

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. Контуры 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!***

Психологическое образование: ситуационный анализ (опыт многопозиционной экспертизы)

Забирко Александр Алексеевич, студент отделения психологии факультета философии и социальных наук БГУ

Корбут Андрей Михайлович, студент отделения психологии факультета философии и социальных наук БГУ

Краснов Юрий Эдуардович, нач.отдела стратегии образования Центра проблем развития образования БГУ

Полонников Александр Андреевич, кандидат психологических наук, зам.директора Центра проблем развития образования БГУ

Кириллюк Лариса Гавриловна, кандидат педагогических наук, доцент, нач.отдела развития университетского образования Центра проблем развития образования БГУ

19 - 21 марта 1998 г. в Москве состоялась Первая Всероссийская научно-методическая конференция психологов "Развивающаяся психология - основа гуманизации образования". Впрочем, "всероссийской" ее можно назвать с некоторыми оговорками, поскольку участие белорусской, грузинской, киргизской и казахской делегаций значительно расширило географические параметры события.

Наше присутствие на конференции было мотивировано стремлением к публичному обсуждению замысла образовательного проекта, который сформировался в Центре проблем развития образования БГУ при непосредственном участии авторов этих строк.

Первое, что обнаружилось в Москве, это изменение нашего собственного статуса. Мы оказались не просто представителями одного из учебных заведений и даже не одного города, а целой независимой Республики Беларусь, что неизменно подчеркивалось, причем, однозначно позитивно. Белорусов в России любят.

Это изменение статуса не помешало нам, однако, побывать во многих "горячих точках" конференции, выступить на заседании одной из многочисленных ее секций. В результате у нас накопилось большое количество наблюдений, которые, как им и полагается быть, во многом эмоциональны, но, возможно, документально точны. (Здесь работает механизм первого впечатления, часто проявляющий себя в феноменах межличностного восприятия). Мы очень надеемся, что увиденное и услышанное нами значимо и символично не только для России, но и для белорусской образовательной ситуации.

Размышляя о способе презентации наших наблюдений, мы сошлись на мнении, что это должен быть не стенографический отчет, а многократное отражение известного события в "зеркале общественного мнения". Вот почему было принято решение выделить четыре социальные позиции субъектов образования: студента, преподавателя психологии, педагога, методолога и из этих позиций, произведя фокусировку впечатлений, проанализировать конференцию. У нас есть предположение, что за счет многофокусного отражения изображаемое событие приобретет необходимый объем и динамизм. Позиция студента представлена реальными студентами-психологами Белорусского государственного университета А.М.Корбутом и А.А.Забирко. В тексте они обозначены как студент 1 и студент 2. Позицию преподавателя психологии попытался выразить заместитель директора Центра проблем развития образования БГУ кандидат психологических наук Полонников А.А. В роли педагога выступила кандидат педагогических наук, доцент Кириллюк Л.Г., а методологическую рефлексию взял на себя начальник отдела Центра проблем развития образования БГУ Краснов Ю.Э.

Нам, авторам данной статьи, было бы интересно получить отклик читателей журнала не только по поводу содержания выраженных впечатлений, но и по форме их предъявления. Итак, слово позиционерам.

Преподаватель психологии.

Этого события я ждал давно, к нему готовился, многого от него ожидал. Проблемы,

накопившиеся за долгие годы преподавательской работы, требовали выхода "во вне". Тупики в преподавании психологии, остро ощущавшиеся мной и многими моими коллегами в обстановке закрытости профессионального психологического пространства республики, начали приобретать контуры безысходности. От Москвы мы ждали новых видений перспектив психологического образования, неординарных решений, глубины и масштабности интерпретации проблем.

Начало конференции в этом отношении вселяло надежду. В докладе главного организатора события, заместителя декана по научно-методической работе факультета психологии МГУ Ляудис В.Я. звучали интересные, с точки зрения анализа ситуации в психологическом образовании, цифры: за десять последних лет число факультетов по данному профилю выросло в тридцать раз, с 3 до 90. Массовое психологическое образование стало явью, равно как и сопутствующие такому омащвлению "вульгаризация и профанация психологии, утрата высоких научных ценностей".

Доктор психологических наук, заместитель министра образования России А.Г.Асмолов в своем выступлении отмечал глубинные изменения, происходящие сегодня в психологической науке и практике. Старая психология, по его мнению, в руинах и нет смысла ее восстанавливать.

Назрела необходимость создания конструктивной психологии, психопрактики, способной изменять окружающую действительность. Взломать мир унитарного и унифицирующего образования - вот в чем главная социокультурная задача проектной психологии в транскрипции А.Г.Асмолова. Дифференцирующаяся психология должна способствовать дифференциации сознания общества, поскольку фанатичная страна - это страна с одним образом мира, причем всегда правильным. Фанатическому, унитарному обществу конструктивная психология не нужна. В каком обществе психологи намерены жить? — закончил вопросом свое выступление А.Г.Асмолов.

