



УДК 378.4  
ББК 74.58 У 90

## Идея университета: парадоксы самоописания

Сборник материалов третьей международной научно-практической конференции "Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению" (29-30 апреля 2002 г., Минск) Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования; Под ред. М.А.Гусаковского, А.А.Полонникова. Мн.: БГУ, 2002. - 244 с.

ISBN 985-6582-33-4

В сборнике представлены статьи участников работы двух конференций: международной научной конференции «Идея университета: авторитет классики и вызов современности» (18-19 октября 2001 г.) и философско-психологической секции третьей международной научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (29-30 апреля 2002 г.).

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

### СОДЕРЖАНИЕ

**Шарко О.И.**

Университет как дискурсивное событие. (с. 6 )

#### **Философия и социология образования**

**Н.И.Латыш**

Идея университета в контексте современной цивилизации.  
(с. 10 )

**М.А. Гусаковский**

Приключения разума в культуре и судьба идеи университета (с. 16 )

**А.И.Левко**

Классический и современный университет: проблема ценностей (с. 22 )

**А.А.Полонников**

Педагогическая установка классического университета:

опыт психоисторической реконструкции (с.31 )

**Т.Ф.Милова**

Университет как очаг свободы: мифология, социология, личностная стратегия (с.43 )

**Н.Э.Бекус-Гончарова**

Университет как место социальной рефлексии (с.48 )

**Л.Г.Титаренко**

Социально-психологические особенности образовательной университетской среды: опыт сравнительного исследования (с. 57)

**В.А.Еровенко-Риттер**

Терапевтическая функция" философии математики Л.Витгенштейна в интеллектуальной рефлексии университетского образования" (с.61 )

**Т.В.Тягунова**

Пространство образовательного дискурса: синдром "ускользающей реальности" (с.72 )

**Н.В.Михайлова**

Картезианское понимание науки и конструктивная роль естественнонаучного образования (с. 76 )

**Ю.Э.Краснов**

Континентальные "проектные университеты" как эпицентры программирования альтернативного образования (с. 81 )

**А.М.Алтайцев**

Корпоративная культура университетов США (с.92 )

**А.М.Алтайцев**

Возможные приоритеты образовательной политики и качество высшего образования (с.101 )

**Н.К.Кисель, И.А.Медведева**

Информационные технологии в современной эдукологии университета (с. 107 )

**И.В.Агеев, И.Н.Ахраменко**

Формирование модели дополнительного образования в области компьютерных технологий (с.114 )

**О.П.Кузнецик**

Астрономия и современные основы естествознания (с. 120 )

**Л.А.Яценко**

Зачем я знаю то, что я узнал(а) в университете? (с.126 )

**С.В.Костюкевич, А.В.Харченко**

Портрет будущего специалиста: творческий исследователь или "механический" исполнитель (с.130 )

**В.И.Трофимец**

Условия профессиональной деятельности молодых научных работников в отечественной науке (с. 143 )

### **Психология образования**

**А.А.Полонников**

Знание в психологической практике и психологическом образовании (с. 161 )

**Г.И.Малейчук**

Образование как процесс смены идентичности (с. 171)

**С.С.Харин**

Генеративные отношения личности в контексте образовательных моделей (с. 175 )

**А.М.Корбут**

Понятие генеративных отношений в университетском образовании (с. 187 )

***Е.С.Слепович***

Размышление о воображении в контексте психологической практики "Психологии ребёнка с аномальным развитием" (с. 196 )

***Н.Д.Корчалова***

Общая схема образовательного процесса как проекция стратегии мышления об образовании (с. 208 )

***Т.В.Тягунова***

Негативность различения и предел интерпретации в образовательном дискурсе (с.213 )

***М.В.Соколова***

Дискурсы профессионализма в современном психологическом образовании: сравнительный анализ (с. 219 )

***В.А.Герасимова***

Когнитивная стратегия проблемного самоопределения в современном университете (с. 229)

