

Издания Центра проблем развития образования
Белорусского государственного университета
www.charko.narod.ru
www.edc.bsu.by

УДК 378.1 : 159.9
ББК 74.58 У59

Психологическое образование: контексты развития

Альманах № 3

Серия «Университет в перспективе развития»

Белорусский государственный университет.
Центр проблем развития образования БГУ
Под ред. М.А. Гусаковского, А.А. Полонникова.
Мн.: Технопринт, 1999. - 168 с.

Рецензенты:

Н.И. Латыш, доктор философских наук, профессор;
Г.М. Кучинский, доктор психологических наук, профессор.

ISBN 985-6582-33-4

Альманах составлен на основе докладов, сделанных специалистами в области высшего образования на методологических семинарах и научно-практических конференциях в Белорусском и Московском государственных университетах в 1998-1999-х гг.

Содержание обсуждений затрагивает проблемы целей и ценностей университетского психологического образования и способы их обеспечения как актуальные проблемы современной высшей школы в ситуации динамизации социокультурных отношений.

Данное издание предназначено для преподавателей высшей школы, ученых, аспирантов, магистрантов, слушателей курсов повышения квалификации, методистов и специалистов аппарата управления сферы образования.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие (с. 5)

ИССЛЕДОВАНИЯ: ОТ ИДЕИ К КОНЦЕПЦИИ

Полонников А.А. Динамика психологической реальности и процесс психологического образования (с. 7)

Краснова Т.И. Игровое сознание как необходимое условие погружения в практику (с.24)

Забирко А.А. Возможность многомерного профессионального сознания и самоопределение психолога в современной ситуации (с. 34)

Корбут А.М. Кризис идентичности - кризис знания - кризис образования (с.42)

Краснов Ю.Э. Оппозиция познавательной (естественнонаучной) и мыследеятельностной (психотехнической) рациональности в психологии (Материалы к разработке психологии как практико-ориентированной гуманитарной науки проектно-программного типа) (с. 55)

[Васильюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории \(с. 73\)](#)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ: ОПЫТ И РЕФЛЕКСИЯ

[Сосланд А.И. Психотерапевтический текст \(с.83\)](#)

[Слепович Е.С. Некоторые проблемы подготовки будущих психологов к работе с детьми, имеющими отклонения в развитии \(с.95\)](#)

[Кремер Е.З. Вольный семинар "образование психолога" \(замысел и первый шаг работы\) \(с. 97\)](#)

[Харин С.С., Вильтовская Я.И. Модель конструирования профессионально-личностного гештальта у студентов вузов \(с.103\)](#)

МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИЙ И СЕМИНАРОВ

[Алексеев Н.Г. К проблеме содержания психологического образования. \(с.109\)](#)

[Розин В.М. Философия образования и педагогическое знание. \(с.111\)](#)

[Слободчиков В.И. Парадигмы развития современной психологии и образования.\(с. 120\)](#)

ПРИЛОЖЕНИЕ

[Забирко А.А., Корбут А.М., Краснов Ю.Э., Полонников А.А. Образование психологов в современном социокультурном контексте. Контурь модели практико-ориентированного психологического образования \(с.146\)](#)

[Забирко А.А., Корбут А.М., Кирилук Л.Г., Краснов Ю.Э., Полонников А.А. Психологическое образование: ситуационный анализ \(опыт многопозиционной экспертизы\) \(с.154\)](#)

[Альманах № 4](#)

***ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МАТЕРИАЛОВ САЙТА
ССЫЛКА НА САЙТ ОБЯЗАТЕЛЬНА!***

Философия образования и педагогическое знание

(доклад на конференции "Развивающаяся психология -- основа гуманизации образования", Москва, 19-21 марта 1998 г.)

Розин Вадим Маркович, доктор философских наук, профессор, зав.лабораторией философии и техники Института философии РАН, Москва.

