

**РАЗРАБОТКА МАКЕТА КОМПЛЕКСА
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО
ОБЕСПЕЧЕНИЯ МАГИСТЕРСКОЙ
ПОДГОТОВКИ, ОРИЕНТИРОВАННОЙ
НА ИНТЕГРАЦИЮ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ
И ПРИКЛАДНОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ**

**WORKING OUT OF THE MODEL
OF COMPLEX OF SCIENTIFIC-
METHODICAL SUPPLEMENT
OF MASTER'S TRAINING ORIENTED
TO INTEGRATION OF FUNDAMENTAL
AND APPLIED 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
лаборатории 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 Scientific-Educational Laboratory
of Psychology of Cognitive Processes,
Institute of Psychology of Belarusian
State Pedagogical University named
after Maxim Tank;*

N. Korchalova,
*Head of Scientific-Educational Laboratory
of Psychology of Cognitive Processes, Institute
of Psychology of Belarusian State
Pedagogical University named
after Maxim Tank*

Поступила в редакцию 15.07.20.

Received on 15.07.20.

В статье представлены результаты исследований в области модернизации магистерской подготовки и разработки экспериментального образовательного проекта: проект макета комплекса научно-методического обеспечения образовательных программ второй ступени высшего образования, ориентированных на интеграцию фундаментальной (научной) и прикладной (практической) рациональностей. В качестве конструктивной рабочей платформы макета определены три содержательных блока: что организуется (какова модель формируемой учебной деятельности), посредством чего организуется (какова предметная область, в отношении которой реализуется активность участников образовательного взаимодействия) и как организуется (каков способ упорядочивания вовлекаемых в образовательное взаимодействие элементов). В статье сформулированы предметный и учебно-деятельностный планы комплекса, эксплицированы два ключевых измерения в учебной деятельности студента: коммуникативное и когнитивное, впервые введен дидактический «принцип имманентности» как условие интеграции элементов учебной активности. В публикации предъявлены методологические и дидактические основания научно-методического обеспечения магистерской подготовки (в формате case-технологии), а также ее развернутая модульно-серийная композиция.

Ключевые слова: научно-методическое обеспечение, практико-ориентированная магистерская подготовка, учебная и предметная деятельности студента, когнитивное и коммуникативное развитие, осцилляция теоретической и практической рациональности в образовании.

The article presents the results of research in the sphere of modernization of master's training and working out of experimental educational project: the project of a model of complex of scientific-methodical supplement of educational curricula of the second stage of higher education oriented to integration of fundamental (scientific) and applied (practical) rationalities. As constructive platform of the model three content blocks are defined: what is organized (what is the model of the formed learning activity), by means of what it is organized (what is the subject area towards which the activity of participants of the educational interaction is conducted), how it is organized (what is the way of arranging the elements involved in the educational interaction). The article formulates the subject and educational-activity plans of the complex, two key dimensions in learning activity of a student are explicit: communicative and cognitive. The article for the first time introduces the didactic "principle of immanence" as a condition of integration of elements of learning activity. The paper presents methodological and didactic bases of scientific-methodical supplement of master's training (in the format of case-technology) and its broad module-serial composition.

Keywords: scientific-methodical supplement, practice-oriented master's training, learning and subject activities of a student, cognitive and communicative development, oscillation of theoretical and practical rationality in education.

Введение. Данная статья является частью результатов исследований авторского коллектива в области модернизации магистерской подготовки и разработки экспериментального образовательного проекта, представленных на страницах журнала «Весці БДПУ» с конца 2018 г. Настоящий шаг проектных работ – прорисовка макета комплекса научно-методического обеспечения при освоении

образовательных программ второй ступени высшего образования, ориентированных на интеграцию фундаментальной (научной) и прикладной (практической) рациональностей. Эта задача решается определением того, что организуется (какова модель формируемой учебной деятельности), посредством чего организуется (какова предметная область, в отношении которой реализуется активность

участников образовательного взаимодействия) и как организуется (каков способ упорядочивания вовлекаемых в образовательное взаимодействие элементов).

