

Полонников А. А., Король Д. Ю., Корчалова Н. Д.
Институт психологии БГПУ, Минск, Республика Беларусь
Palonnikau A. A., Karol Dz. Yu., Korchalova N. D.
Institute of Psychology of BSPU, Minsk, Republic of Belarus

**КОНТУРЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕГО
ИНТЕГРАЦИЮ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ
CONTOURS OF THE SCHOLARLY AND METHODOLOGICAL COMPLEX PROVIDING
INTEGRATION OF THEORETICAL AND PRACTICAL RATIONALITIES IN TEACHING**

Аннотация. В статье представлены рамочные условия создания научно-методического комплекса, обеспечивающего когнитивное развитие студентов высшей школы, содержание которого заключается в приобретении опыта функциональной специализации и интеграции режимов работы сознания, опосредованных теоретической и практической рациональностями, формировании способности осознанного перехода в одного режима функционирования к другому. В контент рамочных условий научно-методического комплекса включены: общее описание учебной деятельности студентов, экспозиция

структуры образовательного процесса и перечень предписаний, определяющих особенности деятельности преподавателя, организующего обучение. В статье обозначена также область притязаний предлагаемого образовательного проекта, очерчены его границы и зоны актуальной нерелевантности.

Abstract. The article presents the framework conditions for creating a scholarly and methodological complex that ensures the cognitive development of undergraduate students, the content of which is to gain experience in the functional specialization and the integration of modes of the consciousness activities mediated by the theoretical and practical rationalities, as well as forming the ability to consciously transition from one mode of functioning to another. The content of the framework conditions of the scholarly and methodological complex includes: a general description of students' educational activities, an exposition of the educational process structure, and a list of recommendations that determine the features of the teacher's activities. The article also identifies the scope of claims of the proposed educational project, as well as outlines its boundaries and areas of its current irrelevance.

Ключевые слова. Теоретическая и практическая рациональности, смена режима работы сознания, когнитивное развитие, коммуникативная динамика, педагогическая поддержка и экспертиза.

Keyword. Theoretical and practical rationalities, change of the consciousness activities mode, cognitive development, communicative dynamics, pedagogical support and expertise.

Введение

Данная статья является реакцией на ряд вопросов, которые перед ее авторами поставило исследование, изучающее проблему функционирования эпистемологического режима в высшем образовании, инициированную повышением роли в нем информационных технологий и визуализацией культуры в целом, которая в последние годы концентрируется в дискуссиях, связанных с введением новых стандартов высшего образования и условий повышения его качества. Эта полемика в различных сочетаниях касается содержаний учебных программ высшей школы, организации в ней образовательного процесса, психологических условий необходимых изменений, способов методической поддержки обучения, педагогической идеологии в целом.

На предыдущих этапах исследований нами была предложена квалификация образовательного знания как квазинаучного, направленного на решение учебно-воспитательных задач [9, 324] и введено различие двух видов этого знания – теоретического и практического, каждый из которых апеллирует не только к отличным способам его использования в обучении, но и к несовпадающим методическим решениям [5, 73]. В ходе этих разработок возник новый круг задач – создания концепции сложноорганизованной системы учебной деятельности студентов, описания динамики и форм педагогического взаимодействия, связанного с ее обеспечением, указания организационно-педагогических условий, оптимальных для данной формы образовательной практики.

При создании концепции учебной деятельности студентов мы исходили из трактовки образовательной ситуации как принципиально семиотической, в которой учащийся погружен в знаково-символическую среду и сам функционирует как знак [10, 55–56]. Учебная деятельность студента реализуется в форме межзнаковых отношений, в которых мы выделили два измерения – *когнитивное* и *коммуникативное*. Первое связано с денатурализацией восприятия студентов в моделируемой ситуации, апелляцией к ее репрезентации в сознании участников, ее декодированием, интерпретацией и рефлексией. Второе – с анализом ситуационных условий обучения, в том числе взаимодействия, их прагматической редакцией, установлением реципрокных связей между характером когнитивного и коммуникативного режимов функционирования учебного опыта.

