

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СМЕНЫ СТУДЕНТОМ ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ В УЧЕБНОЙ КОММУНИКАЦИИ.

Полонников А.А.  
Белгосуниверситет

Исследователи современного университета все чаще фиксируют одну, весьма важную с точки зрения качества высшего образования, проблему. Речь идет о доминировании в мышлении студентов, причем не только начинающих, интеллектуальных стратегий и форм свойственных повседневной жизни. Приведем несколько авторитетных высказываний.

"Содержание "житейских теорий" учащихся обычно мало изменяется под влиянием научных дисциплин, о чем свидетельствуют многочисленные данные обследований школьников и студентов, успешно прослушавших соответствующие учебные курсы. Но сами житейские представления учащихся могут заметно влиять на процесс усвоения научного содержания, привнося в понимание изучаемой теории альтернативные ей элементы, обуславливающие ошибки при воспроизведении определений понятий и формулировок законов. Достаточно часто житейские элементы "переплетаются" с элементами научных знаний" (1,43).

"Установлено, что профессиональное мировоззрение студентов-психологов формируется на стыке научно-теоретического и житейски-практического познания психологической природы человека и общества, вследствие чего отличается внутренней противоречивостью, эклектизмом, использованием обыденных схем интерпретации психологической реальности, стереотипизированностью" (2,49).

Несомненно, что причины подобных явлений имеют сложный генезис, в котором не последнее место занимают весьма распространенные в студенческой среде школярские установки. Однако нельзя не обратить внимание и на психолого-педагогические обстоятельства, позволяющие этим установкам существовать и устойчиво воспроизводиться.

Задержим наше внимание на весьма распространенной в университетском образовании практике популяризации научных знаний. Популяризация предполагает перевод научно-теоретических значений на язык обучающегося путем аналогизации значений. Аналогизация строится на открытом А.Шюцем механизме здравого смысла – взаимозаменяемости перспектив (7,130). Этот механизм использует две идеализации: взаимозаменяемости точек зрения и совпадения систем релевантностей. "В первой идеализации предполагается, что другой, будучи на нашем месте, воспринимал бы вещи так же, как и мы, а мы воспринимали бы вещи в его перспективе, будучи на его месте. Во второй идеализации мы предполагаем, что различия в понимании и истолковании мира, которые вытекают из индивидуальных биографических различий людей, в принципе несущественны. Мы действуем и понимаем друг друга так, как будто судим о вещах с помощью одинаковых критериев" (8,95). Принцип здравого смысла, уста-

навливающий взаимозаменяемость перспектив, постулирует одновременно универсальность контекстов, что порождает контекстуальную бесчувственность.

Усложнение эпистемологической ситуации, появление в университетском образовании многообразных форм научного теоретизирования проблематизировало абсолютность популяризаторских стратегий. Автор этих строк наблюдал, как на одной из научных конференций, где обсуждалась проблематика университетского образования, между двумя преподавателями возник спор. Один из оппонентов защищал положение, согласно которому педагог вуза должен уметь популярно излагать сложные теоретические содержания. Верхом профессионализма следует считать умение доходчиво изложить концептуальное положение любому случайному прохожему, ребенку и добиться понимания. Второй участник дискуссии утверждал прямо противоположное. С его точки зрения многие умопостигаемые содержания просто недоступны профанному сознанию, они требуют подготовленности ума, умения находиться в пространстве теоретического дискурса. Обращаясь к своему оппоненту, он спрашивал: “Ну, как, скажите, можно популярно изложить такую исходную абстракцию одной из математических дисциплин — шар большего диаметра в шаре меньшего диаметра?”.

Очевидно, что приведенный последним оппонентом пример адресует нас к моменту разрыва в опыте индивида, к умению принять ряд иноконтекстуальных допущений, в том числе и не имеющих аналогов в повседневном опыте, а порой и противоречащих миру повседневных значений.

Постижение опыта такого теоретизирования связано с достаточно большим внутренним усилием, ведущим к отказу от одного способа обобщения в пользу другого. Если такое усилие не совершается, то содержания усваиваемого научно-теоретического мышления начинают перерабатываться привычным мыслительным образом, что и приводит их к соответствию здравому смыслу. Случай ассимиляции не единственный исход встречи разных мыслительных стратегий в горизонте университетского образования. Не менее часто происходит игнорирование предлагаемых к усвоению содержаний или их формальное (до сдачи экзамена) запоминание студентом.

Положение усугубляется еще и тем, что в процессе обучения обучающийся встречается с разнокачественными теоретическими представлениями, предполагающими сложные самотрансформации осваивающего их индивида. На деле это означает недостаточность простого пересказа тех или иных содержаний студентом, а его способность осуществлять разнокачественные интерпретации или менять эпистемологическую перспективу.

