Дискурсы дефицита академической культуры студентов

Комментарий к статье Т. И. Красновой «Культура академической учебы студентов: дефициты и запросы» («Диалог» № 4, 5)

Александр Андреевич ПОЛОННИКОВ,
кандидат психологических наук, заместитель директора Центра проблем развития образования БГУ

Вступление

Во избежание недоразумений хочу сразу отметить, что комментируемая статья была воспринята нами как очень интересный и во многом уникальный опыт профессиональной рефлексии преподавателя высшей школы, вовлеченного и увлеченного человека, во многом восполняющего концептуальную неопределенность повседневной педагогической речи. Без такого рода размышлений дискурс нашего образования обречен на непродуктивную тавтологию общих мест, годную лишь для легитимации существующей преподавательской практики. Пафос же статьи Т. И. Красновой иной — изменение существующего порядка вещей, для чего она избирает тему, подкупающую своей проблемной очевидностью и, как свидетельствует анализируемая работа, структурной неоднозначностью. Попытаемся и мы включиться в намеченную Т. И. Красновой дискуссию, наращивая по возможности ее проблемный потенциал, поскольку воспринимаем данную статью не как ответ на вопрос о том, как преодолеть ограниченность академической культуры студентов, а как вопрошание о природе этой ограниченности, если таковая, разумеется, имеет место. В этой связи принципиальное значение приобретает следующая направленность обсуждения: существует ли «дефицитарность академических компетенций современных студентов» как некая сущность, как кросситуативный психологический феномен, а если да, то какова его природа? Этой теме мы и намерены посвятить наш короткий комментарий.

Комментарий

В психологии, как нам представляется, мы часто сталкиваемся с неразличением трех типов фактов, или реальностей. *Грубые факты*[1] — это те, которые существуют как бы сами по себе, вне наших перцепций и апперцепций. Их в позитивистской традиции принято называть «объектами». Примерами такой объектности можно считать «психику», «сознание», «память», «я» и прочие очевидности, которые с конструктивистской точки зрения выглядят как реификаты[2], речевые автоматизмы определенных социальных групп. К группе *институциональных* фактов принято относить

социальные и индивидуальные феномены, обусловленные институциональной принадлежностью «объекта». Быть студентом в этой связи невозможно без существования института высшего образования, а это значит, что в конституировании тех или иных подструктур идентичности студента активно участвует учебное заведение. При этом формы институционального участия весьма многообразны. И, наконец, *коммуникативные* факты, производные от способов лингвистического употребления, или, как говорил в свое время Л. Витгенштейн, «языковых игр». Мы ввели этот методологический пассаж исключительно для того, чтобы иметь возможность «подвесить»[3] «дефицит академической культуры студентов», описанный в анализируемой статье, сделать этот объект более удобным для рассмотрения. Для «подвешивания» существенное значение имеет фактический статус «подвешиваемого» предмета. Им и будет у нас фактичность «дефицита академической культуры студентов».

Как следует из вводной части статьи Т. И. Красновой, весть о студенческой недостаточности автору текста принесли «результаты исследований PISA, PIRLS», родители, обеспокоенные тем, что их дети «не могут свободно “курсировать” по учебникам», преподаватели, заметившие, «что, даже скачивая информацию из Интернета для реферата, далеко не всякий студент может отобрать из нее качественную», а также собственные наблюдения Т. И. Красновой, имеющей многолетний опыт работы в высшей школе, подтверждающий «достаточную очевидность» недостатка академических компетенций учащихся.

Наряду с видимой очевидностью «неумений учиться» автор отмечает и «специфическую человеческую слепоту»[4] студентов и преподавателей к этой проблеме, объясняя ее отсутствием у них «***подлинности запроса***... на развитие культуры академической учебы». Задаче прояснения условий практики формирования «культуры академической учебы студентов» и посвящена статья Т. И. Красновой.

Рассмотрим аргументы от «очевидности» в порядке их, так сказать, предъявления.

