

УДК 378.1 : 159.9  
ББК 74.58 022

## Образовательные практики: амплификация маргинальности

Альманах № 4

Серия «Университет в перспективе развития»

Белорусский государственный университет.  
Центр проблем развития образования БГУ  
Под ред. А.А. Забирко.  
Мн.: Технопринт, 2000. – 184 с.

ISBN 985-464-059-0

В альманах включены материалы проблемно-разработческого семинара «университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы», проведенного в Белорусском государственном университете 21-23 сентября 2000 года, а также статьи в рамках тематики семинара, специально заказанные для данного сборника.

Содержание сборника фокусируется на проблематике новых форм университетской подготовки; предпринимаются попытки осмысления разных типов гуманитарных образовательных практик. Авторы данного сборника объединяет то обстоятельство, что каждый из них при обсуждении образовательных стратегий использует ту или иную форму критического дискурса.

Сборник статей ставит своей задачей расширение читательского опыта осмысления университетского образования путем привлечения ресурса, накопленного в текстах, проблематизирующих единообразие практик преподавания и создающих возможность для конструирования альтернативных педагогических концепций университетского образования.

Данное издание предназначено для преподавателей, ученых, исследователей проблем высшей школы, аспирантов, методистов и специалистов аппарата управления сферы образования.

### СОДЕРЖАНИЕ

**Предисловие Многообразие не данность, а проект.** (с. 5)

**Введение Чтение без контекста.** (с. 8)

**Коломинский Я.Л. Психологическая культура или психологическая цивилизация.** (с. 12)

**Слепович Е.С. Размышления специалиста об авторской практике "Психология ребенка с аномальным развитием".** (с. 20)

**Краснов Ю.Э. От вербально-технической к мыследеятельностно-самоопределенческой парадигме психологического образования. Опыт реконструкции становления и методологического обоснования проекта "ПРАКТИКА" как единица (университетского) психологического образования.** (с. 25)

**Фофанова Г.А. После лекции Полонникова А.А. Размышления психолога.** (с. 36)

Харин С.С. Совершенство развития (теоретические аспекты личностно-профессионального становления субъекта научной деятельности). (с. 40)

Файферман В.В. Психологические особенности функционирования намерений в процессе профессиональной подготовки психологов. (с. 61)

Герасимова В.А. Просто ни о чем... (с. 68)

Джержен К.Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика. (с. 74)

Соколова М.В. Лирическое эссе на тему "Об издержках педагогического процесса". Взгляд изнутри. (с. 102)

Полонников А.А. Сверхъестественность образования. (с. 106)

Корчалова Н.Д. Возможность и воображение. (с. 131)

Забирко А.А. Время и образование. Несколько метафор к образовательной практике. (с. 133)

Корбут А.М. Образование | проблематизация. (с. 136)

Интервью с человеком, не написавшим послесловие. (с. 158)

Забирко А.А., Герасимова В.А., Корбут А.М., Корчалова Н.Д., Полонников А.А. Комментирующий диалог как образовательная практика: конструирование события. (с. 162)

## **От вербально-технической к мыследеятельностно-самоопределенческой парадигме психологического образования.**

**Опыт реконструкции становления и методологического обоснования проекта “ПРАКТИКА как единица (университетского) психологического образования” \***

***КРАСНОВ Юрий Эдуардович**, начальник отдела стратегии образования Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета, г. Минск.*

На протяжении нескольких лет группой минских психологов продумывались и на учебных занятиях (в основном, в Институте современных знаний) отрабатывались различные модули той конструкции, которая впоследствии оформилась в качестве перспективного стратегического проекта “ПРАКТИКА как единица (университетского) психологического образования” (далее сокращ. “ПРАКТИКА...”). В данном тексте мы хотели бы дать методологическое обоснование данного проекта с исторической и логической точек зрения. Опыт реконструкции становления проекта важен для нас по двум соображениям. Во-первых, это, по-видимому, должно становиться неотъемлемой характеристикой “неестественнонаучной” методологии концептуальной работы в гуманитарных науках — выделение исследователем своих собственных ценностных предпочтений, концептуальных средств и мировоззренческих оснований. Во-вторых, “возвратный” анализ (“припоминание”) исходных основоположений, гипотез, аксиом через точную реконструкцию “тогдашних” формулировок, зафиксировавших и удержавших содержание исходного и базового смысла сознания, — такой анализ позволяет лучше понять пафос сделанного позже (по причине того, что часто молодой, неотягощенный различными заботами ум созерцательно проникает в самую суть проблемы и фиксирует ее гораздо тоньше и глубже, чем впоследствии об этом сам “взрослый” исследователь думает).

При этом мы сами не придаем серьезного — исторического — значения предыстории проекта “ПРАКТИКА...” и не хотели бы, чтобы читатель подумал, что мы “пишем историю”. На смысл такой работы мы указали выше. Кроме этого, добавим, что, в рамках “неестественнонаучного” исследования после длительного этапа работы нужно, по-видимому, просто восстанавливать идентичность и стратегические цели научных программ (И. Лакатос), причем восстанавливать на новых основаниях! Для нас таким новым основанием, перепрограммирующим предшествующую работу, служит проект “мыследеятельностно-самоопределенческой” парадигмы образования [11]. И в этом смысле хочется надеяться, что ИСТОРИЯ еще впереди.

### **Краткая предыстория проекта “ПРАКТИКА как единица (университетского) психологического образования”**

Изложим данную предысторию предельно кратко, фиксируя ключевые смысловые “точки перегиба” концептуальной траектории нашего движения. Кстати, данная работа опять-таки для нас важна и в связи со следующим важнейшим для нас моментом. Дело в том, что активно разрабатывавшийся в 1998-1999 гг. прорывной проект “ПРАКТИКА...” является, фактически, частным случаем “мыследеятельностно-самоопределенческой ПАРАДИГМЫ образования”, т.е. содержание проекта может быть получено путем ее логической конкретизации на сферу психологического образования. Данное положение было нами отрефлексировано после фактической свертки работ по проекту (хотя мы предпочитаем говорить о приостановке работы), в котором наше участие вдохновлялось как раз возможностью проработки философско-методологического и технологического контуров “мыследеятельностно-самоопределенческой ПРАКТИКИ образования” (окончательное оформление и разработка которой и были нами предприняты на стыке 1999-2000 гг.). Но тогда получается, что в рамках предыстории проекта “ПРАКТИКА...” нужно еще вычлнить те концептуальные и технологические линии, которые работали и могут еще работать на формирование и развитие “мыследеятельностно-самоопределенческой ПАРАДИГМЫ и ПРАКТИКИ образования” (и не является ли тогда предыстория проекта одновременно и предысторией того образа образования, который сейчас получил название “мыследеятельностно-самоопределенческая образовательная парадигма” [11]). Итак, изложим “основные вехи” предыстории проекта “ПРАКТИКА...”.

