

УДК 316.6.378.015.32.378.4 (476-2)

Конструирование позиций преподавателя и студента в учебном процессе Белорусского государственного университета

В. А. Герасимова

Статья посвящена изучению взаимодействия преподавателя и студентов в учебном процессе БГУ, исследованию того, как ими понимается и конструируется учебная ситуация, каким образом презентуются и конструируются во взаимодействии их позиции. Исследование основывается на теории социальных репрезентаций.

Designing of Positions of the Lecturer and the Student in Educational Process of Belarusian State University

V. Herasimava

The paper is devoted to the analysis of the interaction between the lecturer and students in educational process, to the examination of how they understand and design an educational situation, how their positions are designed and presented in the interaction. The research is based on the theory of social representations.

Система высшего образования в Республике Беларусь находится в процессе постоянного совершенствования, осуществляемого с учетом мировых стандартов и потребностей страны в специалистах с высшим образованием. Что собственно происходит в университете? Какого рода учебное взаимодействие оказывается приоритетным? Постановка подобных вопросов и ответы на них важны в этом контексте.

В 2004 году ректором Белорусского государственного университета была подписана программа «Совершенствование организации, обеспечения и контроля качества самостоятельной работы студентов (2004–2009 гг.)». Эффективная реализация данной программы затрагивает, прежде всего, субъектов учебного процесса и реализуемые ими педагогические отношения. Переход к самостоятельной работе студента предполагает трансформацию его позиции, позиции преподавателя в учебном процессе, находящих отражение в определенных «ментальных» структурах, схемах описания, в целом переопределения педагогических отношений, возникающих между ними, и требует их качественного изменения. Никакое нововведение не будет эффективным, если субъекты в аудитории будут продолжать поддерживать старые, устоявшиеся, подкрепленные опытом практики взаимодействия, даже облачая их в новые слова и сопротивляясь, тем самым, любым попыткам изменения.

Трансформация учебного процесса осуществляется через трансформацию субъектов, реализующих его. Новое представление не может родиться

сразу. «Оно разовьется только вместе с формированием новых действующих лиц общества и организацией конфликтов, связанных с управлением уже во многом измененной историчностью», – пишет французский социолог А. Турен [1, с. 11]. Мы рассмотрим взаимодействие преподавателя и студентов в учебном процессе БГУ и то, каким образом презентуются и конструируются во взаимодействии их позиции¹, как понимается ими учебная ситуация, какими имплицитными или эксплицитными концепциями обучения руководствуются они при реализации образовательных действий. Рассмотрим механику образовательного взаимодействия: на чем оно строится, как происходит, что за субъект его осуществляет и формируется в нем. Цель исследования состоит в объективации латентных структур, структурирующих и определяющих образовательное взаимодействие и соответственно образовательного субъекта.

Для того чтобы исследовать ментальные образы образования, конструирующиеся и поддерживающиеся в учебном взаимодействии университета, обратимся к теоретической перспективе социальных репрезентаций. Теория социальных репрезентаций позволяет изучить, каким образом индивиды придают смысл образованию, учебным действиям, выполняемым ими, как позиционируют

¹ В. Дуаз выделяет 4 уровня анализа в социальной психологии: внутрииндивидуальный уровень, межиндивидуальный уровень, уровень позиционный и идеологический уровень [2].

себя в учебном взаимодействии. Д. Жоделе определяет социальные репрезентации как особую форму знаний, социально выработанную и разделяемую. «Им [понятием *социальных репрезентаций* – Г. В.] обозначается форма социального мышления. Социальные репрезентации являются модальностями практического мышления, направленного на коммуникацию, понимание и управление социальной средой, материальной и идеальной. Как таковые они представляют специфические характеристики в плане организации содержания, ментальных операций и логики. Социальная маркировка содержания и процессов репрезентаций отсылает к условиям и контекстам, в которых возникают репрезентации, к коммуникациям, в которых они циркулируют, к функциям, которые они выполняют во взаимодействии человека с миром и другими» [3, с. 362]. В. Дуаз определяет социальные репрезентации как то, что позволяет индивиду занимать некоторое место в коммуникации, интерпретировать и организовывать свое поведение в соответствии с определенной позицией [4, с. 81].

Занятие позиции в коммуникации соответственно определяет для каждого участника, преподавателя или студента ту реальность, которую он держит как эталонную, идеальную и по сравнению с которой осуществляют нормализующие действия для реализации эффективной учебной коммуникации, организуя их опыт и системы понимания и интерпретации происходящего на занятиях.