С точки зрения интеракции теоретической и практической форм рациональности в учебной деятельности студентов, их содержание и форма определялись спецификой решаемых учащимся задач. Теоретическая позиция студента соотносилась с: а) общей рецепцией моделируемой педагогической ситуации и обстоятельств учебного взаимодействия, б) анализом характера использования языка, в) экспликацией способов коммуникации и их влияния на когнитивное поведение (понимание, мышление, рефлексию). Практическая выражалась в: а) преобразующих моделируемую ситуацию действиях, б) координации взаимодействия, обусловленного динамикой учебной коммуникации, в) способах ситуационного позиционирования. И теоретическая, и практическая рациональности не являются чем-то внеситуативным и вневременным, а представляют собой режимы функционирования сознания участников учебного взаимодействия, установление сознательного контроля над реализацией которых составляет цель и ценность учебной деятельности студента.

В отношении различия теоретической и практической рациональностей¹ мы исходили из того, что их функционирование в образовательном контексте подчинено альтернативным конститутивам. Это проявляется в: а) в способах темпоральной реализации (теоретическое время симультанно, практическое – сукцессивно); б) в характере пространственной диспозиции (объект теоретического внимания дистанцирован, практический объект интерактивен, произведен от условий взаимодействия); в) в телеологической ориентации (познание нацелено на истину, установление глубинных связей изучаемого явления, практическое действие – на эффективность, связанную с изменением состояния объекта) [5, 73]. В плане обращения знания данное различие оборачивается изменением характера доминирующих в образовательной коммуникации вопросов. Для реализации работы теоретического режима сознания характерны *вопросы наблюдателя*, выявление наиболее значимых «внешних» связей объекта: вопросы контекстов взаимодействия, законов и правил их анализа, действующих причинно-

¹ Теоретическую и практическую рациональности следует трактовать не как прямые атрибуции научной или прагматической сфер человеческой активности, а как специально созданные психолого-педагогические конструкции, предназначенные для интеллектуального развития студентов. В их устройстве используется не принцип соответствия, но аналогии.

следственных связей. «Наблюдатель спрашивает: что происходит и что еще может произойти?» [7, 25]. Что же касается *вопросов участника*, то для него приоритетны прагматические контексты: он «спрашивает: что я должен делать? Должен ли я поддерживать взаимодействие? Должен ли я препятствовать ему? Или я могу просто забыть о нем?» [7, 26].

Опыт, который студент приобретает в результате освоения предлагаемой эпистемологической модели, заключается в тренинге смены режимов функционирования сознания, которые различены, но не изолированы друг от друга. Основанием для ее построения в виде *комплекса* служит аналогия с «соотношением дополнительности», заимствованная в микрофизике Н. Бора. «В атомной физике слово “дополнительность” употребляют, чтобы характеризовать связь между данными, которые получены при разных условиях опыта и могут быть наглядно истолкованы лишь на основе взаимно исключающих друг друга представлений» [2, 49]. При этом идея дополнительности использует допущение сохранения зоны релевантности взаимодействующих описаний: электрон, представленный как частица или как импульс, все равно электрон. *Комплекс* мы видим как имеющий модульно-серийную композицию. Каждый из трех учебных модулей соотносим с конкретным типом рациональности – теоретической или практической, опосредующим учебную деятельность студента, и с задачей их интеграции. Последовательность предъявления модулей в конкретной реализации (например, как учебной дисциплины) определяется педагогом в зависимости от того, какой тип связей между типами рациональности он устанавливает в актуальных условиях образовательного процесса, исходя из задач инициации когнитивного и коммуникативного развития студентов. Одновременно с этим каждый модуль должен реализовываться в фиксированной последовательности реализуемых преподавателем шагов, организованных в серии, речь о которых пойдет ниже.

В настоящем изложении мы хотим осветить следующие темы: организационная форма, реализующая модель интеграции теоретической и практической рациональностей и смену режимов работы сознания студентов; характер методических приемов, регулирующих взаимодействие образовательных субъектов, а также вопросы применения всего научно-методического комплекса вместе с перечнем ограничений, неизбежно присутствующих в любом образовательном опыте.