Если отвечать на вопрос Никиты Глебовича Алексеева, который он задал предыдущему докладчику В.С. Швыреву, о значении неклассической рациональности для образовательной практики в целом, и психологического образования в частности, то я бы попытался ответить так: содержанием психологического образования, с точки зрения неклассической рациональности, будут являться вовсе не теоретические описания психики человека, а способы изучения психики, практического воздействия на психику, ситуации, которые складываются в связи с разворачиванием этих способов, а также наше отношение к этой ситуации, включенность и участие в ней. В этом смысле - это совершенно другое содержание образования, которое еще требуется создать.

Частично мое сообщение будет связано с попыткой некоторого уяснения этого вопроса. Это необходимо для того, чтобы возникла возможность понять, что на самом деле проблемы философии образования не есть абстрактные проблемы, которые обсуждаются философами и методологами. Это проблемы, которые проходят через все слои педагогической работы и педагогического знания, и мы во всем этом участвуем, только часто это не осознаем. Вот простой пример. Если взять область культурологии, где сейчас написано огромное количество учебников, составляющих содержание культурологического образования, и область той же психологии, то нетрудно заметить, что все учебники и учебные пособия, которые вышли за последние лет пять, довольно четко разбиваются на два класса.

Один класс - это традиционный подход. По сути дела здесь пытаются по-прежнему упорно излагать представления о психике в психологии, или о культуре в культурологии, об отдельных явлениях культуры, или об отдельных явлениях психики. Но у авторов возникает крайне сложная проблема, а именно: что делать, какие знания отбирать в этом случае? Количество психологических представлений растет лавинообразно, а методы обучения совершенствуются довольно медленно. В результате одни педагоги берут одни теории, вторые - другие, третьи пытаются про искусство рассказывать, четвертые -- про историю развития культуры. И каждый раз при таком подходе оказывается, что из всей области существующего знания и подходов выбирается очень небольшая часть.

Но поскольку даже ее не удастся как следует изложить, то усваиваемые знания становятся очень странными. Это какие-то «ублюдочные» знания, ими невозможно пользоваться. Кроме того, когда вы начинаете сравнивать один учебник с другим, то возникает вопрос: почему данный автор взял эти знания о психике или культуре, но не взял другие знания. Бедные студент оказываются перед дилеммой: или купить все сразу учебники, только так он может представить что такое психологическое содержание и знание, или плюнуть на наличие разных точек зрения и взять ту, которая понравилась.

Во втором классе учебников осуществляется переход от традиционного содержания образования к альтернативному. Например, если вы возьмете прекрасный учебник по культурологии Л.Г. Ионина, то увидите, что, помимо изложения собственных представлений, примерно половина книги посвящена попыткам изложить подходы других исследователей, то есть то, что мы называем парадигмами культурологии. То же самое мы видим и в психологии. Например, Ю.Б. Гиппенрейтер, которая переиздала свое "Введение в психологию", хотя бы половину учебника попыталась выдержать тоже с этой точки зрения. Но здесь возникает вопрос. Если вы начинаете излагать парадигмальные подходы, если вы начинаете рассматривать интеллектуальные ситуации, что тоже характерно, если вы пытаетесь

погрузить студента в реальность дисциплины, то что при этом происходит с содержанием образования? Очевидно, что это уже не представления о психике или о культуре. Здесь мы сталкиваемся с интересной дилеммой. По сути дела, первый подход исходит из традиционного, сформировавшегося в педагогике подхода, а именно: цель образования – человек знающий, компетентный в разных сферах и областях (см. педагогику Я. А. Коменского), а содержание образования, особенно учебное содержание, -- это приспособленное, адаптированное к педагогическому процессу, научное содержание. Тогда все понятно: если вы считаете, что учебное содержание это всего лишь адаптированное к процессам усвоения и к педагогическому процессу научное содержание, то вы вынуждены решать следующую проблему: какие же собственно научные знания брать, на основе чего создавать учебные знания. И вам не выбраться из этой ситуации.

