

Белорусский государственный университет
Центр проблем развития образования

**ДИСКУРС
УНИВЕРСИТЕТА-2013**

Образовательные практики
и метафоры обновления

Материалы
Международной научно-практической конференции,
Минск, 2013 г.

Минск
Издательский центр БГУ
2013

УДК 378(06)
ББК 74.58я431
Д48

Редакционная коллегия:
А. А. Полонников (отв. ред.), Е. Ф. Карпиевич,
Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова

Дискурс университета-2013. Образовательные практики
Д48 и метафоры обновления : материалы Междунар. науч.-практ.
конф., Минск, 2013 г. / Белорус. гос. ун-т. Центр проблем
развития образования БГУ ; под ред. А. А. Полонникова
(отв. ред.) [и др.]. — Минск : Изд. центр БГУ, 2013. — 147 с.
ISBN 978-985-553-167-9.

В сборник включены избранные статьи и комментарии участников Международной научно-практической конференции «Дискурс университета-2013» (2013 г.), которые рассматривают актуальные проблемы состояния и развития университетского образования с различных точек зрения и дисциплинарных подходов, объединенных пониманием университета как становящейся коммуникативной системы.

Сборник предназначен теоретикам и практикам системы высшего образования, ученым, аспирантам, слушателям курсов повышения квалификации, методистам и специалистам аппарата управления сферы образования.

УДК 378(06)
ББК 74.58я431

ISBN 978-985-553-167-9

© БГУ, 2013

Содержание

Е. Ф. Карпиевич, Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова, А. А. Полонников.
«Дискурс университета 2013»: опыт открытой коммуникации..... 5

1. ТРАНСФОРМАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ПОЗИЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В СИТУАЦИИ «ИКОНИЧЕСКОГО ПОВОРОТА» СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. Полонников. Практики знания в современном университете..... 16

О. И. Шарко. Парадокс «гуманизма» в образовании. Комментарий к статье
Полонникова А.А. «Практики знания в современном университете»..... 41

Л. В. Нургалеева. Университетская корпорация в терминах
мультирационального дискурса 46

А. А. Полонников. Форма содержания и форма выражения. Комментарий
к статье Л. В. Нургалеевой «Университетская корпорация в терминах
мультикультурального дискурса»..... 60

И. С. Нечитайло. Несоответствие результатов первичного
(предшествующего) и вторичного (последующего) педагогического труда
как предпосылка закрепления и углубления социального неравенства..... 66

Н. Д. Корчалова. Фрагментированный опыт чтения статьи И.С. Нечитайло... 78

А. А. Полонников. Образовательная продуктивность социологического
исследования. Комментарий к статье И. С. Нечитайло «Несоответствие
результатов первичного (предшествующего) и вторичного (последующего)
педагогического труда как предпосылка закрепления и углубления
социального неравенства» 81

2. ДИСКУРС ПСИХОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

К. В. Вербова. Стереотипные представления студентов
о межличностном взаимодействии с преподавателями 92

А.А. Полонников. Hidden curriculum психологического исследования.
Комментарий к статье К. В. Вербовой «Стереотипные представления
студентов о межличностном взаимодействии с преподавателями» 101

<i>А. М. Кольшко. Психологическая теория и практика в представлении современного студента-психолога</i>	106
<i>А. А. Полонников. «Теория» и «практика» «психологии» в образовании. Комментарий к статье А. М. Кольшко «Соотношение психологической теории и практики в представлении современного студента-психолога»</i> ...	114
<i>А. А. Полонников. Может ли университет готовить профессиональных психологов?</i>	120
<i>Н. Д. Корчалова. Экспертная поддержка образовательных изменений: управленческие дилеммы (на примере совместного проекта ГрГУ им. Янки Купалы и БГУ)</i>	140

SUMMARY

This volume is a selection of the presentations made at the third international Internet conference and forum "University Discourse – 2013", conducted from 20 October to 15 November 2013.

While the volume presents a variety of views, the contributions are united by a common meta-text supported by a shared concern about the state of today's education. These concerns reflect by the authors' acute sensitivity to change in the university context, the tendency to replace personal communication by the ever-proliferating use of electronic means of instruction, and the ever-strengthening role of the linear textbook text intervening in the educational communication process.

The university' entry in the electronic age is in many ways a natural process which sometimes happens independently of the desires of higher education's actors. The electronic message is penetrating the university's institutional boundaries, giving rise to new educational phenomena and events.

