

C56

Под редакцией

кандидата педагогических наук, доцента Н. А. Березовина

Современные проблемы формирования у учащихся и студентов культуры мышления и умственного труда: Материалы Респ. науч.-практ. конф., 25 апр. 2000 г., Минск / Под ред. Н. А. Березовина. – Мн.: БГУ, 2000. 254 с.

ISBN 985-445-304-9

Рассматриваются вопросы развития мышления учащихся и студентов; научно-теоретические и методические проблемы формирования у обучающихся культуры мышления и умственного труда. Настоящий сборник адресован ученым-теоретикам, педагогам-практикам, будущим учителям и преподавателям, так как в нем в неразрывном единстве представлены результаты научно-теоретического анализа и практического опыта по проблемам интеллектуального развития учащихся и студентов и формирования у них культуры мышления и умственного труда.

ISBN 985-445-304-9

© БГУ, 2000

УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ С ПОЗИЦИИ КОНЦЕПЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Коломинский Я.Л., Краснова Т.И.

Белорусский государственный педагогический университет,

Белорусский государственный университет

1. Концепция психологической культуры личности рассматривается нами как рамочное условие для проектирования технологий умственного развития учащихся и студентов.

Психологическая культура -- понятие, которое сейчас находится на стадии концептуальной проработки. В самом общем виде оно задается нами как совокупность специфических средств психологического типа, призванных разрешать "разрывы" в психической и душевно-духовной жизни человека. Пояснить данный тезис можно через анализ структуры психологической культуры. В психологической культуре можно выделить две составляющие: *теоретико-концептуальный* блок и блок *психологической деятельности*. Первый блок содержит концепты (понятия, модели, знания и т.п.), позволяющие субъекту структурировать (зафиксировать, выделить и оформить) психологическую реальность. Без этих концептов человеку "нечем думать" о собственной психологической жизни. Блок психологической деятельности содержит психотехнические схемы или "психотехники", под которыми мы понимаем совокупность средств, направленных на производство, воспроизводства и развитие сознания, то есть на "психологическое самообслуживание" человека. Далее можно различать в психологической культуре *доконцептуальный уровень*, содержащий житейские понятия, социальные представления и "натуральные", спонтанные психотехники, которые имеют глубокие корни существования в культурах и часто присутствуют в неосознаваемой форме, и *концептуальный уровень*, включающий научные концепты и класс психотехник как специально обдуманых и сконструированных психологами действий. Таким образом, психологическая культура может рассматриваться как некая организованность, содержащая в себе разнообразные *медиаторы* (психологические по своей "природе"), опосредующие и задающие динамику психологической жизни субъекта.

Психологическая культура на сегодняшний день очень неоднородное, многообразное явление. Если пытаться ее содержательно описывать, то требуется дальнейшее дифференцирование уже выделенных блоков и уровней. В качестве таких структурирующих элементов (клеточек), задающих плоскости для проецирования психологической культуры в те или иные целостности, описывающие психологическую реальность, можно предложить понятия "образ человека" и "детерминация развития личности" как определяющая продуктивное становление человека. Наиболее очевидно продук-

тивную функцию использования данных конструктов можно продемонстрировать для концептуального слоя психологической культуры. Хотя сразу приходится делать несколько оговорок, во-первых, "образы человека" присутствуют в психологических теориях в имплицитном виде и их предстоит еще эксплицитировать. Во-вторых, на сегодняшний день имеется некоторое множество "образов человека", причем они одновременно сосуществуют друг с другом. Такая реконструктивная работа уже проведена некоторыми исследователями, например, Б.С. Братусем, Ф.Е. Василюком, А.А. Пузырем, В.И. Слободчиковым. Она позволила зафиксировать очень любопытный факт -- в психологии присутствует явная тенденция к редукции образа человека. Иными словами, с точки зрения данных исследователей, подавляющее большинство психологических теорий строятся на усеченных, нецельных образах человека.

Что касается базовых процессов, "детерминант развития", которые могут рассматриваться как принципиальные составляющие оснований различных психологических школ, направлений, то здесь мы также сталкиваемся с фактом их многообразия. Так, для психоанализа -- это процесс осознания и внушаемости; для гештальт-терапии и клиент-центрированной терапии К. Роджерса -- это переживание и т.д.