1. Работа над основными модулями проекта “ПРАКТИКА...” была осуществлена в разные годы в рамках спецкурса “Рефлексивный анализ педагогических ситуаций”, который впервые был предложен ИСЗ в 1993 г. А.А.Полонниковым. В обосновании спецкурса им было зафиксировано, что “проект рефлексивного психолого-педагогического практикума является обобщением опыта работы теоретико-методологического семинара по рефлексивной психологии и педагогике”. И действительно, работа данного “домашнего семинара” по, так называемой, “рефлексивной психологии”, который проводили Краснова Т.И., Краснов Ю.Э. и Полонников А.А. (тогда — все аспиранты Я.Л. Коломинского) (март-ноябрь 1992 г.), была весьма продуктивна и позволила заложить тот фундамент в работе группы, на основании которого, по нашему мнению, сформировался впоследствии проект “ПРАКТИКА как единица (университетского) психологического образования”. На учебных занятиях тогда отрабатывалась работа

(университетского) психологического образования". На учебных занятиях тогда отработывалась работа студентов с психолого-педагогическими ситуациями (только в плане их разыгрывания и рефлексивного анализа из позиции "наивного наблюдателя"). Освоение каких бы то ни было психологических техник "работы с клиентом" и/или концептуального содержания психологических школ тогда не предполагалось и не планировалось. Краснова Т.И. задействовала в обсуждениях материал своих занятий со старшеклассниками, направленных на развитие их рефлексии (что и составило впоследствии предмет ее канд. диссертации [7]). Полонников А.А. "втягивал" материал своих занятий со студентами (что также составило впоследствии предмет его канд. диссертации [12]). Краснов Ю.Э. был увлечен разработкой и практической педагогической реализацией модели рефлексивного процесса в системах деятельности, учитывающей важнейшее опосредующее звено (которое как ни странно не замечалось многими методологами и игротехниками) — сознание рефлектирующего человека.

Рефлексия виделась очень сложным многоуровневым процессом, предполагающим не просто "выход из деятельности", а и попадание в "образно-смысловое пространство" с соответствующим рефлексивным моделированием "игровой педагогической ситуации" в СОЗНАНИИ, с последующей вторичной рефлексией ЭТОЙ модели (а не самой, якобы объективной, реальности ситуации) из уже другого пространства сознания — схемно-категориального, с соответствующим моделированием ситуации только другими средствами. Неслучайно, что генезис проекта нужно выводить из идеи рефлексии, рефлексии практических ситуаций, ведь, как теперь понятно, удерживать такие сложные — прежде всего деятельностные — идеальные целостности, как ПРАКТИКА, можно только рефлексивно (не говоря уже о соотношении концептуального слоя с ситуативным). Важно, что тематизация "рефлексия" в 80-е гг. имела своим подлинным источником методологические подходы (ММК и школа Ладенко в Новосибирске) с ее деятельностной "онтологией", поэтому уже тогда нашей группой была выдвинута идея "рефлексивно-деятельностного обучения" на модельных игровых ситуациях. Логика развития педагогической рефлексии представлялась следующей:

1) Групповое практическое игровое действие.

2) Чувственно-образная и мыслительная реконструкция содержания практического игрового действия.

3) Аналитическая работа по осмыслению содержания игрового действия. Рациональный анализ схваченного чувственно-смыслового содержания посредством психологических понятий и категорий.

Вот эти семинарские размышления 1993 г. и составляют, с нашей точки зрения, одну из генетически исходных клеточек проекта "ПРАКТИКА".

Данная схема обучения была опробована группой в коротком спецкурсе "Использование психологических средств в работе пионервожатого" (пединститут, 2-ой семестр 1992-1993 уч. года).

2. Концепция национальной школы Беларуси (Минск, 1991-1993 гг., рук. проекта М.А. Гусаковский). В рамках данной концепции еще в 1993 г. была предложена идея социокультурного самоопределения как базовый процесс школы будущего (кстати, данная идея была сформулирована под влиянием аналогичных разработок группы Ю.В. Громыко по проблемам образования). В концепции говорится: "В новом социокультурном проекте обучение культуре самоопределения в форме рационализации должно составить содержание соответствующей практики образования" [5, 118]. В концепции в качестве одной из сквозных линий была проведена установка на формирование личности, способной на социокультурное и социокультурное самоопределение, понимаемое как способность выстраивать соответствующие персональные созидательные целевые программы. В разделе, посвященном педагогическим технологиям, говорится: "Единицей этой педагогической технологии может выступить совместный акт самоопределения учителя с учениками в той или иной значимой для судьбы народа Беларуси культурной исторической ситуации" [5, 129]. "В результате вышеописанных этапов ученик осуществляет акт исторического самоопределения, у него формируется готовность реализовать свои сложившиеся убеждения в ответственном культурно-историческом действии, которое совершается в учебной ситуации и выглядит как сценическое или чисто мыслительное имитационное действие" [5, 130].

3. В тексте "Концепция ИПК как центра развития образовательных практик" [6] не без нашего с А.А. Полонниковым участия была дана определенная трактовка "образовательных практик", которые и предлагалось развивать силами ИПК образования. В концепции речь шла о способности работника системы повышения квалификации выделять и через акт самоопределения относиться к сложившимся образовательным практикам с переходом к проектированию практик нового типа. Предлагалось представление о практике как о конкретной исторической форме организованности совокупного опыта мышления и деятельности, которая включает в себя множество нерационализированных моментов как результат активности многих людей. Субъект "входит" в существующие практики, осваивает их [6, 11]. Субъектом практики являются не столько конкретные функционалы, сколько социальные группы. Люди реализуют практику, однако и практика "реализует" людей. Практику нельзя натурализовать, понимая ее только как реальную работу того или иного специалиста [6, 12]. В 1994 г. мы инициировали серию семинаров по разработке понятия и модели акта самоопределения на технологическом семинаре сектора социально-педагогического проектирования НИО РБ.

4. Некоторые личные основания проекта "ПРАКТИКА...". Нам трудно мыслить проект "ПРАКТИКА" вне концепции "имитационно-деятельностной образовательной технологии" развитой нами на базе

4. Некоторые личные основания проекта “ПРАКТИКА...”. Нам трудно мыслить проект “ПРАКТИКА” вне концепции “имитационно-деятельностной образовательной технологии”, развитой нами на базе разработок семинара по рефлексивной психологии. В 1997 г. на конференции в ИПК работников образования была предложена “имитационно-деятельностная технология повышения квалификации и переподготовки кадров” [8], способная решить задачу освоения практических навыков в единстве с теоретическими знаниями, фактически освоения “способов мыследеятельности” в понятиях СМД-методологии. Цель реформы образования тогда нами формулировалась через превращение именно отдельных способов мыследеятельности в содержание образования, что позволит перевести практическую подготовку с уровня элементарного тренинга навыков на более высокий. В 1998 г. в нашей книге мы предложили альтернативу традиционной модели вербального обучения и сконструировали своеобразную онтологию ситуативно-рефлексивно-деятельностного метода освоения любых профессиональных практик [9]. В процессе работы над проектом “ПРАКТИКА как единица (университетского) психологического образования” мы постарались в полной мере задействовать концепцию имитационно-деятельностного освоения профессиональных практик.