Если же вы начинаете излагать парадигмальные подходы, интеллектуальные ситуации, методы, пытаетесь говорить о способах мышления, о ситуации в предмете, то возникает другая проблема: а что тогда есть содержание образования? При этом втором подходе есть одна реальная, очень интересная и сложная проблема, которую я, например, вижу одним образом, а некто, возможно, видит ее совершенно иначе.

Я только что закончил новый учебник по культурологии. Что я там сделал? Предложил совершенно иную структуру. Начал вовсе не с описания предмета культурологии, а с погружения людей в некую ситуацию, то есть дал сначала образцы культурологических исследований, которые, как мне кажется, как-то подключают человека к культурологии, даже если он ничего не знает. Дальше я даю общий обзор ситуации в культурологии, где характеризую хаос, который там есть: множество предметов, споры и т.д. Потом я зафиксировал основные дилеммы, которые мне, как исследователю, удалось обнаружить.

После чего я снова погружаю читателя в некий конкретный материал, но уже на основе сформированного содержания. На этой основе рефлексирую те самые дилеммы, проблемы и подходы, которые были выделены ранее. И так далее. Примерно так я выстроил свой курс.

Обратите внимание, я подбираюсь к вопросу о том, что такое педагогическое знание и содержание образования. Что я делаю? Я спрашиваю, что необходимо, чтобы студент овладел предметом. И что значит -- овладеть предметом? Значит, я уже рассуждаю не как человек, работающий в традиции, я не хочу сделать так, чтобы студент был просто з-н-а-ю-щ-и-м культурологией. Я хочу его погрузить в культурологическую реальность, хочу, чтобы у него сформировались некие способности, я хочу, чтобы он сориентировался в культурологии, понял, какие проблемы там обсуждаются. И при этом у меня есть некий образ: я предполагаю, что он движется куда-то, а я ему в этом помогаю. Это наше совместное действие, совместное движение. В этом смысле, чем я занимаюсь? Я предлагаю студенту некие схемы, некие представления, которые помогут ему пройти этот путь вместе со мной. При этом, с одной стороны, я выступаю как человек, который стимулирует это движение, указывая ему конечную цель, с другой стороны, я выступаю как человек, который помогает, когда он спотыкается и не понимает.

А теперь я спрашиваю: вот эти мои представления, мои схемы, которые я предлагаю,

вот это описание культурологии, которые я даю, это что такое? Это знания или не знания? Если знания, то знания о чем? О движении этого студента, о наших с ним совместных акциях, о тех идеалах, на которые я его ориентирую. Вообще, ответить довольно сложно. И это заставляет меня предположить, что это вообще не знания. Это есть некая интеллектуальная конструкция, интеллектуальная схема, которая дает мне возможность осуществить вот этот тип педагогического, социального действия (я так специально говорю, потому что я действительно воздействую на человека). Мое участие дает студенту возможность пройти необходимый путь. Я бы вообще резко поставил вопрос: является ли современное педагогическое знание знанием? Является ли содержание психологического и педагогического образования тем, к чему мы привыкли, когда говорим, что это есть некие знания о предмете, которые позволяют и т.д.? На мой взгляд это вовсе не знания, хотя там есть компонента знания, не без этого. Прежде всего, как бы я не излагал свои представления, я одновременно рассказываю о том, как разные (именно разные!) психологи представляют психику, какие идут споры по поводу психики и т.д. Компонент знания здесь тоже присутствует, но лишь как момент. По существу, мы имеем дело с интеллектуальными конструкциями инженерного типа.