1. Теоретико-методологические основания макета комплекса научно-методического обеспечения магистерской подготовки. Предметный план разрабатываемого комплекса определяется как *эпистемологический режим* функционирования высшего образования. На предыдущих этапах исследования нами была предложена квалификация образовательного знания как «квазинаучного», направленного на решение учебно-воспитательных задач, а не на открытие новых сущностей [1, с. 324], и введено различие двух видов знания – теоретического и практического, каждый из которых апеллирует к отличным способам его использования в обучении и к несоответствующим методическим решениям [2, с. 73].

Учебно-деятельностный план комплекса опирается на трактовку образовательной ситуации как принципиально семиотической: учащийся не только погружен в знаково-символическую среду, но и сам функционирует как знак [3, с. 55–56]. Учебная деятельность студента реализуется в форме межзнаковых отношений, включающих два измерения: *когнитивное* и *коммуникативное*. Первое связано с денатурализацией восприятия студентов в моделируемой ситуации, декодированием ее образа в сознании участников обучения, с последующей его интерпретацией и рефлексией. Второе – с анализом ситуационных условий обучения, включающих реконструкцию условий взаимодействия, их прагматическую редакцию, установление реципрокных связей между характером функционирования когнитивного и коммуникативного учебного опыта.

В обоих измерениях учебная активность подчиняется *принципу имманентности*, обозначающему «способность разума, систематизируя себя в символах, проникать все глубже и глубже в свою природу, влиять на себя через свои собственные абстракции и, таким образом, все в большей степени становиться своею собственной средой» [4]. Имманентность предполагает размещение всех учебных реалий внутри образовательных отношений, ограничение спектра действия внешних дескрипций, а в случае использования – их реинтерпретацию с точки зрения образовательной локации.

Содержание и форма интеракции теоретической и практической форм рациональности в учебной деятельности студентов определялись спецификой решаемых ими задач (рисунок 1). Теоретическая позиция студента соотносилась: а) с общей рецепцией моделируемой учебной ситуации и обстоятельств учебного взаимодействия, б) анализом характера использования языка, в) экспликацией способов коммуникации и их влияния на когнитивное поведение (понимание, мышление, рефлексия). Практическая позиция выражалась: а) в преобразующих моделируемую учебную ситуацию действиях, б) координации взаимодействия, обусловленного динамикой учебной коммуникации, в) способах си-

туационного позиционирования. И теоретическая, и практическая рациональности не являются внеситуативными и вневременными, а реализуются как конструкции учебных отношений.

Различая теоретическую и практическую рациональности, мы исходили из подчиненности их функционирования в образовательном контексте альтернативным конститутивам. Это проявляется в способах темпоральной реализации: теоретическое время симультанно, практическое – сукцессивно; в характере пространственной диспозиции: объект теоретического внимания дистанцирован, практический объект интерактивен, произведен от условий взаимодействия; в телеологической ориентации: познание нацелено на истину, установление глубинных связей изучаемого явления, практическое действие – на эффективность, связанную с изменением состояния объекта [2, с. 73]. В эпистемологическом плане данное различие конкретизируется через характер доминирующих в образовательной коммуникации вопросов: для работы теоретического режима сознания характерны вопросы *наблюдателя*, выявление наиболее значимых «внешних» связей объекта, контекстов взаимодействия, законов и правил их анализа и пр.; для практического режима приоритетны прагматические контексты *участника*, вопрошающего об эффективности своих действий в актуальной ситуации [5, с. 25].

Опыт, приобретаемый студентом, заключается в тренинге смены режимов функционирования сознания, которые различны, но не изолированы. Далее мы должны решить вопрос о понятии «комплекс» в его привязке к научно-методическому обеспечению образовательного процесса.

Данное понятие апеллирует «к пониманию формы как поля возможностей» [6, с. 204], оно отказывается от идей моноцентризма и жесткого структурирования, иерархичности и предустановленности порядка, от канона преимущественной точки зрения. Эти правила основополагающие.