The interests shared by the contributors to this volume have range from the study of the circumstances affecting the educational semiosis dynamic to phenomenology of mediatory conflict (resulting from the collision of three types of intermediaries in university communication – oral presentation, the printed text, and audiovisual messages), to the study of new interactive situations where the meaning and relevance of the existing conventions in university education (including those regarding speech practices and effects) are challenged.

The volume will be of interest to students of education, university teachers, and postgraduates oriented towards careers in university teaching.

«ТЕОРИЯ» И «ПРАКТИКА» «ПСИХОЛОГИИ» В ОБРАЗОВАНИИ

Комментарий к статье А. М. Колышко «Соотношение психологической теории и практики в представлении современного студента-психолога»

А. А. Полонников

Белорусский государственный университет

В основе статьи А. М. Колышко лежит тезис о неудовлетворенности студентов своей компетентностью в области оказания психологической помощи. Основанием для формулирования этого тезиса автор избрал высказывания студентов, анализировавших видеоролик с записью экзамена по психологическому консультированию. Использование данного коммуникативного посредника, на наш взгляд, не является безразличным по отношению к означенной выше неудовлетворенности, поскольку видеозапись экзамена конститутивно онтологична для представления всей ситуации психологической подготовки как «обучению-практическому-действию». Обучение консультированию в этой связи выступает не только темой разговора студентов, но и символическим репрезентантом всего процесса профессиональной подготовки. Можем ли мы согласиться с таким расширением? Нам кажется, что нет, поскольку, если принимать всерьез суждения студентов о подготовке консультантов, то, тем не менее, на их основании сложно, например, судить о позиции студентов в отношении качества обучения практикам психологического исследования. Для этого было бы необходимо выстроить соответствующую экспериментальную ситуацию.

Видеоролик, экспонирующий экзамен по психологическому консультированию, не только представляет экзамен в определенном дисциплинарном контексте, но и представляет его в проблематичном ключе. Условием производства оценочных высказываний студентов выступила, как я уже отметил выше, дискуссия, опосредованная видеосюжетом об экзамене. Студенты наблюдали на экране «драму практической некомпетентности», которую преподаватель-экзаменатор создавал в учебных целях. Мы можем несколько снизить остроту тезиса о студенческой неудовлетворенности, поскольку в ее основании скорее всего лежит социально-психологическая идентификация с экранным персонажем, а не опыт реальной проблематизации практической компетентности жизненными или учебными обстоятельствами. Таким образом, мы склонны видеть в феномене «неудовлетворенности студентов» некий ситуативный конструкт, порожденный условиями состоявшегося учебного обсуждения, а не рефлексивное отношение к условиям обучения или фрагменту этого обучения. Или,

точнее, рефлексивное отношение к условиям обучения было инспирировано коммуникативной ситуацией обсуждения видеоролика и его педагогическое использование представляет тему отдельной профессиональной дискуссии. «Неудовлетворенность» студентов является специфической коммуникативной конструкцией, которая действовала как конденсатор-ловушка, создавая семиотические условия для колонизации невроза неопределенности.

Следующий опорный тезис А. М. Колышко о том, что неудовлетворенность студентов порождена разрывом «в представлениях студентов о теории и практике (мышлении и действии)», не может быть безоговорочно принят нами в своем декларируемом автором статусе; его следует рассматривать скорее как педагогический конструкт, нежели как имеющую место быть диссоциацию мышления и действия, препятствующую профессиональной идентификации. Демонстрация видеороликом примера диссоциация мышления и действия производит разрыв между «теорией» и «практикой», создавая путем соответствующего коммуникативного соглашения мотивационную основу обучения консультированию. Участник дискуссии, перенесший на себя проблему «разрыва», будет скорее готов к интернализации роли ученика, чем его соученик, опыта которого «разрыв» не коснулся. Этим наблюдением мы хотели бы поделиться с теми преподавателями психологии, которые часто сетуют на отсутствие профессиональной мотивации у студентов, без которой обучение теряет свою энергетическую базу. Мы утверждаем, что «профессиональная мотивация» не является естественным жизненным отношением студента, а выступает предметом конструктивного действия преподавателя, реализуясь в качестве задачи учебно-профессионального мотивирования, поэтому бессмысленно изучать профессиональные мотивы студентов и строить на этом основании педагогическое действие. Учебный мотив — предмет формирования, а не обнаружения. Мотив есть не факт, а артефакт.