Почему инженерного? Потому что речь идет о делании: я делаю ситуацию, я воздействую на движение, я предоставляю некие средства, которые позволяют и мне и ему пройти определенный путь — понять, сориентироваться и т.д. При этом я обращаю внимание, что эти представления -- не только для студента, но и для меня. В ходе этого движения я вынужден сам перестраиваться. Я все время выясняю, что вот это я не так делал, это не понимается, не принимается, поэтому я вынужден сам уточнять цель движения и изменять представление о психике, о ситуации и т.д. То есть в ходе такого движения не только изменяется и движется куда-то студент, но и я сам как педагог, как человек, вынужден изменяться и перестраиваться. В этом смысле, я могу рассматривать эти представления только как работающие здесь и сейчас, имея ввиду, что их надо уточнять, перестраивать, пересматривать. Это и есть та нестандартная, неклассическая ситуация, о которой говорил В.С. Швырев. Потому что мы здесь имеем дело с разными субъектами, и с разными позициями, с их движением, в частности, и с психотехнической работой, направленной на собственное изменение. Вся эта ситуация, с которой мы имеем дело, подвижная, открытая.

Заканчивая свое выступление, я хотел сказать: на мой взгляд, мы находимся в очень интересной и важной точке исчерпания традиционного универсума педагогических знаний, исчерпания вообще традиционной педагогической парадигмы и ситуации. Мы входим в ситуацию, где приходится формировать непривычные для нас представления о содержании и целях образования. И частности, такой знаниевый, эпистемологический момент, начинают отходить на второй план, становиться именно моментом, а на первый план выдвигаются совершенно другие проблемы и задачи - в частности, задача организации совместного движения педагога и учащегося с помощью самых разных интеллектуальных конструкций инженерного типа.

ВОПРОС: Мне хотелось бы получить ответ на вопрос, что же это за наука культурология? Что является ее содержанием?

ОТВЕТ: В классическом труде К. Клакхона и А. Кребера еще в 1952 году было зафиксировано примерно триста определений культуры. А сегодня я думаю их не менее 800-900. Пытаясь ответить на вопрос, что изучает культурология, говорят: она изучает культуру, а культура - это то-то. Вы видите бессмысленность такой ситуации?

Поэтому я отвечаю на этот вопрос так: культурология - это не какая-то сложная монодисциплина, в ней много разных подходов и идет определенная полемика по поводу того, что есть культура. Я все это четко фиксирую, равно как и обсуждаемые методы, и возникающие дилеммы. Вот эта вся ситуация и определяется мной как культурология.

ВОПРОС: Но, все-таки, погружение в эти ситуации, прохождение вместе с вами студентом по ним не исключает определенного знания о культуре?

ОТВЕТ: Нет, я же специально акцентировал этот вопрос. Знание, конечно же, не исчезает. Оно перемещается из центра нашего внимания, из главного поля рассмотрения, на периферию или "под кожу", как мы говорим. Как уже было сказано ранее, я начал с конкретных образцов культурологического анализа, где действительно студенту предъявляются конкретные знания. Но дальше-то выход из этой ситуации совсем иной. После изложения конкретных образцов дается рефлексия. А рефлексия - это уже не конкретные знания, это уже анализ этих образцов на предмет того, каков характер этих представлений о культуре, каковы здесь проблемы, чем они отличаются друг от друга и т. д. То есть мы переходим на другой этаж - анализируем мышление. Вот я дал конкретный образец, погрузил в конкретное знание, но это лишь материал для того, чтобы выйти в совсем в другую плоскость: в плоскость мышления об этом, плоскость тех целей, которые мы выстроили и т.д. Поэтому знаниевая компонента остается, но она уходит на периферию, становится всего лишь средством для решения других задач.

ВОПРОС: Но как же оценку поставить? Я хочу поставить оценку студенту за знание этого предмета. По каким параметрам его оценивать: за то, что он умеет подходить и оценивать какие-то новые теории или за конкретные знания и умения? За что я его оцениваю?

ОТВЕТ: Это глас вопиющего в пустыне. Меня абсолютно в этом смысле не интересует знают ли мои студенты ту или иную конкретную культурологическую или психологическую теорию. Хотя, конечно, мне приятно, если знают. Меня интересует, например, ориентируются ли они в осваиваемой действительности, в психологии и культурологии, знают ли основные подходы, могут ли они сформулировать центральные проблемы, какими владеют методами. И еще, конечно, меня интересует могут ли они все это проиллюстрировать на каком-нибудь примере, хотя бы одном.