К сожалению, эти и некоторые другие проблемные высказывания не были услышаны и подхвачены участниками пленарного обсуждения. Практически все остальные доклады произносились как отчеты о проделанной за долгие годы работе, причем, безотносительно к основной теме конференции и затронутым другими выступавшими проблемам. Это не значит, что они были бессодержательными или безыскусными. Вовсе нет. Доклад патриарха российской психологии, главного редактора "Психологического журнала" А.В.Брушлинского поражал своей методологической выверенностью и фундаментальностью обсуждаемых проблем. Однако, вследствие отсутствия общего контекста, он выглядел странным и отчужденно одиноким. В итоге глубочайший исследователь мышления А.В.Брушлинский с его размышлениями о природе психического оказался интересен только сам себе. Как, впрочем, и многие другие. К концу дня зал заметно поредел.

Новый импульс конференции могли придать начавшиеся на второй день работы секционные дискуссии. Заведующий лабораторией института педагогических инноваций Н.Г.Алексеев в качестве формы своего выступления избрал жанр упреков психологическому образованию. С позиции потребителя продукции психологических факультетов он отмечал, что выпускники университетов ничего не умеют делать, а их знания инфлируют, обесцениваются в течение первых трех месяцев работы. Что делать с такими специалистами? Заниматься их образованием? Цена же преподавательского труда в этой связи совершенно ничтожна. "Мы с вами преподаватели лишь потому, что студенты плохо знают компьютер. В Интернете сейчас можно получить любое знание. Что мы будем делать завтра, когда исчезнет компьютерное невежество"? — говорил этот известный в России психолог и методолог.

В унисон Н.Г.Алексееву звучало выступление философа В.М.Розина, пытавшегося обратить внимание присутствующих на тот тип знания, с которым работают преподаватели психологии. "Очевидно, что количество психологических представлений растет лавинообразно, а методы преподавания совершенствуются довольно медленно. В результате мы излагаем наши ублюдочные знания, которыми невозможно пользоваться. Студенты оказываются перед дилеммой: или усвоить все точки зрения, что невозможно, или плюнуть на все и взять ту, которая понравилась".

Эту тему подхватил главный редактор журнала "Вопросы философии" В.А.Лекторский. Он указал на необходимость пересмотра в психологическом образовании ряда представлений относительно человека, знания, возможностей и условий его использования. То, что мы имеем сегодня, унаследовано нами от эпохи Просвещения, но мы воспринимаем такое положение вещей как само собой разумеющееся. Эти знания выступали ранее как последнее основание человеческой деятельности. Сейчас человеческая ситуация иная. Применение знаний

автоматически не определяется самими знаниями и является творческой задачей, решаемой человеком всякий раз в неповторимой ситуации. Отсюда возможность эмансипации от знания становится приоритетной в образовании. Это значит, отмечал выступавший, что гуманитарные знания не могут преподаваться и усваиваются такими же методами, как и дисциплины естественнонаучного цикла.

К сожалению, эти проблемные выступления и высказывания были восприняты подавляющим большинством присутствовавших на секции преподавателей психологии как посягающие на их профессиональную компетентность. Реплики и вопросы, звучавшие с мест, произносились из защитной позиции, что превращало содержательное обсуждение в коммунальное событие. И это понятно. Признание проблемности, кризисности ситуации в психологической науке и образовании вызывает к изменениям в собственном мышлении и деятельности, к реорганизации того, что устоялось, что составляет значительную часть профессиональной жизни.

Новая общественная и научная ситуация побуждают нас к радикальному пересмотру профессионально-психологической идентичности. В какой мере преподаватель психологии сегодня может оставаться только ученым? Для вуза он, независимо от его собственных умонастроений, преподаватель, а значит, общество вправе требовать от него высокопрофессиональной педагогической работы. Преподавание психологии в вузе перестает быть делом дилетантов, даже если эти дилетанты блестящие ученые-исследователи или психологи-практики. Отсутствие осознания этого обстоятельства, будь-то в Москве или Минске, по-моему, есть наглядное проявление кризиса психологического образования, что и засвидетельствовала 1-я Всероссийская научно-методическая конференция, оказавшаяся неспособной обсуждать на современном уровне проблемы психологического образования, и чем она очень напомнила мне наши белорусские события такого рода. Похоже, что кризис психологического образования имеет далеко нелокальный характер.

Студент 1.

Все происходившее на конференции можно рассматривать в двух аспектах: образовательном и научном. Я буду говорить о первом. В образовательном плане люди, выступавшие на пленарных заседаниях и секциях конференции, далеко не второстепенные в области обучения психологической науке и практике. Проблемы психологического образования обсуждали такие известные специалисты как Ф.Е.Василюк, А.Б.Орлов, В.К.Лосева, С.А.Белорусов. Однако, это обсуждение оставило странное впечатление. Говорили об учебных планах и программах, моделях преподавательской деятельности, но ни разу о студенте, позиция которого, по моему мнению, является центральной и по отношению к которой любые высказывания приобретают смысл. Только Ф.Е.Василюк вскользь заметил, что на последнем году обучения психологов-практиков от студентов требуется преобразовать весь материал под свои особенности, сформировать свой "личностный стиль". Но это была скорее констатация факта, который возник сам по себе и как бы мешает теперь нормально работать.