1. Свидетельства PISA

«Неумение студентов учиться» имеет своим истоком, как следует из анализируемой статьи, предваряющие вуз школьные условия, что, по мнению автора, подтверждают данные международных сравнительных исследований PISA, продемонстрировавшие не самые лучшие результаты российских школьников по показателям применения «полученных в школе знаний и умений *в жизненных ситуациях*». Применение сообразуется с академической компетентностью, в которую в вузе трансформируется школьное умение учиться. Что касается исследований PISA, то при формировании в них заданий предполагалось, что применение полученных в школе академических умений необходимо для того, «чтобы эффективно функционировать в современном обществе». Мы не смогли установить, что авторами PISA понимается под современным обществом. Попробуем это сделать на основании первичного анализа одного из фрагментов теста PISA. Он касается исследований читательской грамотности школьников и взят нами из опросника PISA, ориентированного на российских учащихся[5].

Задание «ТЕЛЕКОМЬЮТИНГ»[6], связанное с чтением и анализом следующих текстов, в котором приводятся точки зрения Марии и Романа на феномен телекомьютинга

Текст 1. Таким будет будущий мир

Только представьте, как было бы замечательно использовать телекомьютинг — не выходя из дома переноситься на работу по электронным каналам и выполнять все свои обязанности с помощью компьютера или телефона! Больше не пришлось бы толкаться в битком

набитых автобусах или поездах, тратить бесконечные часы на дорогу с работы и на работу. Вы могли бы работать там, где вам заблагорассудится — только представьте себе, какие это открывает возможности! *(Мария.)*

Текст 2. Мир — на грани бедствия

Сокращение времени на поездку до работы и обратно и уменьшение энергетических затрат, несомненно, хорошая мысль. Но такая цель должна быть достигнута за счет улучшения работы общественного транспорта или за счет того, чтобы рабочие места были приближены к местам проживания людей. Смелая мысль о том, что телекомьютинг станет частью образа жизни для каждого, приведет к тому, что люди будут более разобщены. Неужели мы действительно хотим совсем утратить чувство принадлежности к человеческому сообществу? *(Роман.)*

Вопрос задания: Как соотносятся друг с другом тексты «Таким будет будущий мир» и «Мир — на грани бедствия»?

A. В них использованы разные аргументы для того, чтобы прийти к общему выводу.

B. Они написаны в одном стиле, но посвящены совершенно разным темам.

C. Они выражают одну и ту же общую точку зрения, но приходят к различным выводам.

D. Они выражают противоположные взгляды на одну и ту же тему.

ОЦЕНКА ОТВЕТА НА ВОПРОС

Ситуация функционирования текста: *деловая.*

Формат текста: *составной.*

Тип текста: *рассуждение.*

Читательское умение: *интегрировать и интерпретировать сообщения текста.*

Цель вопроса: *определить отношения между двумя короткими текстами дискуссионного характера.*

Форма вопроса: *выбор одного правильного ответа из четырех заданных.*

Трудность: *537 баллов по 1000-балльной шкале. 3-й уровень сложности (из 7 возможных).*

Ответ принимается *(оценка — 1 балл)*

Выбор: **D**. Они выражают противоположные взгляды на одну и ту же тему.

Ответ не принимается *(оценка — 0 баллов)*

В нашу задачу в данном комментарии не входит критический анализ техники PISA, поскольку для этого необходим иной объем статьи и иная специализация аналитика; мы попытаемся ответить на вопрос о «зоне ответственности» той читательской компетентности, к которой такого рода задания апеллируют, а точнее, той структуре субъективности школьника, которую данные опросные стратегии конструируют[7].

Как можно заметить, данный тип задания ориентирован на определение способности школьника к чтению, анализу и интерпретации организованного текстуального материала. Предполагается, что участник задания сможет понять (оценить каждое высказывание как целое), реконструировать его логику и структуру, а также идентифицировать композиционные особенности и построить связи между структурными компонентами обоих текстов. Развернутость такого рода действий признается исследователями доказательством читательской компетентности учащегося. Заметим, что анализ содержания сравниваемых сообщений (то, что обсуждается) никак не фиксируется критериями качества выполнения задания.