ВОПРОС: Как вы считаете, зависит ли метод инженерного конструирования совместной деятельности со студентом от уровня развитости науки? Давайте возьмем два предмета, которые, видимо, для вас актуальны: культурологию и психологию. По всей видимости культурология более молодая дисциплина, чем психология, по крайней мере, в данный момент становящаяся. Соответственно, зависит ли ваш метод от возраста науки? По всей видимости, в психологии больше порядка, больше строгих схем. И вы, как преподаватель не можете не думать о том грузе, который вы обрушиваете на головы студента. Вы переносите проблемы не устоявшейся науки на головы студентов. Правомерно ли это применительно к психологии? Там ведь другая ситуация.

ОТВЕТ: Во-первых, для меня каждая ситуация уникальна. Если вы читали мои работы, то знаете, что я сторонник гуманитарного подхода. А в гуманитарном подходе каждая ситуация является уникальной. Поэтому я обязан реагировать на различия этих, как вы говорите, ситуаций. Второе, мне кажется, что лучше погружать студента в современную ситуацию, даже может быть чуть-чуть более сложную, чем в мертвое знание. Я резко сейчас говорю. На мой взгляд, большая часть современного знания мертвая, и кроме схоластики, кроме того, чтобы убивать мысль, мало что дает... (сдерживает эмоции). У меня вообще такой принцип, студента надо тащить вверх, а не пытаться все сделать за него.

Что касается научной психологии, то она тоже достаточно молодая дисциплина.

РЕПЛИКА: Но постарше!

ОТВЕТ: Поэтому я действительно даю в своих работах краткий исторический очерк развития психологии, фиксирую психологические школы.

РЕПЛИКА: Зачем обрушивать все это на головы студентов, разбирайтесь сами в этой каше?

ОТВЕТ: Нет, наоборот, вы не поняли. Задача состоит в том, чтобы помочь разобраться, а не обрушить на него. В чем моя функция? В том, чтобы пройти этот путь вместе, а не обрушить на него всю тяжесть этой ситуации.

РЕПЛИКА: А как же с устоявшимся в психологии знанием? Вы его не даете?

ОТВЕТ: Конечно, даю. Но ведь и вы поймите всю бессмысленность простых решений. Я сейчас резко говорю. Если вы возьмете корпус психологических учебников, то что они демонстрируют чаще всего? Они демонстрируют точку зрения, которая давно уже пройдена. Например, универсальное представление о психике, о том, что есть якобы универсальные процессы: мышление, восприятие... Если мы будем учить студентов этому, то лучше вообще психологии не учить.

РЕПЛИКА: А чему учить, если не этому? Как вы отбираете психологическое знание?

ОТВЕТ: Я вам с удовольствием подарю две мои книжки и вы посмотрите как.

РЕПЛИКА: Вы не отвечаете на вопрос.

ВОПРОС: Психология как гуманитарное знание. Каковы функции психологического знания в этом случае, в чем культурная функция психологического знания, например, для организации личной жизни человека и для профессиональной деятельности. Они каким-то образом могут различаться?

ОТВЕТ: Думаю, что да. Я бы обратил внимание на одну ситуацию, достаточно драматическую для психологии. Мы все время спрашиваем, какую роль играет психолог,

забывая о том, что психолог не только является культуросообразным специалистом, но и деструктивным агентом.

Сегодня много психологических практик, которые просто разрушают человеческую психику. Мы обязаны в ходе образования на этот момент указывать и специально анализировать его. То есть речь идет о положительных и негативных образцах культурологического образования, положительных и негативных образцах психологических практик и т.д.

Вот если вы будете брать эти реальные живые ситуации, а не пользоваться умершим знанием, то тогда вы получите нормальное содержание психологического образования. И это будут не отдельные теории, а некие с-и-т-у-а-ц-и-и работы психолога, ситуации мышления психолога - вот что должно быть основным содержанием: ситуации мышления, познания, типы работ, деструкции и т.д.