## ОБЩАЯ СХЕМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ПРОЕКЦИЯ СТРАТЕГИИ МЫШЛЕНИЯ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

*Корчалова Наталья Дмитриевна, преподаватель кафедры психологии БГУ*

При разработке проблем университетской подготовки в первую очередь должен быть рассмотрен вопрос о способах мышления об образовании. В данном тексте мы хотим применить различие способов мышления об образовании, предложенное А.А.Забирко [2], при постановке проблемы общей схемы образовательного процесса, причем эта проблема интересует нас исключительно в контексте проектно-ориентированного образования, противопоставляемого нами образованию организованному традиционно.

В данном случае речь идет об онтологической и конструкционистской стратегиях мышления.

Под онтологическим понимается мышление, строящееся на допущении существования реальности (действительности) как таковой (на-самом-деле), о наличии объективности, которой можно противопоставить субъективность, или вывести последнюю из первой. Кроме того, указанный способ мышления ориентирован в большей степени на установление однозначного порядка вещей. В противоположность ему конструкционистски организованное мышление не озабочено как идеологией объективности, так и идеологией онтологичности мира; оно отталкивается от идеи о том, что любое значение является результатом конструктивных усилий.

Также заметим, что первая стратегия мышления больше соотносится с идеологией моделирования, под которым понимается создание и обоснование модели – определенного набора элементов, занимающих по отношению друг к другу жесткое положение, взаимнообусловленных и взаимообусловливающих, создающих в совокупности целостность завершенного типа. Вторая же стратегия скорее может быть ассоциирована с идеологией сценарирования. Сценарирование представляет собой продуцирование, обозначение базовых метафор, изначально нейтральных друг к другу, но помещаемых в единое поле, исходя из которого начинается движение (например, движение мышления). Причем это движение не находится в однозначных причинно-следственных отношениях с первоначальным метафорическим полем; движение может быть выведено из него скорее косвенным путем и с большой долей условности. В то же время, не оставаясь безразличным к изначальной базе, это движение начинает оказывать, в свою очередь, обратное не прямое действие на исходную «коллекцию» метафор, вводя в нее новые элементы, изымая более непродуктивные, перефункционализируя метафоры, находящиеся в актуальном поле работы. Сценарирование при этом относится к идее целостности незавершенного открытого типа. Такое различие способов мышления носит пока первичный и предварительный характер и требует своего дальнейшего уточнения, однако, является, по нашему мнению, достаточным для постановки вопроса о стратегиях подхода к реальности образования. Проследим теперь, как указанные стратегии проявляют себя в разных организациях образования.

Образовательный процесс в современном университете, по нашему мнению, строится на базе онтологического способа мышления. «Образование в этом случае выполняет задачу формирования субъекта, функционально адекватного требованиям и условиям среды или ситуации (понимаемым в данном случае объективистски – как внешние по отношению к индивиду); оно сориентировано на цель – идеальный потребностный образ – и в целом направлено на увеличение оперативных способностей индивида воспроизводить, подтверждать и защищать структуру действительности (ее инвариант) как она есть на самом деле» [2].

Инсталлируемая в образование в качестве его содержания картина мира определяется не образовательными и даже не педагогическими системами приоритетов, а является специфической

проекцией в образование доминирующей в сообществе доктрины значимого, представляющей собой ту или иную культурную организованность. В разные эпохи существования образования в качестве таковых выступали и выступают наука, религия, политические доктрины, сфера профессиональной деятельности и др. В настоящий момент свой символический ресурс университетское образование черпает в научной сфере, хотя сами формообразующие для науки принципы редко или никогда не становятся предметом, включенным в содержание образования.

Подчиненность современного университетского образования сфере науки может быть обнаружена в нескольких ключевых точках его организации. С одной стороны, целью университетского образования выступает подготовка научных кадров, имеющих широкие фундаментальные знания в области той или иной научной дисциплины. С другой стороны, высшие ранги в педагогических коллективах университета занимают индивиды, занимающие также высшие ранги и в научной сфере (то есть доктора наук), выступающие как эксперты от науки в решении вопроса о содержании образования и о результативности его (образования) реализации, то есть иерархическая структура распределения отношений в науке переносится в иерархию университета.