Выполнение перечисленных действий связано не только с заимствованием испытуемым позиций первого и второго лица (текст 1 и текст 2), но и с присвоением места третьего лица, с точки зрения которого сравнение и осуществляется. Если верно наше наблюдение, то анализируемое задание нацелено на обучение индивида индивидуализированному текстоцентрированному поведению,

т. е. умению самостоятельно выстраивать такие отношения с любым текстом (отсюда и относительное безразличие к содержанию сообщений), которые бы делали нормативную базу текстуального сообщения опорой собственного действия. Заметим здесь также, что анализ оснований собственного выбора, контексты той ситуации, в которой оценка текстов производится, формой рассматриваемого задания данного опросника PISA не предусмотрены[8]. В нем *предполагается*, что высказывания *Марии*, *Романа* и опрашиваемого школьника обладают однопространственной локализацией. Предпосылка общего универсального контекста, делающего все три формы позиционирования испытуемого («я», «ты», «он») соизмеримыми, входит в постулятивную часть методической организации теста.

По всей видимости, выделенные нами в тесте PISA умения не в достаточной степени формируются у восточно-европейских школьников действующими в этом регионе практиками образования (по крайней мере, в плане целенаправленной политики). В этом может находить свое объяснение обнаруженная исследованием PISA академическая дефицитарность школьников. Но в каком-то смысле это не дефицитарность самих учащихся, а характеристика практик образования, расходящихся с целями и ценностями практик, программируемых PISA. С этой точки зрения «специфическая человеческая слепота» субъектов образования — преподавателей и студентов — может быть понята не как присущая им когнитивная недостаточность, а как их включенность в соответствующие их состоянию (и воспроизводящие эти состояния) педагогические системы, в которых действуют иные императивы читательской компетентности, не фиксируемые опросником PISA.

В свою очередь всегда сохраняется опасность абсолютизации данных PISA, которые, как мы заметили выше, вследствие непроясненности контекста современности, могут приобрести универсальный статус, что способно привести к стиранию специфики региональных образовательных задач, в том числе в отношении текстуальных практик образования. Последнее требует отдельного обстоятельного разговора. Здесь же мы в самом общем виде только обозначим интересный, как нам представляется, контекст, ограничивающий универсальные притязания образовательных практик текстоцентрированного образования. Речь идет об «иконическом повороте» в культуре, «диктатуре глаза», «дигитальном вызове»[9], адресующим образование и его субъектов к образным посредникам и сложным образно-словесным комплексам, которые, соответственно, предполагают иные, нежели письменно-текстуальные читательские, компетенции, иные отношения индивида с семиотической реальностью, отличные от тех, которые программируются образовательной политикой PISA[10]. На деле это может означать следующее: программа PISA поддерживает консервативный (с точки зрения «иконического поворота») педагогический проект, в то время как практики социализации (киберсоциализации) уже давно формируют читательскую компетентность иного толка, которую, однако, «не позволяет видеть» оптика PISA. В консервативном проекте PISA субъект образовательной политики есть автономный индивид — ценность и цель либерального миропорядка, в контексте практики которого, как нам представляется, и следует понимать современность рассмотренной нами версии PISA. Продукт PISA сообразуется с образовательным опытом, центрирующим знание на полюсе индивида. Неслучайно в опросной тактике PISA отсутствуют задания, связанные с коллективным чтением, пониманием, интерактивной трактовкой читательской грамотности.