Социальные репрезентации образования представляют собой особого рода коллективную, разделяемую карту, схему, общую для образовательного сообщества, на которой нанесены общие точки референции, к которым индивиды внутри группы могут по-разному относиться [5, с. 160]. Они представляют собой ряд схем, знаний, верований и допущений относительно реальности образования, которые дают нормы для производства осмысленности на занятиях и отражают определённую социальную регулярность, социальное управление, предохраняющее от новых идей, установок, поведения [6, с. 692].

Отметим шесть основных характеристик социальных репрезентаций:

- 1) коллективный характер и индивидуальное присвоение;
- 2) коммуницируемость этих схем;
- 3) виртуальность (имплицитное, молчаливое знание, согласие);
- 4) организация опыта;
- 5) приблизительность (слабая аргументация, полагание вещей как само собой разумеющихся);
- 6) дискурсивность (они выражены в языке, в поведении).

Нами было проведено исследование на четвертых курсах исторического (отделение архивоведения) и физического (производственный поток) факультетов Белгосуниверситета (2006 г.). Были получены и обработаны сочинения 16 студентов исторического факультета и 34 студентов физического факультета. Студентам было предложено написать эссе, состоящее из двух частей «Занятие, которое мне понравилось» и «Занятие, которое мне не понравилось», по следующей инструкции: «Предлагается совершить небольшое путешествие по вашему образовательному опыту, своеобразное интеллектуальное приключение и вспомнить одно из занятий, которое вам понравилось и запомнилось, и одно занятие, которое не понравилось и тем не менее запомнилось. В произвольной форме, можно не называя никаких имен, описать по отдельности эти два занятия».

Все привлеченные материалы обрабатывались по следующей схеме¹:

- событие (что происходило);
- интерпретация (почему и зачем происходили описываемые события);
- ощущения респондентов;
- рекомендации, что могло бы быть изменено или сохранено;
- уровень анализа (конкретная лекция, конкретный семинар, лекции по дисциплине, семинарские по дисциплине, все занятия по дисциплине, все лекционные, все семинарские занятия и, наконец, вообще все занятия в университете);
- учебный предмет (общеобразовательный цикл, дисциплины по специальности и специальные курсы);
- при этом автором выявлялась базовая установка, которая стояла за тем или иным описанием учебного процесса.

Прежде чем приступить к непосредственному обсуждению обнаруженных тенденций, сделаем несколько поясняющих замечаний. Во-первых, выбор для исследования в качестве респондентов студентов четвертого курса обусловлен тем, что к этому времени у студентов уже выработан определенный образовательный опыт, что схемы понимания и интерпретации того, что происходит с ними в образовательном процессе, уже сложились. Мы предполагали, что студенты к четвертому курсу уже знают (практически), что значит учиться в университете и как это делать.

Во-вторых, выбор двух факультетов – исторического и физического – был вызван предположением, что традиционное разделение наук на гумани-

¹ В качестве метода обработки и интерпретации данных использовался метод контент-анализа [7].

тарные и естественно-научные предполагает различные формы организации занятий, что скажется и на практиках описания студентами занятий, студенты разных факультетов будут в разных категориях описывать учебный процесс и разные типы занятий, что образы образования, схемы описания учебного взаимодействия будут детерминированы дисциплинарно. Обратным предположением, определяющим этот выбор, явилось то, что практики описания образования не зависят от конкретных дисциплинарных областей: различные дисциплины, будучи помещены в академическое пространство университета, гомогенизируются, и вырабатывается некоторая единая образовательная нормативность, свойственная университету как институту.

В-третьих, мы просили студентов описать субъективно понравившееся и не понравившееся занятия. Позитивные и негативные описания позволяют фиксировать оценочный компонент в связи с теми или иными формами учебного взаимодействия, и мы получаем возможность изучать содержательный и оценочный компоненты.

В-четвертых, полученный нами дискурсивный материал носит демонстративный характер. Это не означает, что мы не можем использовать его в качестве материала для анализа. В процессе описания собственных действий неизбежно происходит выпячивание одних фактов и затушевывание других. Мы исследуем данный материал как особую дискурсивную конструкцию, схематизацию, которая присутствует в речи, но адаптирована под ситуацию взаимодействия и направлена на производство некоторого эффекта, впечатления. Наша задача – понять, что и зачем студенты пытаются этим достичь.

Оказалось, что студенты-историки предпочитают занятия семинарской формы общеобразовательного цикла, оценивая их как высокоэффективные. Для студентов-физиков прототипом учебной ситуации является занятие в лекционной форме по специальным дисциплинам. Общеобразовательные дисциплины вызывают у студентов физического факультета сопротивление, они обсуждают их лишь в контексте ненужности, принудительности, потери учебного времени, воспринимая скорее «как болтовню», а не образовательный процесс.