Вместе с тем, было бы ошибочно полагать, что смена интеллектуальной стратегии выступает как пусть и не простой, но индивидуальный акт. С нашей точки зрения все обстоит прямо противоположным образом. Дело в том, что любые теоретические содержания образуют специфические парадигмы – конвенции сообществ их поддерживающих, локальные социальные

реальности. Вхождение в них требует трансформации житейской реальности, поддерживаемой актуальным окружением и принятия новой, например, профессиональной системы значений. Такая смена теоретической (эпистемологической) перспективы в социологии знания трактуется как *альтернатива*.

Историческим прототипом альтернативы принято считать религиозное обращение. Альтернатива в культуре “не начинается *ex nihilo*, и в результате этого должна считаться с проблемой демонтажа, разрушения предшествующей... структуры субъективной реальности” (3,255).

В случаях альтернативы происходит скачек, мгновенное преобразование. Причем, с нашей точки зрения, сущность скачка не просто в изменении той или иной когнитивной функции, а в становлении новой целостной психической формы или социальной реальности. Таким образом, мы интерпретируем личностную позицию как социально-психологический феномен. Соответственно в рамках новой целостности определяется по-новому и порядок, а также содержание входящих в нее элементов. Данная метаморфоза вполне может быть описана в терминах смены идентичности.

Альтернатива для своего осуществления предполагает ряд условий.

Первое – это эпистемологическое условие – наличие относительно развитого концептуального слоя, когний, позволяющих удерживать, фиксировать образ новой реальности.

Вторым – (социально-психологическим) условием альтернативы выступает наличие социальной базы для интересубъективного подтверждения реальности. Одним из механизмов достижения согласия выступает конформизм, как более или менее осознанное подчинение мнению группы. “Научаясь мыслить конвенциональными терминами, человек становится участником символического окружения данной группы. Он ориентируется во времени и пространстве с помощью координат, используемых группой и думает в тех самых выражениях, которые используют в разговоре с ним. Это позволяет сравнивать свой опыт с чужим, уточнять значения, которые неадекватны, и получать инструкции относительно того, что неясно” (4,400).

Третьим условием альтернативы выступает наличие значимых лиц или идей, с которыми индивид осуществляет соответствующие идентификации. Последнее особенно важно, поскольку позволяет осуществлять идентификацию вне непосредственного контакта с референтными лицами. Авторитет личности (и)или идеи внутреннее (мотивационное) условие альтернативы.

Четвертое условие эффективности альтернативы – отделение от “сожителей” по трансформируемой системе значений, по крайней мере ментальное. Из этого следует существенная реорганизация аппарата общения, например, исключение из него лиц инореальной принадлежности.

Наше обращение к анализу психолого-педагогических условий трансформации позиции студента в учебном процессе современного университета обнаруживает резкую редуцированность необходимых для акта образовательной альтернативы обстоятельств: знание раздроблено на отдельные

дисциплины, выдержанные нередко в диффузных теоретических перспективах; в академических группах студентов господствуют повседневные системы взаимоподтверждаемых реальностей; авторитетность (идей и людей) крайне неустойчива; размытость границ университетской жизни, осуществление образования лишают его трансформационного ресурса.

Все это означает, что, в рассматриваемом нами отношении, ожидать серьезного изменения качества университетского образования без принципиальных трансформаций учебной коммуникации вряд ли разумно.

В каком же направлении следует сегодня развивать педагогическое мышление, претендующее на развитие у студентов способности использовать разнообразные эпистемологические перспективы?

Прежде всего, речь должна идти о создании психолого-педагогических условий для длительного нахождения студенческих групп в концептуально-теоретическом поле осваиваемого ими направления (научной традиции). В представляемом варианте психологического образования педагогический процесс, решающий поставленную задачу, получил название “погружение”.

Прототипом данной образовательной формы для нас выступает опыт российского педагога-новатора М.П. Щетинина. Анализ его работ позволяет выделить следующие характеристики погружения:

1. Интенсификация (прессование) времени обучения.
2. Связь знаний в непротиворечивую целостность, объединенную общей идеей конструкцию.
3. Творческое порождение знаний самим учащимся в процессе педагогической коммуникации.
4. Личностная включенность обучающегося в образовательный процесс. (Осваивается, прежде всего, жизненно значимая деятельность).
5. Устойчивость доминант. (Возможность длительного сосредоточения на одном предмете, позволяющее определиться в отношении “мое”/ “не мое”).

В тоже время М.П. Щетинин отмечает, что “погружение” - лишь идея. “Необходимо ее всестороннее научное обоснование, долговременный научный эксперимент и, самое главное, методическое обеспечение учебного процесса.” (3,145)

Погружение может быть описано как в характеристиках взаимодействия, так и в терминах пребывания. Эффект погружения связан с обнаружением его участниками феноменов “со-бытийности” и “со-держательности” (терминология В.И.Слободчикова). Со-бытийность при этом интерпретируется нами как со-переживание участниками образовательного процесса значимых жизненных актов. Таких, как обнаружение себя в современной социокультурной и образовательной ситуации, в ситуации, сложившейся в современной науке и практике, в собственной профессиональной перспективе. Со-держательность предполагает открытие реальности совместного продуктивного диалога многих заинтересованных людей, когда кооперативные усилия участников погружения вдруг обнаруживают кумулятивные



следствия - резкое прибавление индивидуальных значений и смыслов у каждого держателя содержания. Речь идет о системном действии, не сводимом к арифметической сумме индивидуальных усилий.