Безусловным основанием (важным особенно для нас лично) проекта “ПРАКТИКА...” было сформировавшееся представление о существовании в психологии двух альтернатив “естественнонаучной методологии”: психология как гуманитарная наука и психология как психотехническая рациональность и теория. В проекте предложен выход за эту оппозицию через введение категории ПРАКТИКА и через представления о МИРАХ ПРАКТИК. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ принадлежат не познавательной (естественнонаучной), а мыследеятельностной (психотехнической) рациональности в психологии. В проекте психология предстает как гуманитарная практико-ориентированная наука проектно-программного типа [10].

Таким образом, к 1997 г. наша группа имела определенный — скорее разнонаправленный и несистематизированный — материал. Конференция 1997 г. (одна из секций научно-практической конференции “БГУ: университетское образование в условиях смены образовательных парадигм” (Минск, 10-12 декабря 1997 г.)) была классической точкой бифуркации, в которой разнородные элементы приобрели очертания непротиворечивого целого — проекта “ПРАКТИКА...”. Участники секции, студенты 3 курса А.А. Забирко и А.М. Корбут, сразу же включились в активную разработку проекта, и проект приобрел коллективное авторство (впоследствии к его разработке подключились Т.И. Краснова и Н.Д. Корчалова). Здесь важно сказать, что в программных текстах по проекту нашли отражение практически все перечисленные выше наработки. Учебный предмет ПРАКТИКА мыслится как сложная концептуально-деятельностная организованность, предполагающая имитационно-деятельностное освоение. Само понятие о ПРАКТИКЕ включило момент социо-культурно-исторического контекста ее возникновения, а поэтому задачей выпускника-психолога университета провозглашалось самоопределение в современной социокультурной и антропологической ситуации и выдвижение своего проекта психологической ПРАКТИКИ, актуальной вызовам времени.

#### ***Методологическое обоснование проекта “ПРАКТИКА как единица (университетского) психологического образования”***

Опыт разработки проекта “ПРАКТИКА как единица (университетского) психологического образования” показал и доказал эвристические возможности использования концепта “ПРАКТИКА” для образования. В данном проекте содержание этой базовой категории задается так: “ПРАКТИКА — это совокупность человеческого опыта, касающегося некоторой типовой деятельности, появившейся в конкретное историческое время и в определенном социокультурном контексте как реакция на ту или иную экзистенциальную ситуацию определенной социальной группы. Иными словами, ПРАКТИКА понимается нами как целостная историческая социокультурная организованность знания, мышления и деятельности, обеспечивающая воспроизводство определенной социальной реальности” [4, 11].

Понятие ПРАКТИКА не тождественно традиционному понятию “практика”, не является оно оппозицией традиционной “теории” (“Ваша практика не та практика, которая не теория”, — заметил на презентации проекта в ЦПРО БГУ М.А. Гусаковский). Обычно под “практикой” понимается некое активное взаимодействие с эмпирической реальностью, но часто (обыденная точка зрения) практикой называют саму эту эмпирическую реальность (как бы сам “натуральный объект”, такой смысл часто и вкладывают в крылатое выражение диамата о “практике как критерии истины”). Теория традиционно понимается как абстрактно-мыслительное (т.е. чисто “теоретическое”) знание про эмпирическую реальность, выделяющее в ней с помощью теории сущности, законы и другие неэмпирические “объекты”. Теория выступает как такая картинка, калька с реальности, которая претендует на истинность, истинный образ, истинную модель реальности, способную во многом заместить эту эмпиричность. Для того, чтобы было более понятно содержание понятия “ПРАКТИКА”, определимся, что в этом тексте мы зададим содержание понятий “теория” и “практика” несколько упрощенно через их рассмотрение в рамках познавательного подхода. “Практика” в таком случае будет фактически тождественна эмпирической реальности, а “теория” — ее идеально-мыслительному отражению в той или иной форме.

Итак, в концепте, идее ПРАКТИКИ (если говорить грубо и неточно, но адекватно первичному схватыванию данного сложного концептуального представления) объединяются и “теория” и “практика”, т.е. это единство “теории” и “практики”, единство, обозначающее, что таким образом мы вводим новый тип “объекта”, ненатурального “объекта”. Более строго, “объект” ПРАКТИКА — это не объект, а процесс, а точнее — процесс “объективации” “объекта” в “практику”.

организованность “практики” и не объект, организованность “теории”, т.е. это не чисто теоретический объект, но и не чисто эмпирически-реальный, натуральный объект. ПРАКТИКА — это деятельность с объектом “практики”, т.е. реальным эмпирическим объектом. А деятельность не является эмпирическим объектом мира, природы, она исходит как бы извне этого мира и направлена на его преобразование, трансформацию. Деятельность — это как бы виртуальный “объект”, а “реальность” деятельности — особая реальность, особое бытие, в каком-то смысле особый мир. В таком случае, “реальность” ПРАКТИКИ или ПРАКТИК (как, впрочем, и “реальность” деятельности) охватывает собой “мир природы”, включает его в себя (как бытийно, так и теоретически).

Проиллюстрируем сказанное на схеме N 1.