На занятиях для историков важны возможность обмена информацией и разработки аргументации, высказывания личного мнения. Высказывание личного мнения создает ощущение причастности, равенства и диалога в учебном процессе. Это есть наиболее доступный способ демонстрации студентом преподавателю своей позиции студента – готовности к занятию, усвоения некоторого количества знания, обладания достаточным уровнем компетен-

тности, позволяющим выстроить свое личное отношение к материалу, «выделиться из серой массы» в глазах преподавателя. Поэтому занятия, на которых преподаватель интересуется личным мнением студентов, последние воспринимают более позитивно, чем те, на которых такой возможности нет. Следует отметить также то, что студенты предпочитают на занятиях получать не индивидуальные задания, но общее задание для всей группы. В случае получения индивидуального задания они не видят целостной картины занятия, изучаемого материала и пр. и не могут включиться в дискуссию, оценить ответ сокурсника. В то же время важным является личное взаимодействие преподавателя и студента. Максимальным образовательным эффектом для студентов обладает вопрос преподавателя, обращенный лично к студенту, и ответ студента на него.

Семинарское занятие предоставляет еще одно важное преимущество для студентов-историков – возможность получения экзамена или зачета «автоматом». Студенты декларируют разные цели обучения в университете, например, развить свои способности, приобрести энциклопедические или узкопрофессиональные знания, получить диплом и т. д. Но насущная сдача экзамена сужает перспективу: занятия начинают восприниматься как обмен с преподавателем знаниями, необходимыми для успешной сдачи экзамена при минимальной затрате сил. Здесь процесс образования оценивается сквозь перспективу экзамена. Экзаменационная оценка для студентов физического факультета напрямую связана со степенью понимания и усвоения конкретного объема информации. В то время как для историков они являются моментом конвенции и зависят напрямую от преподавателя и учебного взаимодействия в ходе семестра: правила оценивания, объем знания, подлежащий усвоению, точка зрения на определенную историческую проблему. Оценка выступает для физиков вторичным фактором, производной понимания, в то время как для историка она начинает определять взаимодействие преподавателя и студента в течение всего семестра.

Для студентов физического факультета основной ценностью обучения является объяснение и соответственно понимание преподаваемого материала, что может сделать только преподаватель и главным образом на лекции. Именно поэтому для студентов физфака более значима роль преподавателя и лекционных занятий. В негативном ключе студентами-физиками отмечается, что самый сложный, как им кажется, материал выносится преподавателем на самостоятельную проработку, и это понимается как недобросовестное исполнение преподавателем своих функций. Однако любой материал без объяснения преподавателя будет восприниматься ими как

сложный. Например, если возникает какая-то посторонняя помеха при чтении лекции (пришли фотографировать, анкетировать и т. п.), то «преподаватель несколько снижает, студенты начинают нервничать, а потом уж и вовсе злиться, потому что всё, что им не успеют прочитать, будет послано на три буквы, устрашающие любого студента: КСР¹»!

Требования, предъявляемые преподавателю студентами, являются достаточно жесткими и обязательными для выполнения. В отношении книги, компьютерной программы подобные требования исключены. Во взаимодействии с преподавателем студент может действовать спонтанно, рассчитывать на обратную связь, на поддержку однокурсников, выражать свои требования. В отношении книги нужно начать хотя бы с того, чтобы прочитать ее, а для прочтения необходим некоторый ресурс, подготовительная работа, усилия. Тут действия студента неизбежно обращены на себя. Это взаимодействие с самим собой, когда книга становится посредником в самотрансформации студента, и он сам, а не преподаватель, несет ответственность за свое образование. Образование для студентов обоих факультетов является адресным, персонифицированным взаимодействием преподавателя и студента. Историки рассматривают своих сокурсников как потенциальный источник информации, для физиков таким единственным источником может быть только преподаватель. Преподаватель остается для студента основным источником получения и контроля знаний, лицом, несущим ответственность за его обучение.

Отметим, что для студентов задание описать конкретное занятие составило проблему, большинство описывало либо целые дисциплины, либо типы занятий. Это может означать особое отношение к учебной событийности, выражением того, что занятия настолько похожи друг на друга, что в принципе нельзя выделить какое-то конкретное, теряется специфичность, и все занятия сливаются в какое-то одно усредненное. Ощущение событийности у физиков составляет постоянная смена тем занятий, и даже необходимые повторения вызывают у них негативные эмоции. Ощущение образования для историков же связывается с внешними условиями. Если учебный процесс обставлен аудио-видео или компьютерной техникой, то студент чувствует, что все идет как надо, таким образом, для них специальное оборудование выступает необходимым атрибутом учебного процесса. И. Гофман отмечает: «Если человека лечат преувеличенно полным набором всяких простукиваний, прослушиваний и ана-

лизов с помощью разнообразных «скопов», датчиков и измерительных приборов, он, возможно, будет доволен уже тем, что участвовал как пациент в таком театральном действе, хотя бы реально ему абсолютно не помогли, но тот же пациент может посчитать себя обманутым, получив реальное лечение, не сопровождаемое пышным сопутствующим представлением» [8, с. 206].