Почему так произошло? Ответить сложно. Думается, что перенесение полюса активности в образовании с преподавателя на студента дело весьма непростое. Даже ратуя за гуманизацию образования, на словах акцентируя внимание на человеке образующемся, на деле сложно согласиться с тем, что преподаватель должен идти вместе со студентом, а иногда даже вслед за ним. В результате, практически все выступавшие на конференции использовали специфическую риторику: "я хочу", "я предлагаю", "я создаю", "я делаю". Создается впечатление, что преподаватели обеспокоены только своей активностью, а то, что происходит со студентом их мало заботит.

Интересно и то представление об образовании, которое имплицитно присутствовало в дискуссиях конференции. Доминирующее понимание соотнобразуется с трансляцией тех или иных знаний, причем содержание передаваемой информации выступает как само собой разумеющееся. Императив "должен знать и все" объединял многих присутствовавших. Вариацией на близкую тему звучал призыв А.Б.Орлова, идентифицирующего себя с гуманистической психологией, "сделать из студента того, кого хочет преподаватель". Отношение же студента к такого рода преобразовательной деятельности даже не затрагивалось и это симптоматично.

Интересно прошло обсуждение на конференции положения в самой психологии как сфере человеческой деятельности. Чему учить? Как примирить разные понимания психологии преподавателями и что следует из этого для складывания картины психологической реальности

студента? Не из абсолютизации ли психологического знания вырастает апологетика лекционно-семинарской системы обучения и стратегия количественного реформирования практики психологического образования: увеличение разнообразия читаемых курсов, дополнительные семинары, словом, мультиплицирование "знания о".

Возможно, моя оценка событий конференции пристрастна и одностороння, но это позиция студента, ожидавшего получить ответы на свои трудные вопросы. К сожалению, этого не произошло.

Студент 2.

"Студента жизнь заставит самоопределиться..." — эта фраза более всего запомнилась мне из сказанного на конференции. Выступавший исходил из того, что главная цель психологического образования - максимальная "загрузка" студента различными подходами в психологической науке, теориями личности, стратегиями поведения. Что же станет делать со всем этим богатством обучаемый и как он сможет выстроить собственную модель профессионального поведения? Это осталось "за кадром". По крайней мере, это не обсуждалось и как проблема не присутствовало в дискуссиях конференции.

Для меня, как для студента, один из важнейших вопросов заключался в том, каков тип знания и его объем необходим, чтобы стать специалистом. И не менее важно каковы по мнению ведущих московских психологов, методы наиболее эффективного усвоения этого знания. Но тема психологического образования, а, тем более, его гуманизации возникала случайно и периферийно. В.Я.Ляудис, заместитель декана факультета психологии МГУ призывала "повысить качество психологического образования ввиду возрастающей ответственности психолога перед обществом", а заместитель министра образования России А.Г.Асмолов, ратуя за обновление школы, видел в "психологии новую идеологию образования". Как при этом понимать качество образования и на каком основании психологии можно приписать идеологическую функцию -- осталось непроясненным. К слову сказать, на конференции, особенно на ее пленарных заседаниях, самим регламентом работы вопросы из зала предусмотрены не были.

На секции "Психологическое консультирование как учебная специализация и область практики", в которой мне довелось участвовать, тема обучения затрагивалась, однако предельной рамкой обсуждения оставалась лекционно-семинарская система в виде множества курсов по медицине, философии, терапевтической практике. Именно этим, по мнению Ф.Е.Васильюка, можно обеспечить "целостное восприятие человека студентом". "Фактор уникальности необходимо учитывать в психологическом образовании", — призвал в заключение своего выступления Ф.Е.Васильюк и предложил типовую схему построения массового психологического образования, причем предельно абстрактную.

В результате осталось неясно, что и почему следует отобрать для психологического образования из массива современных психологических сведений, каков тот образ специалиста, на который следует ориентироваться в психологическом обучении, и за счет чего он может "синтезировать" полученные в университете знания. Редуцированность образовательной проблематики, отождествление содержания научной деятельности и содержания образования наводит на мысль, что в психологическом образовании реально реализуется имплицитная концепция подготовки ученого исследователя, которую сегодня пытаются приспособить для подготовки практиков. При этом образ самой практики остается непроясненным.

Между тем, в современной психологии обнаруживается не только количественный рост самого знания, но и его качественная многосторонняя дифференциация. Эту ситуацию фиксировал А.Г.Асмолов указанием на то, что "психология движется по пути умножения миров" (реальностей). Для студента такое положение вещей чаще всего оборачивается отчуждением от психологического знания или жесткой идентификацией с одной из его форм, когда за истину принимается один из психологических подходов, а все остальные отвергаются как заведомо ложные. Развитие психологического знания, какой бы мы сегодня смысл не вкладывали в содержание этих слов, имеет вполне определенные следствия для психологического образования и его эффектов. То, что это обстоятельство в незначительной степени осознается психологическим сообществом, а такие выводы неминуемо возникают при анализе впечатлений московской конференции, требует серьезного и глубокого осмысления.