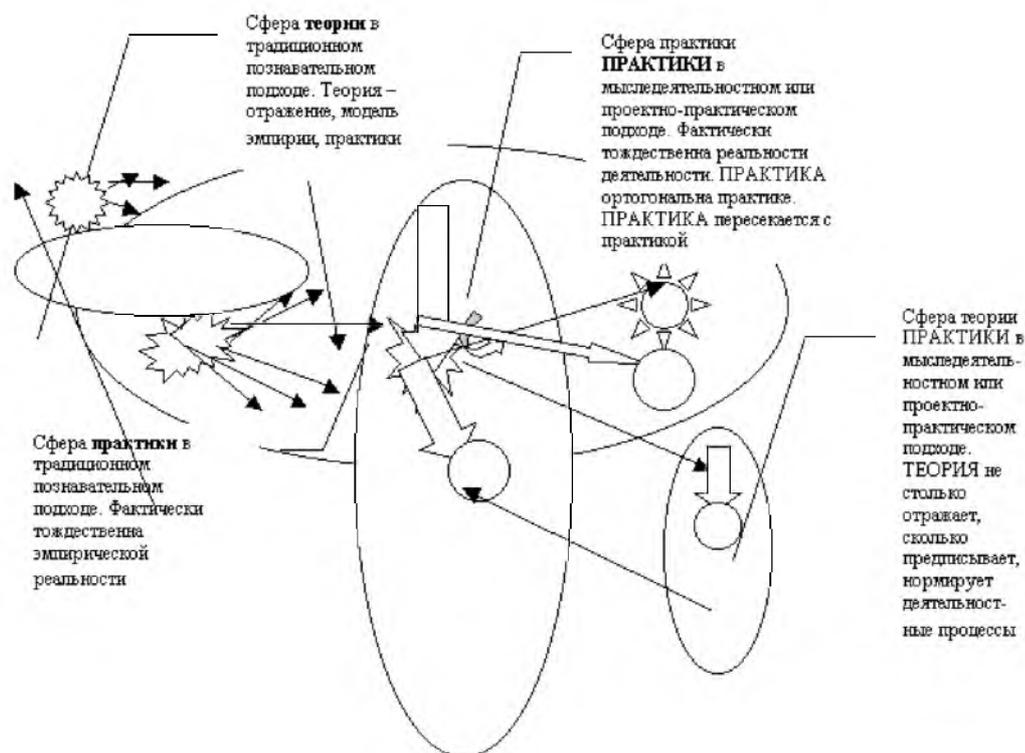


СХЕМА № 1.

Схема ортогонального соотношения пространств “практики”, “теории”, “практики ПРАКТИКИ”, “теории ПРАКТИКИ”

1. Сфера “практики” в традиционном познавательном подходе. Фактически тождественна эмпирической реальности.

2. Сфера “теории” в традиционном познавательном подходе. Теория — отражение, моделирование в сознании особенностей эмпирической реальности (“практики”).

3. Сфера “практики ПРАКТИКИ” в проектно-практическом (мыследеятельностном) подходе. Фактически тождественна реальности деятельности. Деятельностная плоскость на рис. перпендикулярна, ортогональна объектно-эмпирической плоскости (“практике”), в то же время пересекается (или соприкасается) с ней.

4. Сфера “теории ПРАКТИКИ” в проектно-практическом (мыследеятельностном) подходе. Теория ПРАКТИКИ не столько отражает, сколько предписывает, нормирует деятельностные процессы.

5. Эмпирический “объект” и процессы его естественно-натуральных эволюционных изменений, независимых от активной деятельности человека.

6. Гипотетически-прогнозное предполагаемое состояние эмпирического “объекта” в процессе естественно-эволюционных изменений.

7. Реальное состояние эмпирического “объекта”, полученное в результате коррекции деятельностью естественной траектории движения, “жизни” объекта.

7. Реальное состояние эмпирического “объекта”, полученное в результате коррекции деятельностью естественной траектории движения, “жизни” объекта.

8. “Тело ПРАКТИКИ” как виртуальной реальности, проявляющейся и объективирующейся в форме различных (квазиобъектных) организованностей “практики ПРАКТИКИ” и “теории ПРАКТИКИ”.

Выскажемся о стратегии использования концепта ПРАКТИКА при проектировании университетского образования нового типа. Существующие “практики” в разных сферах человеческой (“практической”) деятельности можно в таком случае помыслить, точнее, задать не как науки (устаревший традиционный ход сциентистского сознания), а как ПРАКТИКИ. В частности, необходимо все “профессиональные деятельности” определить, собрать, сконструировать как ПРАКТИКИ. Это и будет реальным актом формирования, складывания нового типа профессионализма — деятельностного профессионализма, единицей которого и могут стать разные конкретные “ПРАКТИКИ” (в старом — знанием — профессионализме, единицей была и есть “теория” в традиционном смысле этого понятия). Важно различить такой сложный ненатуральный “объект”, как ПРАКТИКА и ПРАКТИКО-ориентированное сознание (и/или профессиональное сознание). Требуется осмыслить и “додумать до конца” следующий возможный тезис — любую профессиональную деятельность нельзя свести к набору объектно-предметных знаний, они только ее часть, возможно, и не самая большая. Но чему в таком случае мы учим, когда готовим профессионалов (в особенности практиков разного рода) через трансляцию научных объектно-предметных знаний?

Существующие (познавательные-ориентированные) “теории” разных наук и дисциплин можно в таком случае определить, задать не столько как системы “теоретических знаний”, сколько как ПРАКТИКИ ТЕОРЕТИЗИРОВАНИЯ (в частности, тогда можно говорить о ПРАКТИКАХ ИССЛЕДОВАНИЯ или еще о ПРАКТИКАХ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ и т.д.). Целью данного типа ПРАКТИК является конструирование “теорий”, “знаний” и других эпистемологических организованностей.

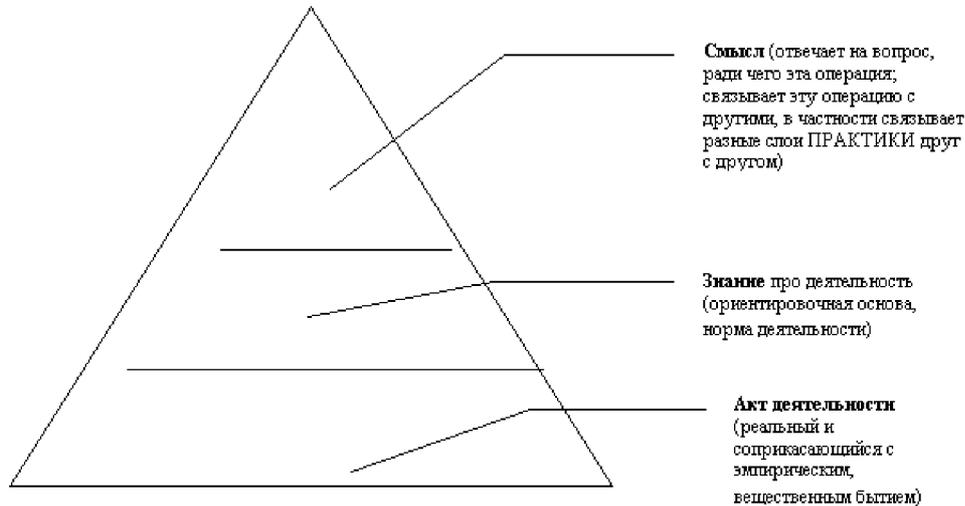
Для чего нужно задать (от слова “задание”) существующие и складывающиеся “теории” и “практики” как ПРАКТИКИ? Ответ: для включения людей в “участное бытие” (по М.М. Бахтину), участие людей в судьбе этого мира, создание возможностей для осознания людьми своей ответственности, ответственного участия в бытии, для выталкивания людей в позицию, осознанную позицию участного бытия, а не отстраненного отчужденного созерцательного “прозябания”. Не является ли тогда ход на “ПРАКТИКУ” снятием всей феноменологически-экзистенциальной линии философствования, противопоставляющей себя сциентизму и позитивизму, и одновременно снятием гуманистической линии марксизма и коммунизма, выраженной в работах раннего К. Маркса о преодолении отчуждения. Но такое снятие будет одновременно и развитием этих подходов за счет опоры на методологию деятельностного подхода. Однако созидание постнеклассического (В.С. Степин) мирозерцания и мироотношения, способного включить людей в “участные” способы жизни и бытия, нужно осуществить не только на основе деятельностного (системомыследеятельностного) подхода и картины мира. И здесь мы должны заявить следующее. Сам по себе этот подход все же содержит в себе многие “родимые пятна” новоевропейского рационализма и прежде всего “прометеевскую” гордыню господства над природой, вырождающуюся зачастую в откровенный демонизм переделки мира (Божественного) по своим самостийным планам и чертежам. В этом контексте ждет своего исследователя и фигура Г.П. Щедровицкого (основателя и лидера Московского методологического кружка, создавшего системомыследеятельностный (СМД) подход и организационно-деятельностные игры), вклад которого в отечественную культуру, философию и методологию несомненен, но ценностно-духовное влияние которого на людей весьма противоречиво. Поэтому, с нашей точки зрения, светский деятельностный подход (в том числе и его высшая форма — СМД-методология) должен быть еще сам в свою очередь преобразен и трансформирован. Направления трансформации можно понять и задать через анализ экологического кризиса, глобальных проблем современности, кризисов культуры, человека, образования. Данный подход актуализирует намерения многих обывателей и интеллектуалов возвратиться к традиционным ценностям, культуре, мироотношению. Но ведь ядром традиционного мирозерцания и образа жизни являются традиционные религии, в рамках которых (особенно христианства) накоплен колоссальный опыт искусственно-естественных и естественно-искусственных форм мироотношения и образа жизни (зادолго до концепций, подобных “культурно-исторической психологии” Л.С. Выготского).