ВОПРОС: Насколько я понял, ваша конструкция проблематизирует все традиционное образование. Традиционное образование пользуется тем, что ученый создает? Педагог работает с результатом его труда - знанием. Традиционный учитель далек от того живого опыта, который воплощен в знании. Получается, что сейчас обучать должен человек не только знающий, но и понимающий. Вы специалист по культурологии, вы прошли в своем опыте, исследовали рождение культурологии, вы обучаете. Вы со своей позиции здесь говорите, но вы не затрагиваете вопроса, кто учит? А ведь проблема образования, обучения зависит и от этого. Она меняется в неклассической ситуации именно с этой стороны. Чтобы учение, его результаты удовлетворяли современным требованиям, должен быть человек (педагог), который непосредственно включен в опыт получения знания, не должно быть посредников.

ОТВЕТ: Это вопрос довольно сложный. Тут интересно взглянуть на историю педагогики. Обратите внимание: первые педагоги - И. Песталоцци, Ф. Фребель и др. - это были специалисты, непосредственно погруженные в практику. Они создавали соответствующие знания для себя. Более того, первое поколение учебников писались для учителей, как конспекты для их собственной деятельности. Когда же начали вводиться стандартизированные учебники современного типа? Когда стал складываться институт формальной школы, прежде всего в Германии. И там стали требовать качество и нормировку. Только тогда, когда были выделены принципы стандарта, качества, контроля за педагогом, стали писаться учебники, к которым мы привыкли.

Сегодня ситуация действительно совершенно другая, и мы должны как бы заново возвращаться в исходный пункт, и я здесь с вами совершенно согласен, и специально обсуждать, для кого надо писать учебники и задачки и какие. Очевидно, что для разных субъектов педагогического процесса они будут совершенно разные. А пока мы видим странную ситуацию, когда нам говорят: вот вам образовательный стандарт. Пожалуйста, будьте добры влезть в этот стандарт, а если вы этого не сделаете, мы вас не аттестуем и т.д. На мой взгляд, это попытка реанимировать старые традиционные ходы.

ВОПРОС: Если приложить вашу модель к обучению психологии, то каким образом вы в своей модели учитываете уровень студентов? Одно дело вам погрузиться. Вы владеете методом и живым знанием, это совсем другое, чем погрузиться студенту, не владеющему этим. И второй, связанный с этим, вопрос: каким образом вы фиксируете итог овладения вашей дисциплиной? Погружаться в рамках интеллектуальности можно бесконечно, но задача обучения — некое овладение дисциплиной? Как вы это улавливаете?

ОТВЕТ: Понимаете, вы спрашиваете об обучении в старом смысле слова. Да, конечно, когда я читаю в институте типа УРАО, где передо мной сто студентов, то все, предлагаемое мной, бессмысленно. К тому же есть еще и проблема со временем, помещениями. Но я хочу обратить внимание на то, что мы привыкли к традиционной схеме преподавания: лекции, где мы преподаем учебный предмет, ну в лучшем случае, еще есть семинарские занятия. По сути дела, все это в значительной степени устарело. Например, очевидно, что если вы, или ваш студент не прошел через, грубо говоря, семинарскую жизнь, то дела ваши и его плачевны. А что такое семинарская жизнь? Семинарская жизнь — это реальная научная жизнь, это живые проблемы (идея образовательно-учебного творчества, идея мастер - класса близка к этому). Вот создается семинар, где есть и студент начинающий, и более продвинутый, и мастер. А

дальше ставится живая задача, и в ходе ее решения, собственно, и происходит образование. К образованию вы обращаетесь не просто, а в той ситуации, в которой студент испытывает затруднение, вы не можете что-то вместе с ним решить и продвинуться дальше. Хорошее образование должно включать разные уровни, где будут все эти слои, где студент вместе с мастером и более продвинутым студентом совместно решает некую реальную задачу, и в ходе этого идет, как бы слоями, процесс образования. Не пройдя такие мастер - классы, семинары, мы сегодня не можем говорить о нормальном образовании.