Если же попытаться ответить на вопрос о смысле состоявшейся в Москве конференции для большинства ее участников, то событие может быть понято как реализация стремления

психологов почувствовать себя сообществом, самоутвердиться, получить взаимоподтверждение со стороны своих коллег, словом, решить психологические задачи. К сожалению, они доминировали на прошедшей конференции.

Педагог.

Вот уже много лет я пытаюсь осуществлять психологическое обогащение педагогической реальности не только путем активного чтения соответствующей литературы. Конференции психологов — проблемы, которые на них обсуждаются, тексты, которые к ним готовятся, — одна из лучших, с моей точки зрения, возможностей отследить изменение акцентов в психологии и спрогнозировать, в этой связи, возможные тенденции в педагогике. Конференция, итоги которой обсуждаются на этих страницах, была для меня интересна еще и тем, что у педагогики и психологии, обычно дисциплинарно разделяемых, есть общий контекст — "образование".

Для начала остановлюсь на двух совсем разных выступлениях — профессора психологического факультета МГУ Донцова А.И. и доцента кафедры психологии Ростовского государственного университета Ташевой А.И.

Выступление Донцова А.И. заключалось в рассказе о предпринятом на факультете исследовании, цель которого состояла в изучении динамики профессиональных представлений студентов-психологов.

Результаты исследования, утверждает Донцов А.И., убедительно показали, что у студентов за четыре года учебы на психологическом факультете представления о профессиональной деятельности почти не меняются. Более того, практически никак не изменяется объем оперативных знаний: так, например, студенты-первокурсники называли не более десяти психологических теорий, и студенты четвертого курса не выходили за эти пределы; актуальными проблемами современной психологии, и психологии через десять лет, и те и другие считали психологию личности, социальную психологию и практическую психологию; более половины студентов-первокурсников и студентов четверокурсников считают необходимым включение в учебные планы курса парапсихологии. Фактического материала в выступлении было предоставлено больше, но, вероятно, и из приведенного вывод понятен: за годы обучения в университете в профессиональных представлениях студента почти ничего не происходит.

Можно по разному относиться как к самому исследованию, так и к его возможным интерпретациям. Очевидно одно — и это предлагал обсуждать Донцов А.И. — образовательный процесс не вносит изменений в профессиональные представления студентов. Почему? Что не так: не то преподаем? не так учим? не те учатся?

За предложением подумать вместе о причинах отсутствия изменений в профессиональных представлениях студентов мне увиделось желание обсуждать проблемы дидактики высшей школы — цели образования, содержания психологического образования, методы обучения.

Может быть, просто по стечению обстоятельств, а может - и вполне закономерно, но именно к этому выступлению апеллировали на следующий день работы конференции участники секции с многообещающим названием "Стратегия психологического образования в 21 веке".

Ташева О.И., психолог-практик и преподаватель психологии, выстраивала свои размышления, анализируя практику, и в том числе, практику преподавания психологических дисциплин. Основной тезис ее выступления заключался в следующем: "успешность педагогического процесса возможна при сочетании, как минимум, трех составляющих: потребности в личностном росте у педагогов и учащихся; отсутствии актуальных психологических проблем у педагогов и наличии сформированного репертуара поведенческих навыков у всех участников педагогического общения".

Очевидно, что в данном тезисе обозначены лишь субъективные факторы успешности педагогического процесса. Здесь явно не хватает других составляющих, таких как содержание психологического образования, цели и методы обучения, рамочные условия педагогического процесса.

Вероятно, целостный охват критериев успешности не был задачей исследовательницы. Ее интересует другое: 90,1% студентов психологов двенадцати вузов России и 94,6% преподавателей психологии считают, что "они нуждаются в различных видах психологической помощи". Но это значит, что их педагогическое взаимодействие имеет отличительную особенность, когда "от педагогов-психологов студенты прежде всего ожидают не только теоретических знаний, но и умения использовать их в реальном общении, независимо от ситуативного самочувствия и настроения педагога" -- этого не происходит, и ситуация еще

более усложняется.

Надо полагать, что простыми упованиями на необходимость соблюдения предложенных Тащевой О.И. критериев успешности педагогического образования психологов положение дел вряд ли можно исправить. Нужна другая организация педагогического взаимодействия как единицы педагогического процесса. Его эффективность будет определяться согласованностью целей преподавателя и студента, актуальностью содержания для всех участников педагогического процесса, адекватностью выбранных методов содержанию образования, запросам студентов и возможностям преподавателя.