Итак, ПРАКТИКА — новый тип целостности, приводящий внутри себя к единству действия, слова, мысли и знания.<sup>1</sup> Культивирование людьми “ПРАКТИЧЕСКИХ” форм деятельного бытия отвечает также требованиям бытийного преодоления общецивилизационного кризиса и деятельного построения “альтернативной цивилизации” [1].

“ПРАКТИКА” — понятие и “объект” наиболее общий и абстрактный (это голая, тощая, пустая абстракция, интереснее вести разговор о конкретных ПРАКТИКАХ). При его конкретизации можно получить представление о “СОЦИАЛЬНЫХ ПРАКТИКАХ, КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИКАХ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИКАХ, РЕЛИГИОЗНЫХ ПРАКТИКАХ и т.д. Предельный масштаб воздействия ПРАКТИКИ на человеческую жизнь будем маркировать через представление о СОЦИО-КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ ПРАКТИКАХ, то есть таких ПРАКТИКАХ, которые воздействуют на социо-культурно-исторические процессы (см. определение ПРАКТИКИ в том виде, как оно дается выше в проекте “ПРАКТИКА как единица (университетского) психологического образования”). Ясно, что не все ПРАКТИКИ являются или должны быть таковыми. Но для задания нового типа профессионализма и типа

содержания образования нам важно ввести представление именно о “СОЦИО-КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ” и соответствующем делании как об идеале.

Если мы соглашаемся с мыслью, что ПРАКТИКА становится новой единицей профессионализма и содержания образования, тогда мы должны принять смену типа учебного предмета в университете. Любой учебный предмет по любому направлению, любой спецкурс, модуль должны быть “ПРАКТИКАМИ” (ПРАКТИКА X,Y,Z и т.д.). На схеме № 2 приведена предварительная модель “смысло-деятельностной клеточки ПРАКТИКИ, или акта ПРАКТИКИ”.



**СХЕМА № 2.**

Схема “смысло-деятельностной клеточки ПРАКТИКИ, или акта ПРАКТИКИ”

1. Смысл (отвечает на вопрос, ради чего эта операция, связывает эту операцию с другими, в частности, связывает разные слои ПРАКТИКИ друг с другом).
2. Знание про деятельность (ориентировочная основа, норма деятельности). Включает внутри себя знание об объекте, т.е. знание про психику, субъективность и т.п.
3. Акт деятельности (реальный процесс, соприкасающийся с эмпирическим, вещественным бытием)

Выведение ПРАКТИК из таких клеточек и сборка ПРАКТИК из таких смысло-деятельностных организованностей позволит пронизать все операциональные слои ПРАКТИКИ смыслом (и наоборот, все смысловые слои — действиями и операциями!), что может привести к формированию способности профессионала будущего в малом реализовывать большое (актуальный для ситуации общецивилизационного кризиса идеал “мыслить глобально, действовать локально”), видеть и уметь воплощать базовый смысл ПРАКТИКИ в локальном конкретно-поведенческом действии.

Для наглядного прояснения и демонстрации предлагаемого способа размышления о различных ПРАКТИКАХ приведем примеры возможных учебных предметов типа “ПРАКТИКА” (на материале содержания таких традиционных научных предметов как “Психология” и “Педагогика”, последняя, впрочем, давно некоторыми исследователями относится более к сфере ремесла и практического многомерного искусства, чем к сфере классической монопредметной науки). Важно сразу оговориться, чтобы быть правильно понятыми. Конструирование новых учебных предметов типа ПРАКТИКА не есть отказ от старого содержания образования в пользу нового, это должно стать действием преобразования, трансформации, “переупаковки” сложившегося сциентистского содержания образования в новые формы, с дополнением их и развитием. Назовем эту операцию “перепредмечиванием” существующего содержания образования. Добавим также, что конструирование ПРАКТИК как ПРАКТИК ИССЛЕДОВАНИЯ (больше всего учебного материала в существующем образовании) предполагает выделение блока операций и техник, категорий и понятий, с помощью которых выстраивается та или иная концепция (а не просто сама по себе эта концепция, как сейчас). Итак, мы предлагаем иную единицу образовательного процесса — специально сконструированный учебный предмет нового типа — “ПРАКТИКА”.

Для “Психологии” это может означать следующее: единицей типа ПРАКТИКА будет ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА. В качестве прототипов ПРАКТИК мы рассматриваем опыт такую

Для “Психологии” это может означать следующее: единицей типа ПРАКТИКА будет ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА. В качестве прототипов ПРАКТИК мы рассматриваем опыт таких психологических школ-практик, как психоанализ, бихевиоризм, гештальтпсихология, гуманистическая, генетическая, культурно-историческая психологии и т.д. Соответственно, такими осваиваемыми учебными предметами (единицами) могут быть, например:

- “ПРАКТИКА изучения сознания структуралистами”;
- “Психотерапевтическая ПРАКТИКА психоанализа”;
- “ПРАКТИКА гештальтпсихологии” (изучение сознания и гештальттерапия);
- “АНТРОПОПРАКТИКА бихевиоризма” (изучение и изменение поведения);
- “АНТРОПОПРАКТИКА культурно-исторической школы Л.С.Выготского” (изучение и формирование высших психических функций [дефектология, развивающее обучение и т.д.]).