РЕПЛИКА: Вы говорите про будущее. А как перестроить ныне существующее психологическое образование?

ОТВЕТ: Ну почему, я могу все это делать сегодня. Я беру и делаю творческий семинар. Кто хочет, туда приходит, а кто не хочет - того учу старым образом. Надо начинать с теми возможностями, которые есть, то есть надо закладывать шурфы, а дальше оно само будет порождать.

ВОПРОС: Относительно итогов, как вы узнаете, что студенты освоили ваш предмет?

ОТВЕТ: Формально я делаю те же самые опросы, а неформально я просто даю некие задачи. Если человек их может решить, значит, он освоил необходимое.

ВОПРОС: Можем ли мы вас понять так, что содержание образования должно понимать не столько как объект знания в той или иной области, сколько, как процесс познания этой области?

ОТВЕТ: Это предлагал еще в конце века В.В. Латышев - замечательный русский методист. Он говорил: если мы не в состоянии учить геометрическим знаниям в полном объеме, так давайте мышлению учить геометрическому. Только эта идея не так просто реализуется. Потому что, что значит учить мышлению? Для этого вы должны это мышление представить, вы должны дать средства овладения этим мышлением, вы должны уметь вводить в ситуации мышления, познания, практического действия и т.д. К сожалению, традиционная педагогика и наука ориентированы на другое. Во что упиралась во многом система В.В. Давыдова? В то, что не выделены те знания, которые бы позволяли формировать мышление, способы его освоения. Для этого нужно перестраивать логику, перестраивать наукознание, перестраивать существующие дисциплины, поскольку они ориентированы на другое. Но в общем вы правы, идея очень старая.

ВОПРОС: Насчет погружения, сейчас очень много применяют этот термин: погружение при обучении иностранному языку, погружение в определенное психическое состояние, гипнотическая суггестия и т.д. Вы не практиковали такую вещь. Интенсивность обучения - важный параметр, можно программу пройти и за год, и за десять лет. Это практикуется в Академии физкультуры. Погружение может быть с изменением психического состояния человека. Можно ли погружать в интеллектуальную среду, постепенно сдвигать среду в чувственную сферу, перевести обучающегося в такое состояние, когда интенсивность обучения будет иметь фантастические параметры. Студент будет осваивать ваш годичный курс за месяц, за неделю?

ОТВЕТ: Я знаю, что есть и такие поиски. Но мне ближе другой подход: реализующий идеи рационального, рефлексивного, методологического обеспечения. Хотя то, что вы говорите, достаточно интересно развивается, в эзотеризме. У меня только что вышла книга "Избранные эзотерические учения", где я рассматриваю некоторые эзотерические доктрины. В частности, есть очень интересный опыт Вальдорфской педагогики, которая строится на основе идей Р. Штейнера. И там какие-то элементы того, о чем вы говорите, действительно есть. Хотя я сторонник того, чтобы, погрузив студента в некоторый материал, дальше помочь ему отрефлексировать ситуацию, и как раз, наоборот, оснастить его интеллектуальными средствами, позволяющими двигаться рационально и контролируемо. Рациональность здесь имеется в виду в хорошем смысле, современная рациональность.

ВОПРОС: Давайте вернемся к названию вашего доклада: "Философия образования и педагогическое знание". Вы ничего не сказали о своем понимании философии образования. Здесь у вас написано: "Философия образования - широкая рефлексия над педагогическим

процессом". Ваш опыт — это свидетельство широкой рефлексии, которой мы хотим воспользоваться. Речь идет о том, что психологическое знание для профессионалов психологов, и психологическое образование для непрофессионалов (технических вузов) будет разным. Если да, тогда погружение в научные школы для будущего психолога-профессионала является правомерным, как элемент формирования научно-исследовательского мышления, но погрузить инженера, строителя в эту научную кухню, это значит просто прийти к нему в аудиторию не подготовленным. К нему прийти надо с большей ясностью о предмете?