Показательным является тот факт, что ни один студент-физик не упомянул лабораторные занятия. Почему? Прежде всего, мы можем фиксировать, что для студента учебными являются те занятия, на которых присутствует преподаватель. Занятие понимается достаточно узко: есть преподаватель, есть группа студентов и, наконец, есть четкая структура происходящего. Прежде всего, большинство студентов-физиков, описывавших конкретные занятия, в качестве первых событий отмечают следующее: преподаватель входит в аудиторию, студенты замолкают. То есть преподаватель в этом случае становится символической фигурой, олицетворяющей учебный процесс. Лабораторное занятие же представляет собой совершенно иное по типу строения занятие: роль преподавателя там сведена к минимуму, студент сам имеет возможность манипулировать приборами, оно не является настолько четко фиксированным по времени и структуре происходящего, как, например, лекционное. Первое объяснение этого феномена: лабораторное занятие просто не интерпретируется студентами как учебное занятие по вышеуказанным причинам. Второе связано с возможностями самостоятельной работы студентов физического факультета и в целом преподавателецентрированности учебного процесса.

Можно отметить, что схемы описания учебного процесса студентами исторического факультета и физического факультета являются схожими, но в тоже время есть и существенные различия. Сходство схем описания можно наблюдать на уровне основных элементов: преподаватель, студент и знание, а также такого требования к занятиям, как информативность и новизна. Еще можно предположить, что студенты обоих факультетов видят сущность своего образования в университете в усвоении максимального количества знаний. Различие можно предварительно фиксировать в способе обращения со знанием, в том, каким образом знание усваивается. Преподаватель, его личность и профессионализм оказываются в настоящее время важной характеристикой образовательного процесса для всех студентов, поскольку именно преподаватель несет ответственность за обучение студентов. Это означает, что если осуществлять реальные шаги по совершенствованию высшего образования необходимо

¹ Контролируемая самостоятельная работа.

менять существующую практику обучения и перепределять отношения, сложившиеся между преподавателем и студентами.

Выводы

1. Центральными элементами учебного процесса для студентов являются преподаватель, студент и усвоение специальных знаний. Важным показателем для оценки студентами своего образовательного опыта является показатель информативности и новизны. Для студентов-историков важно обсуждение материала на занятии, для физиков – объяснение.

2. Образовательные действия определяются для студентов преподавателем и, в перспективе, конкретным экзаменом. Усиление контроля делает ситуацию обучения для студента более внешней, что снижает его личную заинтересованность в процессе образования, акцентируя демонстрацию им преподавателю некоторого необходимого минимума, требуемого для продолжения образования.

3. Образование является для студентов двух факторов адресным, персонифицированным взаимодействием преподавателя и студента. Преподаватель является для студента основным источником получения и контроля знаний, лицом, несущим ответственность за его обучение.

4. Учебный процесс организован для студента вокруг преподавателя, им нормируется и определяется, на него направлены действия студентов. Студенты оказываются ориентированными преимущественно на аудиторские типы работы, сопротивляясь внедрению новых форм обучения.

Использованная литература

1. Турен, А. Возвращение человека действующего. Очерк социологии / А. Турен. – М.: Научный мир, 1998. – 204 с.
2. См.: Doise, W. L'explication en psychologie sociale / W. Doise. – Paris: PUF, 1982.
3. Jodelet, D. Représentations sociales: phénomènes, concepts et théorie / D. Jodelet // Moscovici, S.; Psychologie sociale. – Paris: PUF, 1984.
4. См.: Doise, W. Les représentations sociales : définition d'un concept / W. Doise // W. Doise, Palmonani (s/d): L'étude des représentations sociales. – Paris: Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1986.
5. См.: Laszlo, J. Narrative organisation of social representations / J. Laszlo // Papers on Social Representations, 1997, 6.
6. См.: Neculau, A. Quelques réflexions sur la résistance au changement en Roumanie. Regards sur le champ universitaire / A. Neculau // Bulletin de psychologie, 2001, № 456, Vol. 54 (6).
7. См.: Bardin, L. L'analyse de contenu / L. Bardin. – Paris: PUF, 1977.
8. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман – М.: Кучково поле, 2000.