Указанная иерархическая структура призвана обеспечить в учебном процессе усвоение признанных социально значимыми культурных содержаний (подробнее см. [1]). Практика образования, как правило, захватывает в качестве базового психического процесса память. Способ преподнесения материала, его использование студентами об этом красноречиво говорят. Определенная информация предъявляется реципиентам, она должна быть запечатлена (в виде конспективных записей), где хранится до момента необходимости ее воспроизведения – на экзамене (здесь хотелось бы отметить, что у студентов формируется принципиальная установка на воспроизведение информации исключительно в ситуации экзамена, представление о том, где и как она может быть применена в будущей профессиональной деятельности у них практически отсутствует). Причем на полюсе студента память представлена скорее в механическом виде, чем в осмысленном ее варианте. Способ построения информации в лекционном курсе соответствует требованиям и ориентирам, по которым она должна быть предъявлена на экзамене, желательно, как можно ближе к тому, как она преподносилась преподавателем. Формированию других интеллектуальных способностей, и в первую очередь – мыслительных, в образовании не отводится места, хотя на внешне презентуемом педагогическом персоналом уровне почти всегда провозглашается цель формирования профессионального мышления. Даже если использовать узкое понимание мышления как процесса решения задач то такого рода активность оказывается неуместной и необязательной в отношении материала лекционного курса – там информация систематизирована и обобщена самим преподавателем. Предполагается, что задача на собственное мышление будет решена путем написания учебно-научных работ, в первую очередь – курсовых и дипломных, однако, порядок их организации редуцирует такого рода активность к сложившейся в целом учебной работе.

Онтологический способ мышления порождает и установку на популяризацию научного знания, выражающуюся в стремлении сделать его доступным и понятным большому количеству «потребителей» образования за короткие сроки, что ведет к изъятию наиболее трудных для обывденного понимания компонентов, которые, с точки зрения построения науки, наоборот, выступают как наиболее ценные и системообразующие. Так, например, лекции о предмете той или иной дисциплины считаются самыми скучными, ненужными, и обе стороны (преподаватель-студент) стараются как можно быстрее избавиться от этого вопроса.

Однако научное знание претерпевает и другие трансформации в ходе трансляции в образовании. Оно разбивается на отдельные «куски», которые соответствуют не этапам получения знания или его производства, а логике педагогической целесообразности. При этом условный, гипотетический характер многих положений остается за рамками образовательного пространства, а знание приобретает статус отражения реального мира.

Еще один эффект, происходящий со знанием в образовании – это его дедialogизация. Если реальные отношения между различными научными концепциями и программами могут быть представлены как полилог, то есть как множество взаимодействующих смысловых позиций, точек зрения, критикующих, подтверждающих, опровергающих, но учитывающих друг друга, то в дискурсивной практике образования они подчиняются монологизирующему действию, то есть сведению к одной позиции. Действительность живых отношений подменяется их ассимилирующей интерпретацией, «промежуточным звеном» образования – педагогом, имеющим свои структуры предпочтения, что довольно часто приводит к

априорному для студентов обесцениванию различных теоретических позиций. А так как в последнее время среди преподавательского состава нет научного концептуального единства, то эффекту обесценивания подвергаются практически все вносимые в содержание образования теоретические позиции. Причем обесценивание, функционирующее в образовании, носит в большей степени эмоциональный характер, чем выстраивается в рамках концептуального, теоретически обоснованного опровержения, требующего развернутых мыслительных процедур, чему обычно «не хватает» места и времени.

Если пытаться охарактеризовать организацию университетского образования в целом, то можно сказать, что оно стремится соответствовать требованиям нормативности и контролируемости, располагающимся во всех его пространствах и пронизывающих все его уровни. Это обстоятельство существенно ограничивает такие формы активности учащихся как самоопределение и самоорганизацию, либо актуализирует их устоявшиеся, как правило, повседневные формы.