1. Учебная форма case study

В педагогическом обиходе case study чаще трактуется как форма преподавания, свидетельствующая об инновационной ориентации образовательного процесса и предъявляющая вызов профессиональной компетентности преподавательского состава [1, 15]. Основным дидактическим достоинством case study в версии его сторонников является то, что он позволяет вовлекать учащихся в решение конкретных задач: «...в частности, для тренировки их диагностического чутья, для обучения правильной постановке проблемы» [6, 9]. Дидактическая транскрипция метода case study, набирающая популярность в русскоязычном регионе, выступает в двух формах: «дедуктивной» и «индуктивной». Первая ориентирована на соотнесение теоретических знаний и индивидуальных событий. В ней студентам предлагается некий жизненный случай, который следует подвести под заранее заданное преподавателем или найденное самостоятельно понятие. Система интерпретации здесь теоретически обусловлена и «используется участниками обучения для анализа ситуации и нахождения оптимального для нее практического решения» [12]. В ее устройстве теоретическая установка господствует над практической. Вторая стратегия базируется не на концептуальной логике, а на использовании практического контекста. Ее продуктом является решение практического затруднения, концептуализация возникает как опытное обобщение – теория случая. Генерализация выводов и их применимость к другим жизненным феноменам, находящимся за рамками данных условий, здесь всегда проблематичны. Достоинство данного дидактического варианта заключается «в возможности включения в аналитическую игру множества точек зрения и их рефлексии» [12].

Предлагаемая нами организационная форма использует в своем устройстве обе дидактические стратегии, однако в своей реализации они нацелены на приобретение студентами опыта смены режима работы сознания (когнитивное развитие), результатом которого становится обнаружение ими собственного внутреннего мира как фактора создания и преобразования профессиональной реальности. Иными словами, профессиональные отношения в результате образовательного взаимодействия участников теряют свой объективный, независимый от их активности статус, превращаясь в диалогическую организованность, в конструировании которой задействованы не только воспринимаемые характеристики имитируемой в обучении профессиональной реальности, но и способы ситуационной активности студентов. Область предметных отношений, с которыми имеют дело студенты, представлена разными семиотическими формами, репрезентирующими реальность: поведенческими моделями, изображениями, текстами, устными высказываниями. Данные непосредственному восприятию студентов, эти знаково-символические организованности выступают стимулами, провоцирующими коммуникативную активность обучающихся (устную, письменную, двигательную). Продукты коммуникативной активности (семиотические феномены) являются действительным предметом педагогической деятельности, определяют способы и приемы ее реализации.

В этой связи необходимо сделать методическое замечание относительно трактовки понятия «интерактивность». Последняя часто интерпретируется в терминах общения и «связывается с активным участием обучающегося в процессе обучения, высокой мотивацией, полным личностно-эмоциональным включением всех субъектов образовательного процесса в продуктивную совместную деятельность и общение, опорой обучения на опыт обучающегося, актуализацией полученных знаний, взаимодействием учащихся с преподавателем, друг с другом и с учебным окружением» [3, 103]. В рассматриваемом нами случае интерактивность соотнобразится с

предметным содержанием обучения, способом его совместного определения участниками, которое на первом этапе занятий в этом качестве студентами не воспринимается. Их сознательная активность реализуется в отношениях с предъявленным стимулом (что не соотнобразится с требованиями интерактивности в представленной выше педагогической редакции). Речь идет об интерактивном производстве предметного материала обучения в виде разнообразных высказываний, изобразительных и коммуникативных действий участников учебной ситуации. До начала занятий его просто нет.

2. Структура case study

Устройство кейса состоит из трех серий, не имеющих строгой привязки к темпоральному регламенту, выражаемому учебными часами, поскольку образовательный процесс в рассматриваемом случае имеет «внутреннюю» логику, обусловленную особенностями организации опыта студентов, их коммуникативными привычками, качественной динамикой учебного взаимодействия.