2. Свидетельства родителей

В анализируемой статье к обоснованию проблем академической недостаточности студентов привлекается мнение

некоторой части родителей, обеспокоенных ориентационной несостоятельностью своих детей. Даже если эта часть родителей относительно велика по своей численности, чтобы ее аргументация приобрела черты статистической значимости, тем не менее у нас есть некоторые основания отнестись ко мнению этой экспертной части именно *как мнению* в античном смысле, больше говорящем о его носителе, чем о сути дела. Сегодня практически повсеместно мы можем наблюдать, как студенты, систематически проявляющие некоторую недостаточность в поисках официальной учебной информации, обнаруживают при этом удивительную сообразительность в поиске самых разнообразных компьютерных данных, выказывают высокие (и ранние) способности к самообучению (и обучению своих родителей) и, более того, с некоторым юношеским высокомерием смотрят на своих родителей как на людей проблемных с точки зрения информационно-компьютерной грамотности, которая, по их мнению, и является **подлинной современной** компетентностью. В этой перспективе сетования родителей на своих детей могут быть поняты скорее как опасения за адаптированность их чад к условиям образования или аллюзии на свой образовательный опыт, нежели как свидетельства неприспособленности студентов к работе с разнокачественной информацией.

Видимая часть «айсберга» академической недостаточности может иметь в своей основе «подводную» часть, заключающую в себе как симулятивное поведение студентов, отрицающих таким образом ситуативный смысл предлагаемых им заданий, так и непродуманный управленцами режим нормирования учебной деятельности студентов, вынуждающий обучающихся действовать в цейтноте — наспех и приблизительно. В любом случае утверждение о том, что и тест PISA, и родители студентов имеют в своих наблюдениях совпадающую зону релевантности — «академическую культуру студентов», выглядит в свете сказанного как недостаточно обоснованное. Мы же связываем идентичность социальных групп с их местом в социальном поле, системой разделяемых ценностей, а также идеологией, выраженной действенной позицией в социальном поле. Ассоциирование реальности означает прежде всего ассоциирование групп — носителей этой реальности, т. е. тождество объектов перцепции реальности (фактов) есть тождество социальных топик, форм лингвистической активности и способов самоидентификации общественных групп, а также практик символического принуждения, вне которых коммуникативные предметы (реальности, предметы) неминуемо диффузируют.

3. Свидетельства преподавателей

В этом месте мы позволим себе объединить две группы высказываний: мнение автора анализируемой статьи Т. И. Красновой и утверждения тех преподавателей, которых она включила в круг свидетелей достоверности «отсутствия академической культуры у студентов». Данная позиция, на наш взгляд, требует самого пристального внимания, поскольку является наиболее заинтересованной в существовании этой или какой-либо другой (когнитивной, личностной, физической) дефицитарности. Дело в том, что определенная недостаточность обучаемого является необходимым моментом конституирования самой педагогической позиции. При ее отсутствии педагог не нужен. Собственно сама педагогическая позиция является аттитюдом, производным от институциональных и коммуникативных обстоятельств. Педагог жизненно нуждается в другом! И этот другой должен быть хоть в чем-нибудь «неполон». С этой точки зрения в педагогическое отношение включен момент самолегитимации, во многом заключающийся в постулировании или поиске «дефекта», обнаружение которого наполняет смыслом образовательную коммуникацию.

О чем говорит в этом случае заявление преподавателя об отсутствии академических умений у студентов?

Во-первых, об активации указанных выше педагогических конститутивов, спасающих преподавателя от символической смерти, а во-вторых, о разрыве или угрозе разрыва (реального или мнимого) педагогического отношения «преподаватель — студент» вследствие отказа студента участвовать в этой интерактивной конвенции. В противном случае, как нам представляется, педагог не стал бы говорить об академической дефицитарности студента как о серьезной образовательной трудности.

Как же понимать тогда наблюдение Т. И. Красновой о том, что запрос студентов и преподавателей высшей школы на развитие культуры академической учебы представляет собой проблемную область? То есть и те и другие чаще всего не воспринимают академическую недостаточность (умение учиться) как вызов, повод к действию. Мы полагаем, что это важное наблюдение автора статьи, особенно на фоне той практики академической оснастки, которую реализуют многие западные вузы, создавая в целях поддержки учебной деятельности студентов целую инфраструктурную образовательную сеть, включающую тьюторство, информационно-компьютерное обеспечение, специально организованные обучающие программы и вводные курсы. Что же в нашем случае означает отсутствие запроса на культуру академической учебы?