В заключение нашей реконструкции организации образовательного процесса мы хотели бы обратиться к рассмотрению фигуры педагога интерпретаций значения феномена педагогического. Под педагогическим традиционно понимается намеренное или ненамеренное действие, направленное на другого, с целью изменить последнего в желаемую сторону. Под другим обычно выступает субъект или те или иные его характеристики (интеллектуальные и личностные). Итак, один из конститутивов педагогического – это проектная заинтересованность в человеке.

Два других системообразующих элемента рассматриваемого феномена – это содержание и форма (способ) педагогического действия. Как показал предыдущий анализ, содержание педагогического действия, а именно – те или иные знания или способности, черпаются педагогикой из иных культурных организованностей, определяемых сообществом в качестве прерогатив. Их основные характеристики мы перечислили и описали выше. Здесь же мы коснемся формы педагогического действия.

Если в содержательном отношении педагоги оказываются зависимыми от доминирующей социальной доктрины, то в методическом плане они выглядят более или менее свободными, то есть определяющими то, как они будут передавать знания или формировать способности. При всем многообразии выработанных педагогами идей, которые по отношению друг к другу могут занимать прямо противоположные и взаимоисключающие позиции (наказывать – не наказывать, доверять – не доверять и т.д.), их объединяет одна особенность, а именно, онтологический способ мышления в образовании: каждая из них апеллирует к какому-либо пониманию природы человека, то есть к тому, каков есть человек (или должен быть) на самом деле. И в этом смысле все они оказываются «опосредованными реальностью», пусть и в разном ее полагании. В этом случае каждая педагогическая концепция стремится быть укорененной в реальности и в этом черпать оправдание, обоснование и конечную аргументацию для своего существования.

Позиция педагога оказывается укрепленной с нескольких сторон. Во-первых, аргументами науки, удостоверяющими знание о мире, которые необходимо передать непосвященным ученикам. Во-вторых – методически, поскольку он знает, что нужно прочесть лекцию, организовать материал (а материал уже есть), подобрать показательные случаи, ему необходимо ходить на занятия и взаимодействовать со студентами. Все, что ему нужно, чтобы стать педагогом-профессионалом – это достичь совершенства на методическом уровне (опять-таки опираясь на нормативный образец).

Обладая полным набором нормативных качеств, преподаватель выступает системообразующим элементом образовательных ситуаций. Его «изъятие» из ситуации приводит либо к распаду деятельности на полюсе студента, распаду позиции обучающегося, либо к занятию места педагога другим субъектом, способным оказать столь же нормирующее действие. Можно сказать, что в традиционных ситуациях образование без педагога невозможно. И в этом отношении понятия «образование» и «педагогика» неразличимы.

Теперь перейдем к вопросу об общей схеме образовательного процесса, реализующего задачи проектной подготовки. Такого рода образование должно обсуждаться, в первую очередь, не онтологически и методически (так, как оно обсуждалось до сих пор), а ситуационно и процессуально, причем феноменальность, ситуационность и процессуальность должны быть представлены в организационном ключе. Это обусловлено «ситуацией онтологического плюрализма, присутствием

альтернативных ценностей и целей, которые порождают невозможность обосновать и оправдать очевидностью любое утверждающее и формирующее действие, требующие его переустройства в рамках локальной осмысленности» [2].

Далее, в отношении проектно-ориентированного образования обсуждается принцип эффекта как один из ключевых моментов педагогического действия [3], в связи с которым поднимается проблема фактичности образования и педагогической экспертизы образовательных эффектов. Однако проблема может быть увидена гораздо шире в том случае, если мы отказываем себе в праве обсуждать что-либо, касающееся образования, онтологически, сущностно, то есть как то, что есть на самом деле. В этом смысле экспертиза образовательных эффектов, а в более широком понимании – образования как феномена, также начинает выступать как момент конструирования, причем конструирования, имеющего не столько перспективный, сколько ретроспективный характер.