Важно также выделить в самостоятельный вид ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ — ПРАКТИКУ ИССЛЕДОВАНИЯ субъективности (психики, сознания и т.п.). Более того, каждая самостоятельная стратегия исследования субъективности может быть выделена в самостоятельный учебный предмет.

В “Педагогике” единицей типа ПРАКТИКА будет ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА. Все известные на данный момент крупные образовательные, педагогические концепции, практики, авторские школы, доктрины среднего и высшего (университетского) образования нужно представить как проекты или реализации ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК: Платон, Сократ, Аристотель, Коменский, Руссо, Песталоцци, Герbart, Дьюи, Толстой, Корчак, Венцель, Гессен, Зеньковский, Макаренко, Сухомлинский, Роджерс и гуманистическая психо-педагогика, бихевиоризм и программированное обучение, Монтессори, Френе, развивающее обучение Эльконина-Давыдова, школа диалога культур Библера, вальдорфская педагогика Штайнера, школа самоопределения Тубельского, коммунарская методика Иванова, проектный колледж и концепция метапредметов Громыко, культурно-исторический тип школы (проект) группы Рубцова, концепции университета Гумбольда, Ясперса, Ньюмена и др., мультиуниверситет, предпринимательский университет и т.д. и т.п.

В педагогике возможно выделение отдельных учебных предметов типа ПРАКТИКА-ПАРАДИГМА, например, “Образовательная ПАРАДИГМА-ПРАКТИКА сциентистской новоевропейской педагогики”, “Образовательная ПАРАДИГМА-ПРАКТИКА экзистенциально-гуманистически-феноменологической педагогики”, “Образовательная ПАРАДИГМА-ПРАКТИКА мыследеятельностной педагогики” и т.п.

Теперь сконцентрируем внимание читателя на собственно методологических основаниях проекта “ПРАКТИКА как единица (университетского) психологического образования”. Итак, повторим, что на конференции “БГУ: университетское образование в условиях смены образовательных парадигм” (Минск, 1997 г.) на одной из секций в обсуждении была выдвинута идея, которая впоследствии приобрела форму проекта “ПРАКТИКА как единица (университетского) психологического образования”. Замысел и промежуточные результаты работы по данному проекту уже неоднократно излагались инициативной группой в текстах и публичных презентациях [см. список лит-ры]. С учетом того, что автор видит огромный эвристический потенциал предложенной модели психологического образования, вернемся назад и еще раз кратко изложим (в обновленном виде и в нашей интерпретации) суть проектной идеи. Но предварительно отметим, что проект, с нашей точки зрения, не является только образовательным, это также и версия направления трансформации психологической науки и практики, которая формировалась на отталкивании от классической рациональности, сформированной в естественных науках. По нашему мнению, в проекте были удачно конкретизированы поиски в области гуманитарной и психотехнической научности, неклассической и постнеклассической рациональности, системомыследеятельностной методологии, новейших практико-ориентированных теорий и дисциплин.

Перечислим основные и ключевые проблематизации состояния психологического образования (а также науки и практики) для последующей демонстрации способа их разрешения в проекте.

1. Признание принципиальной неспособности образования, выстроенного по парадигме усвоения студентами объектно-ориентированных знаний из различных разделов фундаментальной психологической науки, готовить психологов-практиков (причем как в области практической психологии, так и в области практики научных исследований!).

2. Признание невозможности построения психологии как единой дисциплины, непротиворечивой науки, выстраиваемой по образцу классических естественных наук: физики, химии, биологии и т.д. Признание того, что сегодня психология не одна наука, а множество разных психологий, следствием чего является фактическая эклектичность всех основных учебных курсов в психологическом образовании. Наиболее “убийственные” примеры: психология личности, общая, возрастная психологии.

3. Полагание сущностного различия (ортогональной направленности!) познавательной и практико-преобразовательной (или проектно-практической) рациональностей, т.е. познания и практики. Признание самостоятельности и независимости таких сложившихся на сегодня

познания и практики. Признание самостоятельности и независимости таких сложившихся на сегодня сфер деятельности как психологическое (научное) исследование и психологическая практика. Требование на наличие в психологическом образовании таких самостоятельных линий, как освоение теории и практики психологического исследования (научное и др. типы: наблюдение, эксперимент, психодиагностика и т.п.) и освоение теории и практики психологического консультирования, психотерапии, психокоррекции.

4. Признание факта эклектической и абстрактно-вербальной (“оторванной от практики”) подготовки выпускников психологических факультетов в области их теоретической вооруженности. Даже если и ориентироваться на углубленную фундаментальную теоретическую подготовку психологов, лучше и выгоднее осваивать те или иные концептуальные положения не в контексте эклектичных курсов по тем или иным разделам психологической науки, а в контексте тех целостностей, в которых они возникли, т.е. ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ШКОЛ И НАПРАВЛЕНИЙ.

5. Признание факта эклектической и фельдшеристской (“оторванной от теории”) подготовки выпускников психологических факультетов в области их практической вооруженности. Даже если и ориентироваться на углубленную практико-ориентированную подготовку психологов, лучше и выгоднее осваивать те или иные локальные психологические умения, навыки и психотехники не в контексте эклектичных курсов по психотерапии и консультированию, а в контексте тех целостностей, в которых они возникли, т.е. ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК.

6. Таким образом, обобщая 4-ый и 5-ый пункты, можно говорить о своеобразном гибриде абстрактных знаний (в вербальной форме) и фрагментарных психотехник, замешанных на эклектичном их объединении в рамках сциентистских учебных предметов. Назовем сложившуюся модель подготовки психологов вербально-техницистской парадигмой психологического образования.

7. Важнейшим компонентом всей современной образовательной практики является репродуктивно-пассивный характер усвоения знаний в готовом виде (показано Э.В. Ильенковым, В.В. Давыдовым, школой П.Я. Гальперина и др.). Для психологического образования это означает, что, даже сконструировав новый тип учебного предмета “ПРАКТИКА”, но не сменив образовательно-технологическую парадигму, мы не сможем обеспечить формирование и развитие у студентов способностей к самостоятельному анализу ситуаций и творческому проектированию адекватных ответов “на языке” психологии, выходящих за рамки сложившихся на сегодняшний день ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК.

В проекте “ПРАКТИКА как единица (университетского) психологического образования” и был предложен способ снятия, преодоления всех перечисленных проблематизаций, т.е. он (проект) является классическим случаем концептуально-разработочского решения научной или практической проблемы. Системообразующим основанием всего проекта, его фокусом, эпицентром является новая категория “ПРАКТИКА” (не практика, а ПРАКТИКА), введение которой и разрешает все перечисленные проблемные линии. ПРАКТИКА, точнее ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА есть новый неклассический идеальный объект для психологии, который в проекте задается “как совокупность опыта, касающегося некоторой типовой психологической деятельности, появившейся в конкретное историческое время и в определенном социокультурном контексте как реакция на ту или иную экзистенциальную ситуацию современников определенной группы психологов. Иными словами, ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА понимается нами как целостная историческая социокультурная организованность психологического знания, мышления и деятельности, обеспечивающая воспроизводство определенной антропологии, субъективности, сознания, одним словом, психологической реальности” [4, 11].