В качестве средства концептуальной дифференциации реальности психологической культуры можно также использовать критериальную сетку описания "природы человека" Л. Хьелла и Д. Зиглера, построенную в форме оппозиций (например, познаваемость -- непознаваемость, проактивность -- реактивность и т.п.). Причем, используемые в данной схеме категориальные средства, с нашей точки зрения, можно использовать и для описания имплицитных теорий личности, принадлежащих доконцептуальному слою психологической культуры.

2. С точки зрения введенных понятий практика развития психологической культуры личности может быть описана как процесс простраивания разных типов мостиков между концептуальным и доконцептуальным уровнями, или как налаживания нисходящего ("оповседневливание" по В.Вальденфельсу) и восходящего (концептуализация) образовательных движений.

Процесс "оповседневливания" или "деконцептуализация" может быть описан как ассимиляция "конструктов второго порядка" по А.Шюцу (или концептуального уровня психологической культуры в нашем различении) реальностью повседневности (доконцептуальным уровнем). Данный процесс обусловлен фактом "психологической предобразованности" субъекта. Процесс концептуализации -- это обратное движение. То есть повседневные типы ("конструкты первого порядка") могут рассматриваться как основа формирования объективных научных понятий ("конструктов второго порядка" по А. Шюцу).

3. Конкретизируем смысл принципов оформления и наращивания на примере практики развития рефлексии как одного из системообразующих оснований умственной культуры личности.

Оформление -- это совместно разделенное действие психолога, педагога и обучаемого. Но вклад каждого из позиционеров, участвующих в этом событии, разный. На полюсе психолога, педагога находятся сконструированная схема рефлексии, арсенал содержащихся в психологической культуре средств и техник рефлексирования, а на полюсе учащегося -- свой индивидуальный необъективированный опыт рефлексирования. Акт оформления -- это встреча движений с разных полюсов.

Оформление, осуществляемое психологом, может рассматриваться и как процесс освоения или развития учащимися рефлексивных навыков, но при определенных оговорках. При этом проблема, маркируемая в традиционном обучении как усвоение, преобразуется в проблемы: а) адекватности действия оформления ситуации, складывающейся в процессе обучения; б) адекватности продукта оформления той реальности, формой, моделью которой он является.

Оформление может рассматриваться как освоение только в том случае, если оно осуществляется в ситуациях особого рода. В самом общем виде они могут быть охарактеризованы как ситуации прямого или имплицитного запроса со стороны учащегося на данное действие. То есть как ситуации, когда у учащегося "не хватает слов", средств описать то, что он сделал (какое рефлексивное действие осуществил), но он пытается это сделать сам. Данные ситуации и представляют предмет исследовательского поиска психолога в процессе группового взаимодействия. В свою очередь такие ситуации требуют определенных условий, которые могут либо специально проектироваться психологом, либо "выделяться" из спонтанной групповой дискуссии. Эти условия содержат в себе ситуации непонимания, борьбы за истину, отсутствия средств аргументации, смешения разных реальностей, непроясненности позиций и т.п. В общем виде это ситуации, в которых введение рефлексивного средства позволяет решить конкретную проблему: снимает непонимание, способствует прояснению ситуации, расчленяет смешиваемые реальности и т.п.

Действие оформления можно описывать как с позиции учебной деятельности, (как действие освоения, развития субъектом обучения рефлексивных навыков), так и с позиции педагогической деятельности, (как действие введения психологом более мощных средств рефлексии на материале спонтанного рефлексирования). Но при этом необходимо оговаривать особенности ситуации "встречи" эти двух движений, которую можно поименовать как собственно образовательное событие.

Оформление как педагогический метод -- это *амплификация* (вычленение, фиксация, наращение) опыта стихийного использования средств

рефлексии. Оформление -- это фиксация настоящего, имеющегося состояния психического образования и его минимальное наращивание в ситуации открытости процесса развития.

Принцип наращивания, второй из вводимых нами в данном случае, позволяет переформулировать проблему, маркируемую в традиционном обучении как отработку знания, навыка, в проблему наращивания возможностей их использования. Смысл практикования рефлексивных средств на разном материале состоит не столько в их закреплении, сколько в их развитии. В центре этого приема ставилась также задача исследования разных способов, возможностей и ограничений использования рефлексивных техник. Иными словами, наращивание возможностей -- это не отработка некой техники на разном материале, а "узнавание" (практикование) больше о самом средстве, технике его использования.

Таким образом, проектирование технологии развития рефлексии на основе принципов оформления и наращивания позволяют конкретизировать идеологию построения образовательной практики в рамках концепции психологической культуры.