повседневной, научной, практической), производилось обнаружение в них скрытых концептуальных предположений, действующих на занятиях их коммуникативных конститутивов.

2.3. Интерактивная реконструкция конститутивов учебных занятий. Третья учебная серия была направлена на реконструкцию и анализ образовательных установок и их динамику в ходе занятий первой и второй серии. Особое значение при этом имела интерпретация действий участников в семинаре, определяемых характером образовательных условий и их изменением. В ходе данной экспериментальной работы, в связи с затруднениями, испытываемыми участниками занятий, выделялась важная, но не планируемая исследователями изначально задача – реинтерпретация значений высказываний не в семантическом или грамматическом, а прагматическом (перформативном) залоге. (Не в чем содержание высказывания, а как оно действует с ситуации дискуссии). Ее решение соотнобразывалось экспериментаторами с усилением позиции практика, поскольку прагматическая конструкция высказывания рассматривается в качестве важнейшего показателя практического отношения.

Анализ прагматических аспектов содержания учебных дискуссий позволил выделить в качестве перспективы дальнейших разработок задачу выделения и анализа семиотических посредников (концептуализации, образы, схемы действия, ценности, формы центрации когнитивной перспективы), действовавших на прошедших занятиях, которые имплицитно определяли способ выражения и, соответственно, понимания и коммуникативного действия участников учебных занятий.

Заключение. В обширной проблематике путей и средств оптимизации психолого-педагогической подготовки авторы исследования выделяют в качестве одной из ключевых проблем развития конструктивного отношения будущего профессионала к собственному опыту, определяемому, прежде всего, как интеллектуально-деятельностное умение производить его реорганизацию в динамически изменяющихся условиях как самого образования, так и социокультурной среды, с которой образование все более активно взаимодействует. Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что предметом педагогических усилий должны быть как умение оперативной адаптации к текущей ситуации, так и способность изменять ситуационные обстоятельства в связи с собственным социокультурным самоопределением. Таким образом, одна из осевых решаемых задач заключается в поиске возможностей осознанного дистанцирования студента от формы и содержания сложившегося у него образовательного опыта (последний в психологическом языке определяется как «установочное восприятие»). Зачастую это установочное восприятие поддерживается традицией реализации организационно-образовательных форм, инерцией коммуникативных привычек, методической аранжировкой учебного процесса в целом. Полифункциональная

¹ Результаты совместной реконструктивной работы опубликованы авторами в разделе «Функциональное различение структур научной и практической рациональностей» [3, с. 74].

модель учебного взаимодействия как дидактическая практика предполагает внедрение в учебный процесс специальных методических механизмов выведения установочного восприятия студентов в состояние дискурсивной видимости и символической объективированности.

Одновременно исследование формулирует и новое поле вопросов, связанных с проблемами развития опыта в образовательном контексте, в числе которых: негативная реакция студентов на

ситуацию неопределенности, «слепота» к лингвистическим и коммуникативным контекстам, сложности в перекодировании информационно-организационности (например, перевода образной информации в вербальную и наоборот). Авторы считают такое обновление проблемного поля необходимой предпосылкой для продолжения разговора о реальных проблемах изменения высшего педагогического образования, имеющих комплексный характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кун, Т. Замечания на статью И. Лакатоса / Т. Кун // Структура и развитие науки. – М. : Прогресс, 1978. – С. 270–283.
2. Гудмен, Н. Способы создания миров / Н. Гудмен ; пер. М. В. Лебедева. – М. : Идея-пресс ; Праксис, 2001. – 376 с.
3. Полонников, А. А. Теоретическая и практическая рациональности в психолого-педагогическом измерении / А. А. Полонников, Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова // Вести БГПУ. Серия 1. Педагогика. Филология. Психология. – 2019. – № 3. – С. 72–77.
4. Rancew-Sikora, D. Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych. / D. Rancew-Sikora. – Warszawa, 2007. – 152 s.
5. Гудков, Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков. – М. : Гнозис, 2003. – 280 с.
6. Берлянд, И. Е. К построению психологической концепции школы диалога культур / И. Е. Берлянд // Школа диалога культур. Основы программы / под общ. ред. В. С. Библера. – Кемерово : Гуманитарный Центр, 1992. – С. 69–79.
7. Волков, В. В. Теория практик / В. В. Волков, О. И. Хархордин. – СПб. : Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2008. – 298 с.
8. Schön, D. A. The reflective practitioner : How Professionals Think In Action / D. A. Schön. – New York : Basic Books, 1995. – 384 p.
9. Полонников, А. А. Case study как метод порождения инновационных изменений в образовании / А. А. Полонников, Г. Н. Прозументова // Высшее образование в России. 2014. – № 11. – С. 47–57.
10. Барт, Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика / Р. Барт ; пер. с фр., сост. и общ. ред. Г. К. Косикова. – М. : Прогресс ; Универс, 1994. – 616 с.
11. Duke, N. K. Effective Practices for Developing Reading Comprehension / N. K. Duke, D. Pearson [Electronic resource]. – Mode of access : https://www.learner.org/workshops/teachreading35/pdf/Dev_Reading_Comprehension.pdf. – Date of access : 24.10.2019.

REFERENCES

1. Kun, T. Zamechaniya na stat'yu I. Lakatos / T. Kun // Struktura i razvitiye nauki. – M. : Progress, 1978. – S. 270–283.
2. Gudmen, N. Sposoby sozdaniya mirov / N. Gudmen ; per. M. V. Lebedeva. – M. : Ideya-press ; Praksis, 2001. – 376 s.
3. Polonnikov, A. A. Teoreticheskaya i prakticheskaya racional'nosti v psihologo-pedagogicheskom izmerenii / A. A. Polonnikov, D. Yu. Korol', N. D. Korchalova // Vesti BGPU. Seriya 1. Pedagogika. Filologiya. Psihologiya. – 2019. – № 3. – S. 72–77.
4. Rancew-Sikora, D. Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych. / D. Rancew-Sikora. – Warszawa, 2007. – 152 s.
5. Gudkov, D. B. Teoriya i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii / D. B. Gudkov. – M. : Gnozis, 2003. – 280 s.
6. Berlyand, I. E. K postroeniyu psihologicheskoy koncepcii shkoly dialoga kul'tur / I. E. Berlyand // Shkola dialoga kul'tur. Osnovy programny / pod obshch. red. V. S. Biblera. – Kemerovo : Gumanitarnyj Centr, 1992. – S. 69–79.
7. Volkov, V. V. Teoriya praktik / V. V. Volkov, O. I. Harhordin. – SPb. : Izd-vo Evropejskogo universiteta v Sankt-Peterburge, 2008. – 298 s.
8. Schön, D. A. The reflective practitioner : How Professionals Think In Action / D. A. Schön. – New York : Basic Books, 1995. – 384 p.
9. Polonnikov, A. A. Case study kak metod porozhdeniya innovacionnyh izmenenij v obrazovanii / A. A. Polonnikov, G. N. Prozumentova // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 11. – S. 47–57.
10. Bart, R. Izbrannye raboty. Semiotika. Poetika / R. Bart ; per. s fr., sost. i obshch. red. G. K. Kosikova. – M. : Progress ; Univers, 1994. – 616 s.
11. Duke, N. K. Effective Practices for Developing Reading Comprehension / N. K. Duke, D. Pearson [Electronic resource]. – Mode of access : https://www.learner.org/workshops/teachreading35/pdf/Dev_Reading_Comprehension.pdf. – Date of access : 24.10.2019.