I серия

Организационно-техническое обеспечение определяется характером используемого в этой серии семиотического стимула (устноречевого, текстуального, визуального, комбинированного). В общий перечень могут входить ноутбук (компьютер), мультимедийный проектор, при необходимости – колонки (в том случае, если будет демонстрироваться видеоматериал, сопровождающийся звуком). Для демонстрации визуального материала требуется ровная однотонная, желательна светлая поверхность (наиболее приемлемым вариантом является экран для мультимедийного проектора). Если использовать экран нет возможности, изображение может проецироваться на стену или ее часть (с тем условием, что она не будет находиться под прямыми солнечными лучами). Особое внимание следует обратить на качество звукозаписывающих устройств (акустическую чувствительность), которыми будет пользоваться преподаватель, их готовность работать в течение всего занятия (наличие свободного места на карте памяти, а также достаточность заряда элементов питания).

Организационно-педагогическое обеспечение подчиняется требованиям оптимальности условий фиксации производимого участниками интерактивного содержания. Количественный состав лучше ограничить размером контактной группы (15 человек). Следует уделить внимание пространственной конструкции занятия: аудитории и рассадке студентов, чтобы голоса всех участников были различимо записаны диктофоном (видеокамерой). Лучше использовать для рассадки круглый стол. Участники могут использовать собственные письменные принадлежности и электронные устройства. Специальная предварительная подготовка студентов к занятию не предполагается.

Последовательность актов учебного взаимодействия подчинена задаче коммуникативного производства интерактивного содержания и включает в себя 3 шага.

1. Демонстрация участникам учебного взаимодействия сложного стимула (фрагмента печатного текста, визуального артефакта, педагогического сообщения).

2. Формулирование учебного задания как имеющего открытый характер, указывающий на те действия, которые необходимо совершить в отношении стимула: «опишите то, что вы видите?», «расскажите о том, что произошло в демонстрируемой ситуации», и т.п.

3. Организация обсуждения материала демонстрации студентами, при фасилитативном участии преподавателя и его минимальной интерпретативной активности.

Педагогическая задача соотнобразится с поддержкой коммуникативного процесса и наблюдением за ним. В предмет анализа следует включить: а) инициативные высказывания участников, б) факты коммуникативной солидарности, в) коммуникативные затруднения студентов, г) апелляции к авторитету преподавателя, д) приемы академического сопротивления.

Первая серия занятий завершается подготовкой стенограммы. Необходимо учесть, что это трудоемкий процесс, требующий довольно продолжительного времени (для расчетов можно ориентироваться на следующее соотношение: у подготовленного стенографиста расшифровка двухчасовой аудиозаписи может занимать от одного до двух рабочих дней в зависимости от качества аудио- или видеозаписи). При расшифровке записи идентичность говорящих не персонифицируется: вместо «Петров И.», «Иванова П.» используется обозначение «В.» (ведущий), «Ст. 1», «Ст. 2», и т.д. Такого рода представление в стенограмме реплик участников важно с точки зрения избегания психологизации при анализе стенограммы, переключение внимания студентов с трактовки их как психологических состояний, на производимое высказываниями действие.

В зависимости от специфики проведения занятия можно прибегнуть к частичной расшифровке аудиозаписи, но с соблюдением правила перевода в письмо фрагмента записи без купюр и обобщенных переформулировок. Преподаватель может прибегнуть к посторонней помощи для стенографирования, однако полезно часть расшифровки сделать самому. Такая работа позволяет обеспечить комплекс самонаблюдений и корректировки своего коммуникативного поведения.

II серия

Организационно-техническое обеспечение определяется текстуальным опосредованием учебного взаимодействия. В инструментальный перечень могут входить ноутбук (компьютер), мультимедийный проектор, записывающее аудио- видеопустройство.

Организационно-педагогическое обеспечение соответствует в общих чертах условиям первой серии. Однако, поскольку содержание второй серии занятий состоит в основном в коллективном и медленном чтении текста стенограммы, для ее проведения необходимо: а) подготовить распечатанные стенограммы, включая дополнительные экземпляры); б) разместить участников так, чтобы у них была возможность разговора лицом к

лицу. Эти требования обусловлены задачей деприватизации чтения, превращения его в коммуникативное событие, придание ему коллективного характера.