Если на полюсе педагога погружение предстает как организационная форма образовательного процесса, то на полюсе студента оно может быть рассмотрено как интеллектуальная среда — резервуар значений и смыслов, схем мышления и деятельности.

Таким образом формирование относительно устойчивых содержательных сред мы рассматриваем как базовое условие попадания студента в определенную эпистемологическую перспективу, что при смене социальных контекстов может рассматриваться как акт образовательной альтернативы. Ее результатом формируется способность студента к многопозиционной интерпретации разнообразных реалий.

Представляется важным указать и на изменение предмета педагогической деятельности в образовательном процессе, преследующем альтернативные задачи. Теперь он должен быть локализован в на медиаторных структурах (средах). Педагог работает не столько с конкретными студентами и заранее определенным содержанием развития, сколько озабочен созданием социального контекста взаимодействия, в котором происходит (в рамках самоорганизации) становление необходимых целостных индивидуальных коммуникативных позиций. (Эффект кристаллизации).

Попадание каждого отдельного студента в коммуникативный контекст будет происходить асинхронно, что может стимулировать некоторую педагогическую "решительность" в деле дооформления намечающихся позиций, их корректировки. Тем более, что традиционно педагогическая задача во многом к этому сводима. Было бы ошибочно следовать очарованности авторитетом. Недеяние в отношении процессов самоорганизации становится базовым принципом педагогики среды в современном университетском образовании.

#### Литература:

Можаровский И.Л. Условия изменения житейских представлений в процессе усвоения научных знаний// Вестн. Моск. Ун-та. Сер.14. Психология. 1998. №2.- С.42-51.

Донцов А.И., Бескрылова Г.М. Профессиональные представления студентов-психологов// Вопросы психологии. 1999. №2. - С.42-49.

Бергер П. Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. — М.: Медиум, 1995. - 323 с.

Шибутани Т. Социальная психология.-М.: Прогресс,1969.-535 с.

Полонников А.А. "Погружение" как базовая метафора процесса психологического образования// Вузовская наука, промышленность, международное сотрудничество: Мат-лы второй международной научно-практической конфер., 14-16 окт. 1998 г., Минск: В 2 ч. Ч 2.- Мн.: БГУ,1998.- С 85-89.

Щетинин М.П. Объять необъятное: Записки педагога – М.: Педагогика, 1986.– 176 с.

Шюц А. Структура повседневного мышления. //Социологические исследования,1988. № 12 - С.129-137.

Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию.– СПб.: Изд-во "Алетейя". 1999. – 272 с.

## **ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ В УСЛОВИЯХ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

*Прокопьева З.И.  
Белгосуниверситет*

Перед системой педагогического образования в Республике Беларусь стоят задачи по подготовке специалистов, сочетающих профессиональную компетентность с социальной активностью, гражданской зрелостью, умением работать с детьми и для детей, постоянно совершенствовать свои знания и умения.

Основными критериями оценки качества профессиональной готовности учителя в настоящее время являются: определенный объем специальных знаний, сформированность умений к творческой работе с детьми, умений осуществлять воспитательные функции планирования самостоятельной учебной деятельности учащихся. Очень важным является умение использовать наиболее действенные способы управления ученическим коллективом, находить наиболее благоприятный стиль педагогического общения. Необходимо отметить, что сейчас усилено внимание педагогов-исследователей к существующей в университетах и педагогических институтах, колледжах профессиональной подготовке учителя. Однако исследования эти проводились в области формирования профессиональной педагогической культуры (Исаев И.Ф. — М., 1993), обучения педагогической технике (Левитан К.М. — М., 1992), развитии творческого потенциала учителя (Рындин В.Г., Челябинск, 1996).

Цель настоящего исследования – изучение особенностей профессиональной готовности студентов исторического факультета классического университета и создание психологических и педагогических условий, позволяющих привести её в соответствие с современными требованиями к профессиональной деятельности учителя и тенденциями её развития и совершенствования. Исходя из поставленной цели, предполагается решение ряда частных задач, отражающих сущность данной проблемы:

Изучить особенности профессиональной подготовки студентов и провести системный анализ её содержательной и процессуальной сущности.

Выявить и систематизировать основные психологические факторы, влияющие на эффективность профессиональной готовности выпускника вуза.

Разработать систему психолого-педагогической подготовки, обеспечивающей совершенствование процесса профессиональной готовности выпускника на