Продемонстрируем то, как категория ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА (ПП) позволяет решать накопившиеся в психологии и психологическом образовании проблемы.

1. Психологическое образование, выстроенное по парадигме освоения студентами деятельностно-ориентированных знаний и умений из разных ПП, становится принципиально способным готовить психологов-практиков (причем как в области практической психологии, так и в области практики научных исследований!).

2. Признается наличие в одной Психологии разных Психологий, обычно называемых школами и направлениями психологической науки или практики. Предлагается выделить такие школы, которые имели бы свои оригинальные взгляды на человека, предмет психологии, стратегию исследования или практикования и т.п. и которые имели ли бы определенный длительный опыт разработок в данном направлении (т.е. имели бы свою “практику” в традиционном смысле слова). Такие школы-направления и предлагается назвать “психологическими практиками” и описать их как ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ, превратив в соответствующие учебные предметы нового типа. Это предполагает как формальную переструктуризацию, переупаковку учебного материала, так и доращивание получившихся фрагментов до соответствия критериям такого идеального объекта, как ПП.

3. Изначально постулируется различие между двумя группами ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК — ПП познания-исследования и ПП преобразования-преображения (сознания, бессознательного, поведения, психики, субъективности и т.п.). Наука и научные (психологические) знания (большая часть содержания традиционного психологического образования) вписываются в новые — деятельностные —

содержания традиционного психологического образования) вписываются в новые — деятельностные — целостности, которые именуются ПРАКТИКАМИ (НАУЧНОГО) ИССЛЕДОВАНИЯ. При этом акцент переносится с научных знаний (самих по себе) на нормы, правила, техники, способы и средства научно-исследовательской деятельности, методология которой может быть различной (Т. Кун, И. Лакатос, П.К. Фейерабенд, Г.П. Щедровицкий, В.М. Розин, В.С. Степин, Ю.В. Громыко, М.В. Рац и др.). Получается, что возможно наличие даже разных “ПРАКТИК (научного) исследования”, не говоря уже о курсах “ПРАКТИКА психологического (научного) исследования” [классический естественнонаучный эксперимент (например, исследования сознания и восприятия структуралистами); наблюдение; естественный эксперимент А.Ф. Лазурского; формирующий эксперимент П.Я. Гальперина; клиническое испытание; психодиагностика и тесты и т.д.], а тем более о конкретных предметах типа “ПРАКТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ (сознания структурализмом, бессознательного психоанализом, поведения бихевиоризмом, личности гуманистической психологией, высших психических функций школой Л.С. Выготского и т.д.)”. Соответственно практика и психотехнические психологические знания (меньшая часть традиционного психологического образования) вписываются в новые — деятельностные — целостности, которые именуются ПРАКТИКАМИ (ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО) ПРЕОБРАЗОВАНИЯ. Все сказанное относительно разнообразия ПРАКТИК ИССЛЕДОВАНИЯ применимо и в отношении психологических ПРАКТИК ПРЕОБРАЗОВАНИЯ. Одним из учебных предметов, соответствующих такого рода практикам, может быть, например, “Психотерапевтическая ПРАКТИКА (психоанализа, бихевиоризма, гуманистической психологии, гештальтпсихологии, христианской психологии и т.д.)”.

4. Освоение психоисследовательских и психотехнических знаний и действий в контексте целостных ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК позволит преодолеть эклектичный характер современного психологического образования и дать (задать) каждое мышледействие в подлинном, т.е. генетически исходном системном контексте.

5. Освоение психоисследовательских и психотехнических знаний и действий в рамках целостных ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК позволит преодолеть, с одной стороны, психотехнический фельдшеризм (фрагментарность и оторванность осваиваемых техник от концептуально-мировоззренческого контекста их генезиса), с другой стороны, психоисследовательский фундаментализм (вера в абсолютную объективную истинность той или иной разделяемой субъектом психологической концепции) и, с третьей стороны, абстрактный концептуализм и вербализм (пресловутый “отрыв знаний и образования от жизни и практики”), свойственный как академическим, так и практическим знаниям. Все это достигается за счет объединения в одну целостность (в один учебный предмет) концептуального и практико-деятельностных слоев на основе схемы “смысло-деятельностной клеточки акта ПРАКТИКИ”, непротиворечивого их связывания, введения такого слоя, как “знания про деятельность”, полагаемая как бы внутри ПП минимум двух подпространств: “метафизического” (концепция человека) и технологического (система операций и техник), расслоения пространства технологического на иерархически связанные слои психотехнических действий, что формирует способность воплощать базовый смысл ПРАКТИКИ в локальном конкретно-поведенческом действии.

6. Необходимым, точнее достаточным (в строгом определении этих понятий в математике) элементом проекта, придающим ему требуемую целостность и законченность, должен стать процесс самоопределения студентов в современной социо-культурно-исторической и антропологической ситуации с целью порождения ими собственных (ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ) АНТРОПОПРАКТИК, адекватных своему времени и особенностям психолога-автора. Такая конфигурация духовно-творческой способности сама является актуальной и востребованной нашим временем. Поэтому в проекте четко различаются следующие образовательные пространства, учебные предметы и траектории: во-первых, погружение и освоение “чужих” психологических ПРАКТИК, во-вторых, замышление и сотворение своей ПРАКТИКИ.

Наконец, нужно, конечно же, отметить тот факт, что в отличие от чисто аналитической и оценочной работы с отдельными психолого-педагогическими ситуациями (1993-1996 гг.) в 1998 г. впервые в рамках спецкурса “Рефлексивный анализ педагогических ситуаций” были отработаны также и блоки “погружения в концептуальный слой ПРАКТИКИ” и “имитационно-поведенческое психотехническое воздействие”. Таким образом, можно уже сейчас подвести промежуточные результаты работы по проекту “ПРАКТИКА...” (фактически пилотажного исследования) следующим образом:

- разработана и апробирована методика формирующего эксперимента для моделирования образования в рамках учебного предмета “ПРАКТИКА”. Данная стратегия формирования получила название — “испытание” (испытание теоретической модели на принципиальную реализуемость и непротиворечивость конструктивных элементов; испытание также предполагает включение элементов формирующего эксперимента по наиболее проблемным, слабым и системообразующим узлам модели учебного предмета “ПРАКТИКА”);