Последовательность актов учебного взаимодействия подчинена задаче текстуализации участников учебного взаимодействия и включает в себя 4 шага.

1. Индивидуальное и коллективное изучение стенограмм первой серии, обусловленное следующей постановкой учебного задания: что происходило на занятии, отраженном в его стенограмме (с указанием соответствующих этому мест).

2. Дискуссия по материалам стенограммы, в ходе которой происходит динамизация и поляризация коммуникативных позиций участников.

3. Описание и интерпретация участниками коммуникативной структуры учебного занятия.

4. Комментирование интерпретации преподавателем.

Педагогическая задача связана с текстуализацией – «приданием текстуальной формы опыту участников и его презентации, а также селекции и “подвешивания” определенных текстуализаций» [11, 131]. В ходе ее решения реализуется возможность идентификации высказываний, во-первых, как коммуникативных действий и, во-вторых, как теоретических или практических атрибуций. При этом преподавателю важно занять такую коммуникативную позицию, чтобы не создавать дополнительных условий для адресации высказываний исключительно ему.

III серия

Организационно-техническое обеспечение обусловлено постановкой и решением участниками ряда рефлексивно-критических задач. Предметный материал составляют стенограммы занятий первых двух серий, а также весь набор использованного стимульного материала, необходимый для прояснения участвующих в дискуссии коммуникативных позиций. Кроме этого в целях контекстуализации партнеры по взаимодействию по своему усмотрению могут привлекать самую разнообразную дополнительную информацию. В этом случае приветствуется возможность выхода в интернет и проецирования его содержаний на доступный всеобщему обозрению экран.

Организационно-педагогическое обеспечение соотнобразуется с необходимостью схематизации выделенных в анализе элементов, которые подлежат коллективной идентификации и экспертизе. Речь идет об объективации и рефлексии участниками своих и солидарных коммуникативных действий, обнаружении дериваций теоретической и практической установок. Первые проявляются в действиях описания, именовании и проблематизации категоризаций, вторые – в оценочности, критическом противодействии и доминировании стратегических коммуникативных действий².

Последовательность актов учебного взаимодействия определяется логикой развертывания рефлексивно-критического процесса и состоит из:

1. Реконструкции и схематизации структуры предшествующих занятий.

2. Объективации и обоснования позиции, на базе которой строится критическая рефлексия профессионального опыта.

3. Прогнозирования следствий реализации представленных в обсуждении теоретических и практических позиций.

4. Проектирования альтернативных возможностей трактовки и реализации моделируемой в кейсе ситуации.

Педагогическая задача заключается в экспертизе и гуманитарной поддержке рефлексивно-критических позиций участников, организации взаимодействия для идентификации характера их реализации (акцентирование педагогических следствий теоретических и практических решений), противодействии конформным тенденциям в учебной коммуникации.

Особенности методической организации case study

Нормативность, присущая любым методическим описаниям, предполагает их прагматическое обоснование. В представленной нами серии занятий присутствует определенная спецификация коммуникативных правил, игнорирование которых может сказаться на появлении в обучении нежелательных эффектов. В их числе нижеследующие.

1. *«Ситуация неопределенности»*. Ситуации неопределенности возникают в учебном процессе относительно часто. Их особенность в том, что они чаще конструируются самим преподавателем с целью мобилизации ученика на решение задачи с уже существующим «решением-ответом».

В предлагаемой нами учебной процедуре «ситуация неопределенности» имеет отличия. Преподаватель-организатор должен (и по замыслу и по действию) реально переживать зависимость от той неопределенности, в которую он погружает коммуницирующую группу. Имитация может быть распознана и, скорее всего, приведет к фальсифицированному (симулятивному) поведению студентов, поскольку их поведением управляет начальная установка на то, что преподаватель «уже знает», сформированная десятилетиями пребывания в детском саду, дома, в школе. Организатор занятий должен быть внутренне вовлечен в «турбулентность

² Стратегическое коммуникативное действие то, где «действующий субъект реализует цель или добивается возникновения желаемого состояния, выбирая в наличной ситуации предвещающие успех средства и применяя их надлежащим образом. ...это действие, соотнобразующееся с правилами и опирающееся на истолкование ситуации понятие принятия решения в пользу одного из альтернативных способов действия. ... на успех действующего субъекта может входить ожидание относительно решений, принимаемых другим, как минимум одним, ориентированным на достижение цели действующим субъектом» [8].