Опираясь на материалы обсуждения студентами видеоролика «Экзамен», А. М. Колышко отмечает, «что студентами четко дифференцируются психологическая теория и практика». При этом себе они приписывают практическую позицию, в то время как преподавателям отводится теоретическая роль. А. М. Колышко удачно, на наш взгляд, проблематизирует «теоретический» статус преподавателя, отмечая, что последний «не творец теорий, он их лишь транслирует». Из этого следует, что дифференциация отмеченных позиций имеет не содержательное, а коммуникативно-позиционное и социально-психологическое значение. Да и для нашего комментария в этой связи особое значение имеет коммуникативное использования «теоретико-

практической» контраверсии, а не те контенты, которые могут быть приписаны этим понятиям независимо от контекста их производства. С одной стороны, понятно, что «теория» и «практика» выступают средством социальной категоризации взаимодействующих в образовательной ситуации сторон, причем одна из них реализует дискриминирующую функцию. «Теоретики» доминируют над потенциальными «практиками», контролируют поле коммуникации, осуществляя тотальное символическое принуждение доминантных групп студентов. С другой, в самой апелляции студентов к контраверсии теории и практики обнаруживает себя феномен их сопротивления символическому диктату педагогов, который реализуется посредством повышения студентами коммуникативной валентности «практической» позиции. Пренебрежение ею, как замечает автор статьи, адресуется студентами большей части преподавательского корпуса, и ее защита позволяет студентам в легитимной и персонифицируемой форме аккумулировать свое недовольство. То есть в самоадресации участников обсуждения к практико-теоретическим реалиям мы склонны видеть феномен студенческого сопротивления, а не методологическую коллизию.

Возвращаясь к началу нашего комментария, мы можем предположить, что «неудовлетворенность студентов» сообразуется не с практическими профессиональными обстоятельствами, о которых они имеют весьма туманное представление, а с либеральной студенческой риторикой, вызывающей к изменению порядка учебной коммуникации, переопределению условий взаимодействия обучающихся и обучающихся. С этим связана и защита студентами возможности выражения собственного мнения, которое, как им кажется, систематически подавляется. Какое мнение студента и по поводу чего оно может быть высказано? Это остается загадкой из загадок. Если в основании организации этого мнения лежит личный жизненный опыт учащегося, то понятно, что его критическое значение в отношении психологических теорий и практик тендирует к нулевому уровню. Более того, в том упорстве, с каким студенты отстаивают право на личное самовыражение, мы видим их консервативное стремление к самосохранению, отказ от переработки формы своей коммуникативной организации в соответствии с требованиями профессионального самоопределения. В этом случае, например, не теория должна быть адаптирована к опыту студента, а опыту студента следует трансформироваться в соответствии с риторической организацией профессиональной позиции. То есть студент должен быть способен осуществить дискурсивный переход, суметь занять новую для него коммуникативную позицию, из которой критически оценить свой личный «допереходный» коммуникативный опыт. Наличие дистанции между двумя этими типами опыта будет свидетельствовать об эффективном образовании.

В своей статье А. М. Колышко обращает наше внимание на заинтересованное внимание студентов к профессиональной организации речи психолога, умению «работать языком». В этой фиксации, как нам представляется, обнаруживает себя сильная позитивная программа обновления преподавания психологии, которую «нащупывает» рефлексия А. М. Колышко, — освоение профессиональных языков. Это то, ради чего студенты и преподаватели могут вступать в учебную коммуникацию — предмет нового договора образовательного сообщества. В этом соглашении фокус общего внимания смещается с профессиональных предметов как конечных вещей на способы их репрезентации и использования в коммуникации. Язык при этом реализуется не в отражательном режиме, а конструктивно-продуктивном. Язык в этом употреблении не является «прозрачным» транспортным средством передачи информации. Любое использование языка в обучении (разговорное, письменное, электронное и т. д.) воспринимается теперь как комплекс социальных, культурных, политических, когнитивных и лингвистических процессов и контекстов, несущих смысл использования языка. Этот смысл — не некая куммулятивность, а актуальная реакция людей на текст. В чтении и письме, устной речи человек одновременно отражает и формирует свою идентичность. Положения Бейтсона о металингвистическом и метакоммуникативном обучении как основной цели профессиональной подготовки получают шанс внятной конкретизации. Важно и то, что путем языковой направленности осуществляется перевод внимания учебного сообщества с «теоретических истин» на лингвистические и коммуникативные контексты, прагматику учебной коммуникации, ее актуальную продуктивность, что может составить, как нам это представляется сегодня, если не существо, то значительную часть образовательных программ профессионального обучения.

И, наконец, последнее. Подводя итоги своим размышлениям, А. М. Колышко пишет, что «проведенное исследование позволяет подтвердить действительность существования в сознании студента сложных, антиобразовательных связей между теоретическим и практическим знанием, что способно выступить источником переживания им негативного отношения к себе как к субъекту профессиональной практической деятельности». В каком смысле мы должны сегодня понимать тезис автора о «действительности существования в сознании студента сложных, антиобразовательных связей между теоретическим и практическим знанием»? И можно ли их однозначно характеризовать как «антиобразовательные»?