Рисунок 1 – Модель учебной деятельности студента, ориентированной на интеграцию фундаментальной и прикладной рациональностей



Рисунок 2 – Дидактическая транскрипция учебной формы case study

Комплекс мы видим как имеющий *модульно-серийную композицию*. Каждый из трех учебных модулей соотносим с конкретным *типом* рациональности – теоретической или практической, опосредующими учебную деятельность студентов, а также с *задачей* их интеграции¹. 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 выполняемых преподавателем шагов, организованных в *серии*, речь о которых пойдет ниже.

2. Дидактические основания макета комплекса научно-методического обеспечения магистерской подготовки. Дидактическим основанием для нас выступает case-технология. Основное дидактическое достоинство case study – способность вовлекать учащихся в решение конкретных задач. Дидактическая транскрипция метода case study выступает в двух формах: дедуктивной и индуктивной (рисунок 2).

Первая ориентирована на соотнесение теоретических знаний и индивидуальных событий. В ней студентам для анализа 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» [7]. В ее устройстве теоретическая установка господствует над практической. Вторая стратегия базируется на использовании практического контекста. Ее продуктом является решение практического затруднения, а концептуализация возникает как опытное обобщение – теория случая. Генерализация выводов и их применимость к другим жизненным феноменам, находящимся за рамками данных условий, при этом всегда проблематичны. Достоинство данного дидактического варианта заключается «в возможности включения в аналитическую игру множества точек зрения и их рефлексии» [7].

Предлагаемая нами организационная форма использует в своем устройстве обе дидактические стратегии (рисунок 3), однако в своей реализации они нацелены не на решение студентами «производственных» задач, а на приобретение ими опыта смены режима работы сознания (когнитивное развитие), результатом которого становится обнаружение собственного внутреннего мира как фактора создания и преобразования образовательной реальности. Устанавливаемые отношения в результате образовательного взаимодействия участников моделируемой учебной ситуации теряют свой объективный, независимый от их активности статус, превращаясь в диалогическую организованность, в конструировании которой задействованы воспринимаемые характеристики имитируемой в обучении профессиональной реальности и способы ситуационной активности студентов.

¹ Прототипом разрабатываемого научно-методического комплекса выступает система развивающего обучения В. В. Давыдова, опиравшегося на функциональное различие рассудочного и разумного мышления. Заимствуя прием В. В. Давыдова, мы построили оппозицию теоретической и практической рациональности, положив ее в основу концепции учебной деятельности студентов. Однако, в отличие от прототипа, отношения между этими типами мышления не иерархизированы, так как 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.



Рисунок 3 – Организационная форма case study в магистерской подготовке, ориентированной на интеграцию фундаментальной и прикладной рациональностей

Область предметных отношений, с которыми имеют дело студенты, представлена разными семиотическими формами, репрезентирующими ту или иную реальность: поведенческими моделями, изображениями, текстами, устными высказываниями. Данные непосредственному восприятию студентов, эти знаково-символические организованности выступают стимулами, провоцирующими коммуникативную активность обучающихся. Ее продукты (семиотические феномены) являются действительным предметом педагогической деятельности, определяют способы ее реализации.

Перейдем к общему устройству формы case study, выраженному в языке предписаний для каждого из заявленных нами модулей (рисунок 4).

I серия

Организационно-педагогическое обеспечение подчиняется требованиям оптимальности условий для фиксации производимого участниками содержания. Количество участников желательно ограничить размером контактной группы. Внимание следует уделить пространственной конструкции занятия: аудитории и рассадке студентов для того, чтобы голоса всех были различимо записаны. Предварительная подготовка студентов к занятию не предполагается.

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

- 1) демонстрацию сложного стимула (фрагмента печатного текста, визуального артефакта, педагогического сообщения);
- 2) формулирование учебного задания, носящего открытый характер, указывающий на действия, которые необходимо совершить в отношении стимула: «опишите то, что вы видите?», «рас-

скажите о том, что произошло в демонстрируемой ситуации» и т. п.;

- 3) организацию обсуждения материала демонстрации студентами при фасилитативном участии преподавателя и его минимальной интерпретативной активности.