неопределенности», которую создает множественность вариантов анализа стимульного материала. В этой связи одной из позиций преподавателя, инспирирующей неопределенность, выступает позиция трикстера [4, 280]. Сам преподаватель когнитивно и психологически зависим от этой ситуации, являясь одним из ее условий.

Поскольку ситуация неопределенности на занятиях во многом определяется тем, что студенты не могут просчитать (антиципировать) то, что необходимо делать и что должно стать конечным результатом действий, преподавателю следует контролировать целеизъявление и свои действия, могущие подтвердить правильность студенческих ожиданий. В целом определенность педагогической позиции должна «размываться». С традиционной педагогической точки зрения управление в семинаре осуществляет «слабый преподаватель».

2. *«Торможение»*. Мы исходим из того, что процессы «торможения» так же важны для создания образовательных событий, как и процессы «ускорения». В предлагаемом варианте «торможением» называется поведенческая коммуникативная стратегия «преподавателя», которая создает для учеников эффект «дефицита» восприятия-понимания предметного материала. В качестве примера можно привести психолингвистическое наблюдение о том, что человек «думает» не словами, а целыми фразами. Это значит, что слово подчинено фразовому единству и возникает в определенном месте этого единства и в определенное время. Но сама фраза создается и держится скоростью ее артикуляции. В этой ситуации тормозить (например, заикаться) – значит деформировать фразу, «рассыпать» ее на слова, которые больше не удерживаются во «фразовой центрифуге».

«Торможению» подвергаются целые фразовые поля (интерпретативные схемы), которые за счет перцептивной «гравитации» объекта (текста или образа) будут распадаться и воссоздаваться, демонстрируя бесконечность этих циклов. «Торможение» может создавать тип образовательного события, который не просто демонстрирует «бесконечность» как одно из важнейших измерений знания, но вовлекает студента в практику осознания себя как источника этой бесконечности.

3. *Рефлексивная ловушка*. На стадии описания или реконструкции предметного материала следует избегать (игнорировать) высказываний, инспирирующих рефлексивные установки участников или внеситуативные (историко-теоретические, биографические, асинхронные) формы контекстуализации. В их числе вопросы: почему? на каком основании? чем это интересно? и пр. Данное ограничение связано с необходимостью размещения учебной коммуникации в пространстве здесь и сейчас реализуемых отношений, а также значимостью интерактивного производства учебного содержания. Это значит, что участникам взаимодействия, выражаясь психологическим языком, следует иметь дело с образами и именами ситуационного восприятия, а не с представлениями прошлого опыта. Участникам важно находиться в границах перцептивного поля и обращаться к его содержаниям. Даже в тех случаях, когда в создаваемый совместно материал попадают внеситуативные элементы, их следует анализировать на последующих этапах занятий с точки зрения влияния на ход учебной коммуникации и оценивать с точки зрения символической эффективности.

4. *Коммуникативная имманентность*. Предметом обсуждения не должны выступать обстоятельства, внешние по отношению к предметному интерактивному содержанию. Предмет создается внутри ситуации взаимодействия и является ресурсом ее развития. Особое внимание следует уделять блокировке контекстуализирующих действий участников, апелляций к личному опыту. Их использование студентами часто стремится преодолеть границы ситуации, заданной стимулом. Обращение к личному опыту способно блокировать развитие коммуникативного процесса, приводить к инверсии коммуникации. Обращение к «личному мнению» может быть не столько коммуникативной образовательной привычкой, сколько способом ухода студентов от психологического дискомфорта, связанного с текстуализацией или проблематизацией занимаемой позиции. И то, и другое ведет к модификации позиции студента в учебных отношениях, что вызывает противодействие с его стороны, обусловленное стремлением к стабилизации идентичности.