Обсуждение образования процессуально также должно осуществляться в контексте отсутствия целерезультативной детерминации и ориентации на предварительный образец, то есть речь должна идти не столько о динамике трансформации с четким выделением отдельных этапов, сколько об указании качества запускаемых процессов и производящейся работы.

В рамках обсуждаемого здесь понимания образования немаловажным является вопрос о педагогическом, и, в первую очередь, задача смены значений педагогического. В проблемном залоге этот вопрос может обсуждаться как вопрос об особенностях и основаниях педагогического самоопределения и отношения в ситуации онтологического плюрализма.

В позитивном залоге теперь можно говорить, что педагогическое как таковое непосредственно не воздействует на индивидов с целью их трансформации, то есть не участвует в процессах производства реальности. Педагог более не выступает как знаток «иного» мира, как агент реальности, как «специалист по будущему». Скорее, он выглядит как специалист (эксперт) по настоящему, знаток «этого» мира. Такого рода присутствие педагога в образовании обусловлено тем, что так называемые потребители образования (в данном случае имеются в виду студенты) чаще всего являются продуктом повседневных, обыденных способов существования, функционирующих по привычному образцу, и в этом смысле демонстрируют типичный набор способов построения субъективности и организации отношений. Отказывая себе в праве предопределять направленность и формы последующих трансформаций, педагог, тем не менее, может на начальных этапах выступать как агент провокации повседневных процедур организации субъекта и запуска процессов формных преобразований.

Это одна из ипостасей присутствия педагога (педагогического) в обсуждаемом здесь образовании. Вторая же заключается в том, что само педагогическое становится предметом процессов трансформации и релятивизации одной из фигур, утрачивающих онтологический статус и само собой разумеющееся основание присутствия в образовании. Возможно, именно провокация фигуры педагога (педагогического), а вследствие этого и фигуры обучающегося, может послужить пусковым моментом в инициации процессов неопределенности и нестабильности. На наш взгляд, проблемным также является вопрос об участии педагогического не на первоначальных стадиях проектно-ориентированного образования, а в более сложных и развернутых его вариантах. Здесь намечается пространство для дискуссии.

Кроме вышеуказанных обстоятельств, также необходимо упомянуть требования мобильности, принципиальной трансформируемости, ограничения предварительных целеполаганий, неочевидности и локальных обоснований того или иного содержания, той или иной формы образовательного взаимодействия, которые необходимо учитывать как при организации обсуждаемого здесь проектно-ориентированного образования, так и в мышлении о нем. Если мы не предопределяем характер, направленность и содержание образовательных проектов как моментов продуцирования и соорганизации смыслов, а также трансформаций, происходящих в разных пространствах образовательного процесса, соответствующих опять-таки более сложным и развернутым ситуациям, то выдвинутые требования становятся одной из базовых установок для участия в таком образовании в каком бы то ни было качестве. Каждый момент взаимодействия выступает теперь предметом конструирования и согласования.

## Литература

1. Гусаковский М.А., Полонников А.А. От классического университета к неклассическому // Выбранные научные работы Белорусского государственного университета: У 7 т. Т. 1. Педагогика. Психология. Социология. Философия. – Мн.: БДУ, 2001. – С. 26–46.
2. Забирко А.А. Идеи к разработке концепции кризисной педагогики // Вузовская наука, промышленность, международное сотрудничество: Материалы 3-й Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 25-27 окт. 2000 г.: В 2 ч. Ч. 2. – Мн.: БГУ, 2000. – С. 76–81.
3. Полонников А.А. Кризисная педагогика: попытка определения // Вузовская наука, промышленность, международное сотрудничество: Материалы 3-й Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 25–27 окт. 2000 г.: В 2 ч. Ч.2. – Мн.: БГУ, 2000. – С. 76–81.