Слегка иронизируя над собой, и Донцов А.И., и Тащева О.И., опирались на утверждение об особенностях людей, посвятивших себя занятию психологией. Так, в выступлении Тащевой О.И. была такая фраза: "в философию и психологию идут люди с угрожающим поведением". Как педагогу, мне часто приходилось слышать мнения о сложности педагогической аудитории, о ее личностном восприятии всего, что говорится в адрес образования вообще. Да и в своей практике не раз встречалась с настороженностью и недоверчивостью, иногда даже агрессивностью и обидчивостью педагогической аудитории. Вероятно, есть смысл подумать о специфичности образования психологов, педагогов, а возможно, и философов. Речь идет не только о содержании образования, хотя оно безусловно важно.

Позволю высказать предположение: человек выбирает специальность психолога или педагога, если у него есть некоторые проблемы во взаимодействии с другими людьми, и как следствие этих проблем — обращение к себе. Этим обстоятельством можно объяснить следующий факт из исследования Донцова А.И.— можно говорить о двух жестко связанных между собой типах мотивации студентов, пришедших на психологический факультет — желание помочь другим людям и желание помочь себе.

Учет этой специфики в педагогическом процессе позволит выстраивать действительно личностно центрированное образование, отвечающее запросу обучающихся студентов. В самом процессе обучения должны присутствовать методы, которые, с одной стороны, позволяют студенту отвечать на свои вопросы, с другой - использовать эти методы в своей последующей практике. Кроме того, использование таких методов будет втягивать в образовательный процесс и ряд новых содержаний, которые в традиционной лекционно-семинарской форме не находят своего места.

Методолог.

После конференции для меня главным был вопрос: почему она не получилась? Ведь был собран практически весь цвет не только психологической науки, но и практики. Попробую ответить на этот вопрос с методологической позиции, через призму анализа присущих конференции форм деятельности, коммуникации и мышления. Для этого я введу несколько идеализаций, касающихся форм коллективного коммуникативного взаимодействия (разработаны мною в 1996 г. для задач спецкурса "Культура коллективной мыследеятельности"). Опора на них позволит лучше понять закономерности провалов многих конференций независимо от желаний их организаторов.

"Общение" как тип "разговора" преследует социально-психологические цели, "коммуникация" — содержательные. Формы организации коммуникации — спор (подлинный и ложный), обычная дискуссия, монологически организованная коммуникация ("круглый стол" и "обсуждение доклада"), коллективная мыследеятельность (КМД).

"Спор" — поиск истинной из 2-х точек зрения, словесная "дуэль", а не развивание мысли, что характерно для КМД.

"Обычной дискуссии" присуще тематическое соскальзывание, невыявленность предмета дискуссии, случайные переходы инициативы говорения между участниками, отсутствие какой-либо сознательной активности по организации коммуникации.

"Монологически организованная коммуникация" — поочередные высказывания по определенной теме. "Диалоги" (быстрые обмены репликами) при этом отсутствуют. Коммуникация упорядочивается формальным образом — расчленением разговора на ряд монологов при общности их темы. Последнее обычно не соблюдается участниками. "Круглый стол" — высказывания по очереди. Следствие — "стирание" последующим говорящим содержания предыдущего высказывания. "Обсуждение доклада" строится в последовательности: доклад по теме, круг вопросов на понимание, круг суждений по докладу, ответ докладчика на реплики.

"Коллективная мыследеятельность" (КМД) или "диалогически организованная коммуникация". "Мыследеятельность (МД)" (индивидуальная) — сознательная и целенаправленная творческая мыслительная работа человека с очень определенным внутренним смысловым содержанием, которая осуществляется в форме диалогической коммуникации его с самим собой и направлена обычно на разрешение некоторой проблемной ситуации. "Коллективная мыследеятельность" реализуется усилиями нескольких людей, которые в условиях быстрого обмена репликами должны уметь удерживать тему-проблему разговора, его интенциональность и задачу, накапливаемые в его процессе смыслы, различать и действовать из разных коммуникативных позиций: автора, понимающего, критика, организатора коммуникации. Все это и превращает обычный диалог в коллективную мыследеятельность, коллективное размышление вслух с целью ответа на общий вопрос. Если в "монологически организованной коммуникации" мы имеем очередно-организуемые *реплики по теме*, то в "КМД" — позиционно-организуемые коммуникативные и мыслительные *действия* участников по *решению проблемы*.

Интересно, что приступив к написанию данного текста, я обнаружил, что та коммуникация, которая обычно осуществляется на конференциях, не вписывается в приведенную выше типологию. Основной тип разговора на конференциях — это чистые монологи! Как правило, это совокупность докладов, причем ... по разным темам! Да еще практически без форм обратной связи, т.е. без вопросов. Важно то, что (на это следует обратить особое внимание) почти всегда разрешается только задавать вопросы на понимание, а всякие обсуждения гасятся из-за отсутствия времени, так как на очереди другой докладчик. Обычно именно так строится пленум, но ведь и "работа" на секциях происходит аналогично. Пользуясь введенными выше понятиями можно сказать, что на традиционных конференциях отсутствует сама коммуникация как форма коллективного разговора! Разговор не носит даже формы "монологически организованной коммуникации"! Последняя имеет место лишь при проведении на конференциях реальных круглых столов, презентаций, мастерских и других подобных форм. Назовем эту, с позволения сказать, коммуникацию формой коллективного коммуникативного взаимодействия по типу "*конференция*".