ОТВЕТ: А вы предлагаете делать очень простую вещь. Мы читаем студентам учебник по психологии (я иронизирую), излагаем устаревшие представления о психике, ничего этого не оговаривая(!). Тиражируем это миллионами или тысячами экземпляров. Вы считаете это более правильным подходом?

РЕПЛИКА: Не поняла, с чем вы придете к строителю, с научными школами или с чем-то конкретным, с представлениями о предмете психологии?

ОТВЕТ: Я рад, что вас задело, что вы так живо обсуждаете это. Значит событие состоялось. Мы с вами договорим отдельно.

ВОПРОС: То, что вы предложили, совершенно замечательно. Но вот скажите, ваша инженерная схема - это ваша ориентировка в культуре, культурологии. Вы очень мощная, авторитетная фигура, причем не только для рядового студента. Как защищен учащийся от вашей экспансии?

ОТВЕТ: Давайте с вами разберем ситуацию нашего диалога. Я всегда подчеркиваю, что мои теории поступают на рынок культурных идей. Выдержат ли они конкуренцию - не знаю. Если будут интересны – то да, если нет – умрут, и слава богу, выживут теории более достойные. Это я не устаю повторять студентам.

Кроме того, я специально делаю анализ, вы видели по моим работам, по демифологизации, дереализации, распредмечиванию, пытаюсь при этом показать, что представления психологов или культурологов о том, что якобы есть психика или культура сами по себе, это всего лишь реализация собственных намерений психологов и культурологов.

РЕПЛИКА: Это делаете вы. А он, студент?

ОТВЕТ: Я стараюсь, чтобы и студент научился это делать. Когда я спрашиваю его на экзамене, я пытаюсь понять: схватил ли он хоть немного эту точку зрения или нет. Я достаточно много трачу усилий, чтобы перевести студента из онтологической позиции в методологическую, критическую, включая отношение к преподавателю и к самому себе.

ВОПРОС: Спасибо, за ваше сообщение. Мне особенно понравилась идея, возможно понятие, которым вы пользовались: интеллектуальная конструкция инженерного типа, которая не является знанием. Разработано ли у вас представление об этом. Различаете ли вы педагогический план такого рода конструкций, то, что помогает преподавателю обеспечивать этот процесс совместного движения, и план содержания образования, в частности, психологического и культурологического.

Ведь и в транслируемом содержании могут быть не знаниевые, а какие-то другие организованности не знаниевого характера.

ОТВЕТ: То, что я говорю - лишь воспроизведение тезисов целого ряда работ Г.П. Щедровицкого. Эта точка зрения им развивалась, но не была доведена, может быть, до конкретного материала. Далее эту линию очень интересно разрабатывает Сергей Попов - представитель методологического подхода. Я же на материале учебных предметов — психологии, культурологии, философии пытаюсь эти идеи конкретизировать, перевести их в структуру учебного курса. Но это очень сложная задача.

Что касается второй части вашего вопроса, то здесь требуется отдельный разговор. Вы правы, и в самом содержании есть организованности инженерного типа. Но это все крайне сложно, поскольку приходится обсуждать такие темы как объект, содержание и т.д. Например, мы все больше говорим не о сущем, как в классике, а о реальности, мы говорим о событийности. Вот и здесь я говорю: состоялось ли событие или не состоялось? Событийность

становится все чаще на место представления об объекте. Но это отдельная тема, требующая отдельного обсуждения. И она связанна, кстати, с тем, что говорил В.С. Швырев. Если следовать тому, что он говорил, то вы уже не получите объектного представления о действительности, а вы получите событийное. Все чаще мы говорим не о физическом факте, а о физическом событии. Почему? Потому что событие - это то, что валентно познавательной ситуации субъекта, валентно установке понимающего, валентно позиции, с точки зрения которой мы хотим участвовать в процессе, направлять его. Если все это учитывать, получается событийная ситуация. Тут происходит еще и кардинальная смена привычных для нас представлений о том, что есть, что существует, что есть истина и т.д.