- в результате данного типа “формирующего эксперимента” — испытания выдвинутые гипотезы были подтверждены в условиях реального учебного процесса в ВУЗе (Институт современных знаний, 2 курс психолого-педагогического профиля, спецкурс “Рефлексивный семинар-практикум (рефлексивный анализ психолого-педагогических ситуаций)”) без специального отбора участников “экспериментальной группы” (исследовательские гипотезы, тем не менее, требуют последующей тщательной “поэлементной” проверки в будущих многовекторных экспериментах);

- длительная — в течение нескольких занятий — работа с оригинальными авторскими текстами (В. Франкл, К. Роджерс) студентов 2 курса психолого-педагогической специализации с использованием техники содержательной реконструкции и полилогической многопозиционной коммуникации позволяет им восстанавливать "из текста" концептуальный слой ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК;

- переходным этапом между усвоением концептуального слоя ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ и имитационно-поведенческим ее практикованием является этап имитационно-мыслительного погружения в действие или имитационно-мыслительного действия как совершения действия в умственной форме (например, в форме рассказа о необходимой стратегии и тактике психотерапевтического воздействия). ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА в таком случае выступает как "мыслительное действие";

- необходимым и достаточным условием адекватного понимания и усвоения ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК как ПРАКТИК является этап "имитационно-поведенческого игрового действия" в учебно-ролевой ситуации, моделирующей основные константы психотехнического взаимодействия психолога и "клиента";

- каждое базовое действие психолога-практика: "редукция к феномену" (ПРАКТИКА как понимание), "концептуальная интерпретация" (ПРАКТИКА как интерпретация), "психотехническое воздействие" (ПРАКТИКА как психотехника), требует своей учебной отработки в трех планах: концептуальное погружение, имитационно-мыслительное действие, имитационно-поведенческое действие;

- необходим этап "сшивки" на поведенческом уровне всех базовых психологических действий, что требует введения специального учебного этапа — имитационно-поведенческое погружение в целостную ПРАКТИКУ.

Таким образом, мы считаем, что в Республике Беларусь появился весьма перспективный целостный проект подготовки психологов-профессионалов, построенный, с одной стороны, на учете анализа ситуации в психологической науке и практике и, с другой стороны, на основе удержания новейших тенденций в педагогической теории и науках об образовании, касающихся смены новоевропейской образовательной парадигмы. Отметим, что концептуальный потенциал идей, заложенных в проект "ПРАКТИКА...", позволяет на его базе инициировать аналогичные разработки в других сферах профессионального образования и подготовки.

## Примечания

1. "ПРАКТИКА" как единство действия, слова, мысли, знания, выступает для нас подобием, светским аналогом того единства тела, души и духа, которое практикуется в христианской аскетике (в практике "умного делания", "непрерывной умной сердечной Иисусовой молитвы"), т.е. это ход на восстановление цельности человека, цельности его душевно-духовного устройства (см. работы И.А. Ильина). Идея ПРАКТИКОВАНИЯ некоторого знания, принципа, доктрины соотносима, с нашей точки зрения, также с идеалом христианской антропологии: подвижничество, трезвение, аскетика, бдительность, ответственность, "умное делание", самостоянье перед Богом. Идея связывания светской концепции ПРАКТИКОВАНИЯ и религиозного идеала аскетического подвижничества, деятельной веры и бытийной трансформации и преображения пришла к нам уже после выдвижения проекта "ПРАКТИКА...".

## Литература

1. Бестужев-Лада И.В. Альтернативная цивилизация. — М.: ВЛАДОС, 1998. — 352 с.
2. Забирко А.А., Корбут А.М., Краснов Ю.Э., Полонников А.А. Образование психологов в современном социокультурном контексте // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования. Материалы Первой Всероссийской научно-методической конференции, 19-21 марта 1998 г. / Под ред. В.Я.Ляудис, Н.Н.Корж. — М.: Российское психологическое общество, 1998. — С. 78—79.
3. Забирко А.А., Корбут А.М., Краснов Ю.Э., Полонников А.А. Контуры модели практикоориентированного психологического образования // Психалогія. — 1998. — № 4. — С. 76—88.
4. Забирко А.А., Корбут А.М., Краснова Т.И., Краснов Ю.Э., Полонников А.А. Концептуальные и методические основания проекта "ПРАКТИКА как единица (университетского) психологического образования". — Мн.: ЦПРО БГУ, 1999. — 25 с.
5. Концепция национальной школы Беларуси / М.А. Гусаковский, Ю.Э. Краснов, А.А. Полонников и др. — Мн.: НИО, 1993. — 63 с. [Опубликовано также в: Фактары станаўлення і развіцця нацыянальнай школы Беларусі: Матэрыялы навук.-практ. канф., 11-13 мая 1994 г.— Мн.: ИПК адукацыі, 1994. — С. 104—155.]
6. Концепция ИПК как центра развития образовательных практик (материалы для разработки концепции ИПК как центра развития образовательных практик) / М.А. Гусаковский, Н.Н. Кашель, Ю.Э. Краснов, Б.А. Пальчевский, А.А. Полонников; под рук. А.И. Жука. — Мн.: ИПКиПРРиСО, 1995. — 45 с.
7. Краснова Т.И. Развитие рефлексии у старшеклассников в процессе активного обучения психологии: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Национальный институт образования РБ. — Мн., 2000. — 21 с.
8. Краснов Ю.Э. Имитационно-деятельностная педагогическая технология повышения квалификации и переподготовки кадров // Образовательные технологии повышения квалификации и переподготовки кадров. Материалы научно-методической конференции (Минск, 10-11 мая 1997 г.) / Минск:

- педагогических кадров: Материалы междунар. науч.-метод. конф. (Минск, 19-21 ноября 1997 г.) / Мин-во образования Республики Беларусь. Академия последипломного образования. — Мн., 1997. — С. 42—61.
9. Краснов Ю.Э. Технология обучения в имитационно-деятельностной игровой форме. — Мн.: НИО, 1998. — 79 с. [Учебное издание]
  10. Краснов Ю.Э. Оппозиция познавательной (естественнонаучной) и мыследеятельностной (психотехнической) рациональностей в психологии (Материалы к разработке психологии как практико-ориентированной гуманитарной науки проектно-программного типа) // Психологическое образование: контексты развития. Альманах №3 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ; под ред. М.А. Гусаковского, А.А. Полонникова. — Мн.: Технопринт, 1999. — С. 55—72.
  11. Краснов Ю.Э. От созерцательно-вербальной к мыследеятельностно-самоопределенческой парадигме образования // Современные проблемы формирования у учащихся и студентов культуры мышления и умственного труда: Материалы Респ. науч.-практ. конф., 25 апр. 2000 г., Минск / Под ред. Н.А. Березовина. — Мн.: БГУ, 2000. — С. 26—29.
  12. Полонников А.А. Формирование готовности будущих психологов к профессиональному анализу педагогических ситуаций: Автореф. дис. канд. психол. наук. 19.00.07 / Бел. гос. пед. университет. — Мн., 1994. — 21 с.