Отметим, что данный тип "коммуникации" в еще более редуцированных формах (без вопросов на понимание и с одним докладчиком) господствует сегодня и в образовании. Там уже в чистом виде вообще нет коммуникации, а есть сплошной монолог (исключения лишь подтверждают правило). И это для нас принципиально. В той степени в которой это вошло в плоть и кровь преподавателей и студентов, это реализуется ими и на конференциях, по другому мы, видимо, попросту не умеем коммуницировать (в диалогически-дискуссионных формах, не говоря уже о КМД).

В результате привычки проводить конференции традиционным образом получается следующее. Анализ дадим на примере московской конференции.

1. Поскольку непринято управлять коммуникацией на такого рода событиях, постольку докладчикам не ставятся цели (т.е. выступления не заказываются). Следствие такого "гуманизма" — выступления случайны, каждый докладчик говорит про свое ("про психологию вообще" или про дела своего факультета). Цель конференции — разработка стратегии развития высшего психологического образования — не достигается. Участники попросту тратят свое время, слушая патетические экспромты "мэтров", которые сами по себе неинтересны (А.Г.Асмолов). Но это ведь и означает, что непродумана цель конференции, цель коммуникации.

2. Поскольку мы не привыкли с вами к мыследеятельности, да еще в публичных, открытых к критике коллективных формах, на конференциях, как правило, не ставят и не решают задач и проблем. Вот и на этой конференции, даже в первых, пленарных докладах не было поставлено ни одной проблемы психологического образования. Например, организатор конференции — доктор психологический наук В.Я.Ляудис, работающая на кафедре педагогической психологии МГУ (!) и являющаяся зам. декана факультета психологии по научно-методической работе, слишком много внимания уделила чисто организационным моментам (о том, что в 1987 г. в России было 3 психологических факультета, а в 1997 г. их уже 90). Она отмечает позитивные и негативные последствия этого факта. Еще она отмечает, что эту конференцию удалось подготовить за 2 месяца, что нас объединяет чувство ответственности за состояние подготовки психологов, что в Сургуте научно-методическая работа хорошо поставлена. О том, как она поставлена в МГУ, к сожалению, -- ни слова. Уважаемая коллега практически ничего не говорит о процессах, проблемах, эффективности работы сферы обучения и подготовки психологов.

Отмечу, что даже если организаторы и выделили бы проблемы в подготовке психологов, требующие решения на конференции, они скорее всего столкнулись бы с фактом, что на секциях они не были бы полноценно обсуждены. Решение проблем требует систематической и целенаправленной коммуникации, а принятая монологичная форма организации разговора это не позволяет делать.

3. Традиционная форма организации коммуникации на конференциях приводит к тому, что инициаторам даже в голову не приходит задать вопрос: "Как продуктивно использовать опыт и потенциал множества участников, особенно мэтров и приезжих?". Такой вопрос не уместен тогда, когда форма коммуникации уже заранее известна. Понятно, что нужен пленум, на котором выступят несколько мэтров. Затем будут работать секции, руководимые мэтрами, на которых выступать будут участники в порядке очереди. К чему это привело данную конференцию? К помпезности и размаху, которая вначале (в первые полчаса) произвела на меня (не скрою) впечатление: много участников, великолепное обслуживание, масса раздаточного информативного материала, несколько книжных лотков, объемный и содержательный сборник тезисов, в программе конференции были заявлены: работа 10 секций, 8 круглых столов, 8 мастер-классов, 1 вечерняя лекция (В.Ф.Петренко), по каждой секции предполагалось до нескольких десятков устных и стендовых (развешанных на стендах) докладов. И все это за 2 дня, не правда ли впечатляет!

На вступительном и заключительном пленумах должны выступить: Е.А.Климов, А.В.Брушлинский, А.Г.Асмолов, В.Я.Ляудис, А.А.Крылов, Ю.Ф.Поляков, Г.М.Андреева, В.В.Петухов, А.И.Подольский и др.

В числе ведущих секции: В.В.Рубцов, Ф.Е.Василук В.Н.Дружинин, Н.Е.Веракса, И.И.Ильясов, И.В.Дубровина, Л.А.Петровская, В.А.Иванников, А.Е.Луньков, В.К.Лосева, О.А.Карабанова, С.Д.Смирнов и др.

В числе ведущих круглые столы: Ю.Б.Гиппенрейтер, Р.С.Немов, А.Г.Шмелев, Д.А.Леонтьев, А.С.Спиваковская, Д.Б.Богоявленская, Б.И.Хасан, В.Я.Романов, П.Н.Ермаков и др.

В числе ведущих мастер-классы: А.М.Айламазян, С.Р.Пантилеев, Т.В.Ахутина, Е.Т.Соколова, А.Е.Войскунский и др.