Педагогическая задача соотносится с поддержкой коммуникативного процесса и наблюдением за ним. В коммуникативном производстве следует отмечать: инициативные высказывания участников, факты коммуникативной солидарности, коммуникативные затруднения студентов, апелляции к авторитету преподавателя, приемы академического сопротивления.

Первая серия занятий завершается подготовкой стенограммы. Необходимо учесть, что это трудоемкий процесс и при расшифровке идентичность говорящих не персонифицируется. Последнее важно для избегания психологизации, переключения внимания студентов с трактовки высказываний как психологических состояний на производимое ими действие.

II серия

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

Организационно-педагогическое обеспечение соответствует условиям первой серии. Поскольку содержание второй серии занятий состоит в коллективном и медленном чтении текста стенограммы, для проведения необходимо: а) подготовить распечатанные стенограммы; б) разместить участников так, чтобы была возможность разговора лицом к лицу. Эти требования обусловлены задачей деприватизации чтения, превращения его в коммуникативное событие, придания ему коллективного характера.

Последовательность актов учебного взаимодействия подчинена задаче текстуализации участников учебного взаимодействия и включает 4 шага:

- 1) индивидуальное и коллективное изучение стенограмм первой серии, обусловленное учебным заданием: что происходило на занятии (с указанием соответствующих этому мест);
- 2) дискуссия по материалам стенограммы с динамизацией и поляризацией коммуникативных позиций участников;
- 3) описание и интерпретация студентами 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 «подвешиванию» определенных текстуализаций» [8, с. 131]. Этим реализуется возможность идентификации высказываний как коммуникативных действий и как теоретических или практических атрибуций. Преподавателю важно занять коммуникативную позицию, не создающую условий для адресации высказываний исключительно ему.