Стоит ли нам вообще (а если стоит, то с какой целью) обращаться к тезису о наличии в сознании студентов тех или иных обра-

зований? Здесь, как нам кажется, возможны два ответа: «мягкий» и «жесткий». Первый обращен к тезису о том, преподаватель всегда имеет дело с составляющими опыта студента: яркими оперативными образами и менее отчетливыми представлениями, визуализированными схемами действия и имплицитными типизациями, рационально организованными мыслями и чувственно насыщенными переживаниями. Все эти содержания человеческой ментальности находятся там во взвешенном состоянии и готовы при определенных условиях запустить в действие связанные с ними поведенческие механизмы. Вопрос в том, *что, каким образом и зачем* в учебных условиях вызывается к жизни. В этом «мягком» случае человеческое сознание — не базовое основание поведения, а один из игроков на сцене его реализации.

В «жестком» случае, близком к бихевиоральной точке зрения, не может не возникнуть так называемая «психологическая проблема». Речь идет об известной в методологии науки установке – считать психологическим такой тип высказывания, который все свои основные предпосылки связывает с «внутренними» условиями. У С. Л. Рубинштейна на этот счет имеется ставшее классическим выражение: «внешние причины действуют через внутренние условия». В нем, как можно заметить, кроме некоторой автономизации «внутренних условий», присутствует и разделение на «внешнее» и «внутренне». Первоначально это утверждение выглядит безупречным и достойным восхищения И. Канта. Но давайте присмотримся к нему более внимательно. В каких жизненных обстоятельствах такого рода «психологизм» теряет свою генерализирующую силу? Например, в условиях виртуальной интернет-дискуссии или господства структуралистской онтологии, где «все есть текст». Или в символическом ареале дискурсивной психологии, в которой язык не выражает «внутренний» опыт, а составляет его. Или в ситуации обучения психологическим языкам, когда смысл обучения заключается в дискурсивной трансмиссии, смене позиции в учебной коммуникации. Во всех этих (равно как и во многих других) случаях мышление от Рубинштейна оказывается излишним, дезориентирующим практика и исследователя. Сказанное, разумеется, нисколько не умаляет значимости сделанного советским психологом, но указывает на ограничения в использовании его разработок.

В «жестком» случае теряет смысл разделение на теорию и практику. Использование языка и есть практика. Никакой другой практики для преподавателя в учебной аудитории нет и быть не может. Квалификация студентами позиции преподавателя как теоретической есть конструкт, созданный преподавателями психологических дисциплин, который студенты эхологически отражают. (Под эхологией мы понимаем неконтролируемое автоматическое повторение слов, услы-

шанных в чужой речи.) Конечно же, к этому речевому продукту имеет смысл присматриваться, что и делает А. М. Колышко в своей статье, однако, присматриваясь к нему, нам необходимо не терять методологической бдительности и помнить о том, что многое из того, что мы видим, обусловлено присвоенными нами языками, генерирующими изображение еще до его появления в поле восприятия.

Все сказанное выше в полной мере относится и к термину «антиобразовательный». Используемые студентами практики речи являются образовательными в самом серьезном значении этого слова. Это продукты образования, его зримые следы, которые студенты станут теперь повсеместно применять в сходных по их разумению коммуникативных ситуациях. Эти речеформы получают социальное подтверждение, легитимность в разговорах студентов и их педагогов, одобрительно кивающих в их адрес. Слова циркулируют в бесконечном процессе воспроизводства, воспроизводя и ситуации, генерируемые ими. «Антиобразовательную» редакцию они приобретают тогда, когда мы ставим под вопрос само образовательное «эхолалическое» воспроизводство, когда в ряд задач, решаемых образованием, включаются параметры металингвистической и метакоммуникативной компетентности.

Вопрос, поставленный статьей А. М. Колышко, предельно конкретный: что нам делать в сложившейся ситуации, как строить обучение, которое бы хоть в какой-то степени удовлетворяло в профессиональном смысле и самих студентов, и преподавателей, и белорусское сообщество? Простых ответов на проблематизацию, производимую статьей, увы, нет. Да автор и не стремится их дать. Его задача, как нам показалось, состоит в том, чтобы удержать вопрос, противостоять коммуникативной имплозии, превращающей сложные культурные и социальные проблемы в реквизиты банальности. В направлении этого начинания и разворачивался наш комментарий.