Одним словом, я ожидал (как все участники на всех конференциях в первый день!), что получится событие. Но (впрочем как это и бывает обычно!) меня постигло разочарование. Да, на конференции работало множество секций, круглых столов и мастерских, но ведь все они проводились в одно и то же время!? В силу этого, при такой форме конференции количество интересных докладов никогда не переходит в качество, важное на каждой секции никем не выделяется и не фиксируется, не становится достоянием других участников. Какая неэффективная трата человеческих и материальных ресурсов! Ведь можно было бы собрать мэтров в одну-две секции и организовать между ними коммуникацию по выделению, решению наиболее актуальных проблем психологического образования (с публикацией стенограммы обсуждения отдельным приложением!). Приезжие могли бы поучаствовать в дискуссии в режиме круглого стола, привнося свои размышления и опыт под задачу обсуждения, а не вообще выступать с докладами. Между тем, к сожалению, получилось так, что большинство участников конференции так и не успели выступить, а значит, были получены случайные, ни к чему не обязывающие результаты работы секций (впрочем, это обычное явление, задач ведь никаких и не ставилось перед секциями, чего уж тут удивляться).

Один пример. Мы с А.А.Полонниковым присутствовали на секции "Научная психология и содержание психологического образования". Было заявлено 17 устных докладов и 19 стендовых (со всей России!). Сделано было всего 6 докладов (все, кроме нас, москвичи), нам повезло -- мы попали в это число (были 5 по списку). Секция прошла на редкость интересно, может быть, это было центральное событие конференции, но кто из числа участников других секций об этом сейчас знает, если это даже и так? Выступили В.А.Лекторский, В.С.Швырев, В.М.Розин, Н.Г.Алексеев, было много вопросов и развернулась принципиальная дискуссия (благодаря выступлению В.М.Розина), но все это получилось как бы случайно и не стало общим событием. Возможно, нечто подобное происходило и ни других секциях. Жалко, ведь конференция первая в своем роде за все последние годы.

Системообразующую причину неудачи московской конференции я вижу в задействованных формах коммуникации, в господстве чисто монологической, и поэтому условно говоря, -- "коммуникации". Такой способ бытования в разговоре всем нам бессознательно прививается в течение 15 сензитивных молодых лет нашего пребывания в средней и высшей школе. Работает

обратная связь — каково образование, таковы и конференции. Причины кризиса обеих социальных организованностей едины — монологизм и вербализм педагогических форм коммуникации. Скучно сидеть на лекциях и конспектировать, но также скучно слушать "лекции" на конференциях (исключения лишь подтверждают правило). Работать по-иному — в формах диалогически-дискуссионной коллективной мыследеятельности — мы просто не умеем. На конференции отсутствовала какая-либо мыследеятельность, практически не было диалогических форм коммуникации (как всегда, на самое интересное — вопросы, ответы на вопросы, обсуждения — нет времени! Но оно ведь просто и не было предусмотрено регламентом!), не было диалогов и дискуссий, а следовательно, не было содержания работы конференции как того, что со-держится (держится, удерживается) всеми участниками одновременно. Отсюда пассивность участников, ибо они — объекты разнонаправленных коммуникативных воздействия организаторов и докладчиков (полная аналогия с нашим образованием). В результате, на пленум в 3 день приходит 20 человек (10% от первоначального числа!), организаторы призывают не расходиться, ибо некому будет голосовать за резолюцию.

Как показал опыт анализируемой конференции, психологи сами не могут культурно и продуктивно организовать коммуникацию, причем, это не продемонстрировали психологи, занимающиеся психологическим образованием, преподаванием психологии. Почему педагогические психологи на словах всех учат одним образом, а сами делают (по привычке) конференцию по монологическому типу? Почему в который раз можно говорить о сапожнике без сапог? Сколько это может продолжаться? Наш ответ — таковы бессознательные ценностные ориентации распространенной сегодня сциентистской парадигмы сознания, мышления, а следовательно -- и действия, т.е. данный феномен далеко не случаен, он типичен (возьмите педагогов!). Не это ли свидетельство кризиса сциентистского, С-О мировоззрения психологов? Ценным является не проживание и бытийная демонстрация-проверка некоего знания, ценно безличностно познать нечто объективное, как бы извне исследовать его и про это рассказать с трибуны (на лекции или на конференции). Именно в этой рациональности не только возможно, но и принято монологически, говорить о диалоге, монологически призывать к дискуссиям, монологически информировать других, обучая их диалогическим формам организации коммуникации и активным, деятельностным формам правильного учения и усвоения знаний. Обращаю внимание, что именно психологами разработаны все методы стимулирования творчества (мозговой штурм, синектика и т.п.), масса коммуникативных социально-психологических техник, но на себе они это что-то не очень применяют. Следовательно, самим психологам нужно менять свое же образование и, прежде всего, способы бытования преподавателя, презентирования им практико-ориентированных знаний. Но без смены лекционно-семинарской технологии передачи знаний этого, на мой взгляд, сделать невозможно.