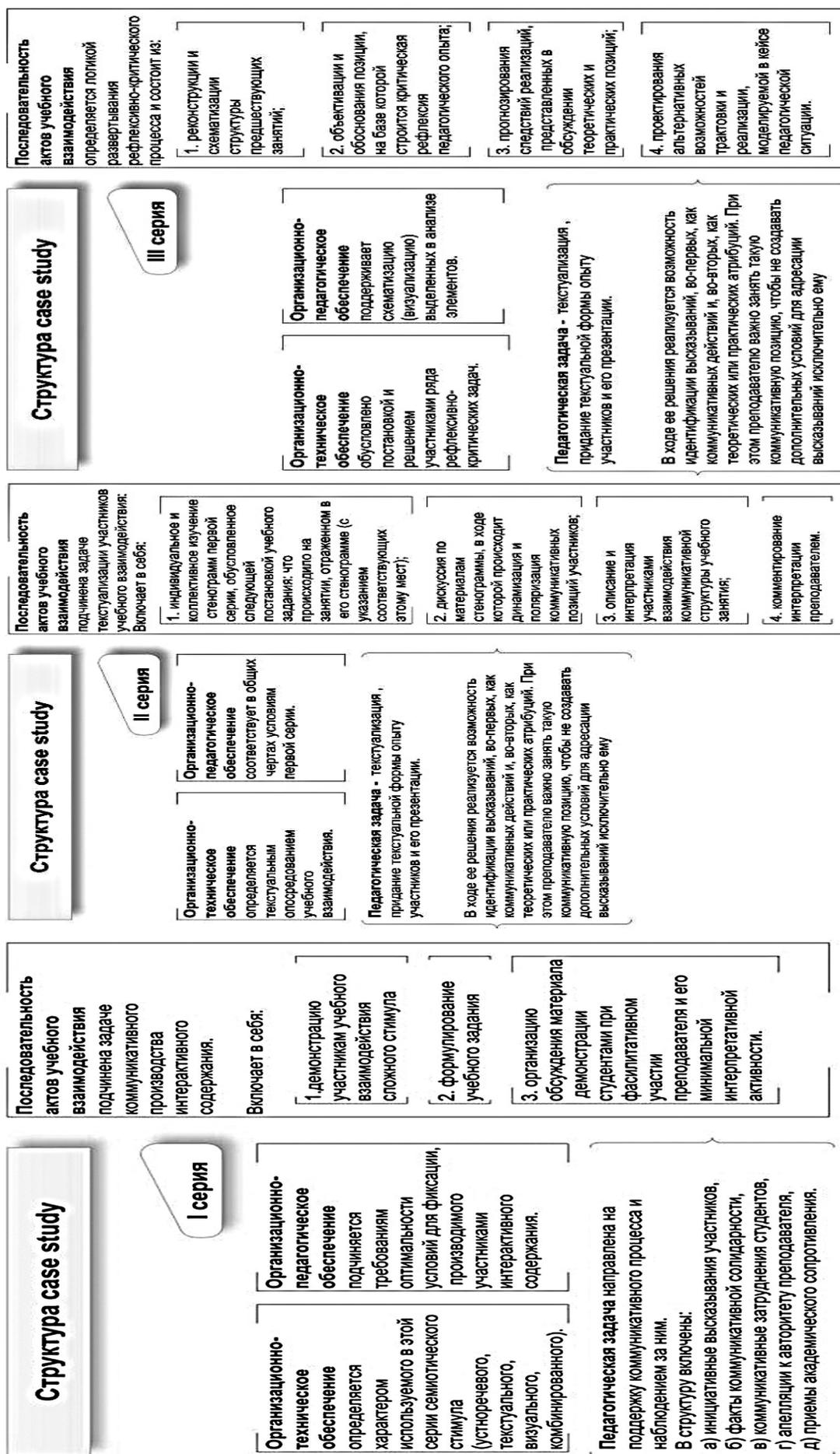


Рисунок 4 – Структурно-функциональный макет модуля комплекса научно-методического обеспечения магистерской подготовки, ориентированной на интеграцию фундаментальной и прикладной рациональностей

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. В целях контекстуализации участники могут привлекать разнообразную дополнительную информацию.

Организационно-педагогическое обеспечение соотнобразуется с необходимостью визуализации 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 проявляют себя в действиях описания, именовании и проблематизации категорий, вторые – в оценочности, критическом противодействии и доминировании целеполагающих коммуникативных действий.

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

- 1) из реконструкции и схематизации предшествующих занятий;
- 2) объективации и обоснования позиции, на базе которой строится критическая рефлексия педагогического опыта;
- 3) прогнозирования следствий реализаций представленных в обсуждении теоретических и практических позиций;
- 4) проектирования альтернативных возможностей трактовки и реализации моделируемой в кейсе педагогической ситуации.

Педагогическая задача заключается в экспертизе и гуманитарной поддержке рефлексивно-критических позиций участников, организации взаимо-

действия для идентификации характера их реализации (акцентирование следствий теоретических и практических решений), противодействию конформным тенденциям в учебной коммуникации.

Заключение. Представленный макет комплекса научно-методического обеспечения магистерской подготовки, рамочные условия построения которого предложены в настоящей статье, не является проектом в том смысле, каком его иногда трактуют, соотнобразуя с игрой воображения создателя. В своем настоящем виде он отражает опыт двойного теоретико-практического движения, в котором практические инициативы исследователей сопровождалась разного рода концептуализациями, и которые в свою очередь проходили эмпирическую проверку, подвергаясь последующей категориальной коррекции.

Данная конструкция ориентирована преимущественно на достижение целей когнитивного развития студентов, и только во вторую очередь на их подготовку к профессиональному или социальному функционированию.