Заключение

Научно-методический комплекс, рамочные условия построения которого представлены в настоящей статье, не является проектом в том смысле, каком его иногда трактуют, сообразуя с игрой воображения создателя. В своем настоящем виде этот проект выражает собой опыт отражения двойного теоретико-практического движения, в котором практические инициативы исследователей сопровождаются разного рода концептуализациями, и которые в свою очередь проходят эмпирическую проверку, подвергаясь последующей категориальной коррекции.

Проектным прототипом комплекса выступала система развивающего обучения В.В. Давыдова, опиравшегося в своих разработках на функциональное различие рассудочного и разумного мышления. Заимствуя прием В.В. Давыдова, мы построили оппозицию теоретической и практической рациональностей, положив ее в основу концепции учебной деятельности студентов. Однако, в отличие от прототипа, отношения между этими типами мышления не иерархизированы, поскольку и теоретическая, и практическая рациональности рассматриваются как взаимодействующие, но не замещающие друг друга интеллектуальные функции. Каждая из них представляет специфический режим работы сознания, решающий относительно автономную образовательную задачу.

Представленный в форме научно-методического комплекса проект ориентирован на достижение целей когнитивного развития студентов, а не на их подготовку к профессиональному или социальному функционированию. Адаптация настоящего проекта к обеспечению этих важных в иных отношениях педагогических задач может составить одну из перспектив дальнейших психолого-педагогических разработок. Кроме этого потенциал проекта не распространяется на область оптимизации реализуемых в настоящее время в высшем образовании технологий, связи с которыми нуждаются в отдельной верификации. Концепция научно-

методического обеспечения учебного процесса без соответствующей апробации не может быть заимствована другими педагогическими практиками, включая и case study, поскольку в своем настоящем выражении проект «привязан» к сугубо конкретной когнитивной форме (индивидуальности). Тем не менее, как это сегодня представляется нам, принцип индивидуализации образовательных практик может стать перспективной областью психолого-педагогических исследований и теоретико-методологических дискуссий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдессемед, Т. К возрождению кейс-метода в системе повышения квалификации в менеджменте // Метод case-study: сб. науч. ст. Минск: Изд-во БГУ, 2011. С. 14–38.
2. Бор, Н. Атомная физика и человеческое познание. М.: Издательство иностранной литературы, 1961. – 151 с.
3. Гавронская, Ю. «Интерактивность» и «интерактивное обучение» // Высшее образование в России. 2008. № 7. С. 101–104.
4. Полонников, А.А. Дискурс-анализ событий образования. Критическое исследование. Минск: Изд-во БГУ, 2013. – 343 с.
5. Полонников, А.А. Король, Д.Ю., Корчалова, Н.Д. Теоретическая и практическая рациональности в психолого-педагогическом измерении // Вести БГПУ. Серия Педагогика. Филология. Психология. 2019. № 3. С. 72–77.
6. Стаппен Ван, И. Кейс-метод // Метод case-study: сб. науч. ст. Минск: Изд-во БГУ, 2011. С. 9–14.
7. Фейерабенд, П. Наука в свободном обществе. М.: АСТ, 2010. – 378 с.
8. Хабермас, Ю. Отношения к миру и рациональные аспекты действия в четырех социологических понятиях действия // Социологическое обозрение Том 7. 2008. № 1. С. 3–24.
9. Połonnikow, A. Różnice dydaktyczne i edukacja. Rekonstrukcja przestrzeni narracyjnej w ujęciu Doroty Klus-Stańskiej (na przykładzie książki Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce) // Studia edukacyjne, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. 2019. № 52. S. 317–328.
10. Połonnikow, A.A., Korol, D. Yu., Korezałowa, N. D. Między obrazem a słowem. Nauczyciel w warunkach wizualizacji kultury współczesnej // Być nauczycielem być uczniem w perspektywie jutra. Od sztuki uczenia się do uczenia się sztuki. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2019. S. 43–60.
11. Szkudlarek, T. Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu. Krakow: Impuls, 2009. – 244 s.
12. What is Case Study Research? URL: www.sagepub.com/upm-data/46240_Farquhar.pdf (date of access: 19.07.2019).