Итак, главная причина того, что многие конференции проходят непродуктивно и неинтересно, а это полностью относимо к данной московской конференции — монологическая форма "коммуникации". Ряд разворачивающихся друг за другом разнонаправленных разнотематических монологов препятствует коллективному выделению, удержанию и проработке некоторого смыслового проблемного поля, наличие которого является не только условием необходимости, но и условием самой возможности коллективной мыследеятельности. А если ее нет, то зачем нужны конференции, ведь это довольно редкие, дорогостоящие события, которые логично проводить в режиме постановки профессиональным сообществом перед самим собой задач и проблем, прорисовывания стратегий своего развития. Все это должно, фиксироваться в итоговых документах, становиться достоянием профессиональной общественности, вносить коррективы в жизнь сообщества, а не превращаться в кухонные разговоры по принципу "поговорили (т.е. пообщались!) о том-о сем и разошлись".

Итак, событие завершилось. Можно ли его считать однозначно неудачным? По всей видимости все же нет, ибо в науке так часто бывает, что наибольшую ценность имеет не сам опыт, а те выводы, которые сделаны на его основе. Каковы же они?

1. Положение в белорусском психологическом образовании принципиально не лучше и не хуже чем в России, что означает равенство стартовых условий для всех участников разработки новых проектов.

2. Монополия Москвы и Ленинграда на психологическое образование перестала существовать, это факт. Все сильнее и разнообразнее голоса бывших интеллектуальных провинций. На смену монологу приходит полилог, в котором Беларусь может и должна

участвовать как равный среди равных. Все условия для этого у нас есть.

3. Психологическое образование (вузовское) ничем, в сущности, по способу обучения и подготовки не отличается от любого другого. Те же лекции, семинары, конспектирование трудов "классиков" и прочие атрибуты "лекционно-семинарской системы".

4. Образование становится сложнейшей практикой, качественно и на порядок отличающейся от любой другой профессиональной деятельности. Неосознание данного обстоятельства следует трактовать как кризис психологического образования. Преподавание психологии должно стать самостоятельной профессией, а не "бесплатным приложением" к базовому образованию. Во время учебы студент и преподаватель должны вступать в совершенно особого рода отношения, которые нельзя сводить к простой обезличенной передаче знания. Образовательное знание не должно быть "калькой" с научного или практического.

5. Один из важнейших уроков этой конференции — ясное осознание того, насколько тесно связаны между собой образ психологии как фундаментальной науки и образование психологов. С одной стороны, та рациональность, которая называется "академическая психологическая наука", прямо ведет к существующей образовательной системе, сущность которой в трансляции истин от преподавателей к студентам. С другой стороны, такое образование может готовить только академических психологов, ориентированных на науку. Круг замыкается. С третьей стороны, в каких формах коммуникации психологов учат, в таких формах они и проводят конференции. Мы видим, что сегодня поднимают вопрос о психологическом образовании лишь те, кто пытается с новых позиций осмыслить существо психологии. С нашей точки зрения, ни одна реформа образования не будет иметь успеха без нового понимания психологии.

6. Психологам тяжело конструктивно обсуждать тематику психологического образования. Они во многом цепляются за традиции академической науки и образования, недостаточно учитывают такую особенность современной ситуации как возросший спрос на психологические практико-ориентированные услуги. Сегодня все сложнее строить психологическое образование на основе естественно-научной рациональности, на идее поиска объективной истины. Развитие психологии востребует также и описания практических способов работы с человеком, которые ориентированы на поиск эффективных способов помощи людям в различных ситуациях и сферах деятельности. Иными словами, нужно развивать психотехническую теорию в психологии.

7. Структурированного профессионального психологического сообщества нет ни в России, ни в Беларуси. Его возникновение - результат как консолидации участников различных психологических практик вокруг соответствующих целей и ценностей, так и осознания общности переживаемой всеми психологами ситуации, то есть объединение на содержательных основаниях, которые, в свою очередь, еще должны быть выделены. Проект психологического образования может быть одним из таких оснований.

8. Можно выделить монологически-вербальную форму проведения конференций, ставшую уже традиционной? Она требует анализа с точки зрения педагогической и социальной психологии, ибо является крайне неэффективной для задач продуктивной содержательной работы.

9. Очевидно, что способ обсуждения содержательных проблем, т.е. способ проведения конференций должен быть иным. Нужны разработки коммуникативных технологий, позволяющих коллективно решать проблемы в диалогически-дискуссионных формах общения. Эти технологии, созданные в психологическом образовании, могут быть предложены психолого-педагогическому сообществу как модели новых технологий высшего и последипломного образования, форм организации конференций и семинаров.

11. Массовое психологическое образование рожденное индустриальной эпохой умирает. Его модернизация только продлит агонию. Новый проект психологического образования требует радикального пересмотра статуса психологической науки, форм психологического знания и способов его воспроизводства в образовательных ситуациях, разработки стратегии построения образовательных ситуаций как таковых. Возросший динамизм общественного развития требует ориентации на "штучное производство" психологов, способных на самостоятельное выстраивание уникальных, и адекватных вызовам времени, психологических практик.