Кроме того, потенциал предлагаемого комплекса научно-методического обеспечения не распространяется на область оптимизации реализуемых в настоящее время в высшем образовании технологий, связи с которыми нуждаются в отдельной верификации. Для трансфера в другие педагогические практики предложенный вариант научно-методического обеспечения должен пройти процедуру дидактической и методологической апробации (включая и case study), поскольку в своем настоящем выражении он «привязан» к конкретной учебной форме (индивидуальности). Тем не менее следует подчеркнуть, что сам принцип индивидуализации образовательных практик является перспективной областью психолого-педагогических исследований и теоретико-методологических дискуссий.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Połonnikow, A.* Różnice dydaktyczne i edukacja. Rekonstrukcja przestrzeni narracyjnej w ujęciu Doroty Klus-Stańskiej (na przykładzie książki Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce) / A. Połonnikow // Studia edukacyjne. Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu. – 2019. – № 52. – S. 317–328.
2. *Полонников, А. А.* Теоретическая и практическая рациональности в психолого-педагогическом измерении / А. А. Полонников, Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова // Вести БГПУ. Серия 1. – 2019. – № 3. – С. 72–77.
3. *Połonnikow, A. A.* Między obrazem a słowem. Nauczyciel w warunkach wizualizacji kultury współczesnej / A. A. Połonnikow, D. Yu. Korol, N. D. Korczalowa // Być nauczycielem być uczniem w perspektywie jutra. Od sztuki uczenia się do uczenia się sztuki. – Gdańsk : WUG, 2019. – S. 43–60.
4. *Хассан, И.* К концепции постмодернизма [Электронный ресурс] / И. Хасан // Культуролог. – Режим доступа: http://culturolog.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=2765&Itemid=6#_ftnref26. – Дата доступа : 25.05.2020.
5. *Фейерабэнд, П.* Наука в свободном обществе / П. Фейерабэнд. – М. : АСТ, 2010. – 378 с.
6. *Эко, У.* Открытое произведение. Форма и неопределенность в современной поэтике / У. Эко. – СПб. : Академический проект, 2004. – 384 с.
7. What is Case Study Research? [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.sagepub.com/upm-data/46240_Farquhar.pdf. – Date of access: 19.07.2019.
8. *Szkudlarek, T.* Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu / T. Szkudlarek. – Krakow : Impuls, 2009. – 244 s.

REFERENCES

1. *Połonnikow, A.* Różnice dydaktyczne i edukacja. Rekonstrukcja przestrzeni narracyjnej w ujęciu Doroty Klus-Stańskiej (na przykładzie książki Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce) / A. Połonnikow // Studia edukacyjne. Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu. – 2019. – № 52. – S. 317–328.
2. *Połonnikow, A. A.* Teoreticheskaya i prakticheskaya racional'nosti v psihologo-pedagogicheskom izmerenii / A. A. Polonnikov, D. YU. Korol', N. D. Korchalova // Vesti BGPU. Seriya Pedagogika. Filologiya. Psihologiya. – 2019. – № 3. – S. 72–77.
3. *Połonnikow, A. A.* Między obrazem a słowem. Nauczyciel w warunkach wizualizacji kultury współczesnej / A. A. Połonnikow, D. Yu. Korol, N. D. Korczalowa // Być nauczycielem być uczniem w perspektywie jutra. Od sztuki uczenia się do uczenia się sztuki. – Gdańsk : WUG, 2019. – S. 43–60.
4. *Hassan, I.* K koncepcii postmodernizma [Electronic resource] / I. Hasan // Kul'turolog. – Mode of access : http://culturolog.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=2765&Itemid=6#_ftnref26. – Date of access : 25.05.2020.
5. *Feyerabend, P.* Nauka v svobodnom obshchestve / P. Feyerabend. – M. : ACT, 2010. – 378 s.
6. *Eco, U.* Otkrytoe proizvedenie. Forma i neopredelennost' v sovremennoj poetike / U. Eco. – SPb. : Akademicheskij projekt, 2004. – 384 s.
7. What is Case Study Research? [Electronic resource]. – Mode of access : http://www.sagepub.com/upm-data/46240_Farquhar.pdf. – Date of access : 19.07.2019.
8. *Szkudlarek, T.* Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu / T. Szkudlarek. – Krakow : Impuls, 2009. – 244 s.