Отсутствие сегодня такого рода запроса, как нам представляется, свидетельствует прежде всего о высокой аттрактивности других запросов, на которые реагирует образовательное сообщество. Это значит, что «проблемное место» — академическая некомпетентность — замещено у преподавателей и студентов иными значимыми для их взаимодействия целями: «профессиональной подготовкой», «общекультурным развитием», «самореализацией личности», «качеством образования», а также разного рода образовательными имитациями, например «уклонением от армии», «структурированием времени» и пр. Именно эти цели являются тем, ради чего преподаватели и студенты вступают в учебную коммуникацию; рядом с этими риторическими «тяжеловесами» «умение учиться» выглядит тривиальной задачей, которой недостает культурного масштаба и глубины. Возможности же символической эскалации (стимуляции социального воображения) задачи «умения учиться», по крайней мере в такой формулировке, весьма ограничены, поэтому то, что образовательное сообщество уделяет ей совсем мало внимания, не выглядит парадоксом.

Заключение

Подводя итоги нашему комментарию, мы хотели бы:

- во-первых, поблагодарить редакцию журнала «ДИАЛОГ» и автора статьи «Культура академической учебы студентов: дефициты и запросы» Татьяну Ивановну Краснову за предложение участвовать в обсуждении важных проблем современного высшего образования, а также за предоставленную для этого материальную возможность;
- во-вторых, заметить, что автор данного комментария не отрицает значимость академической компетентности студентов, однако считает, что эта категория нуждается в дальнейшей разработке (концептуализации и контекстуализации);
- в-третьих, указать на интерпретативный характер такого феномена, как образование, что делает его уязвимым с точки зрения установления общей зоны релевантности для участников обсуждения;
- в-четвертых, подчеркнуть автореферентный характер любых и всяких гуманитарных суждений, предполагающих всякий раз отсыл к условиям осуществления высказывания, вне которых практически недостижимо взаимопонимание и согласованное действие;
- наконец, в-пятых, настоять на том, что взаимопонимание — не столько когнитивный, сколько коммуникативный феномен, требующий от участников диалога больших стараний и терпения.

[1] Различение «грубых» и «институциональных» фактов мы заимствовали в работах Дж. Серла.

[2] Процесс реификации (овеществления) лингвистических и речевых сущностей подробно описан в работе П. Бергера и Т. Лукмана «Социальное конструирование реальности».

[3] Термин Ж. Деррида, обозначающий прием деконструкции, направленный на проблематизацию, торможение автоматизма именований.

[4] Термин У. Джеймса.

[5] Первые результаты международной программы PISA-2009 : мат-лы для обсуждения // М-во образования и науки РФ ; Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки ; Российская Академия Образования ; Ин-т содержания методов обучения ; Отдел оценки качества образования. — Приложение : примеры заданий для оценки читательской грамотности. (Данные аналитические материалы предоставлены автору статьи сотрудником Института содержания методов обучения Г. С. Ковалевой).

[6] Термин, введенный Дж. Нильсом в начале 1970-х гг. для описания ситуации, в которой сотрудники выполняют свою работу с помощью компьютера, расположенного не в центральном офисе, а, например, дома, и передают данные или документы в центральный офис по телефонным линиям.

[7] Мы рассматриваем исследовательское средство не как нейтральный по отношению к испытуемому инструмент, а как образовательное действие (чаще всего имплицитное), придающее форму изучаемому феномену.

[8] Как свидетельствует российский участник исследований PISA Г. А. Цукерман, «когда проводилось исследование PISA-2000, еще не был создан надежный инструментарий для измерения метакогнитивной составляющей чтения. С тех пор такой инструментарий был разработан и включен в PISA-2009» (см. Цукерман, Г. А. Оценка читательской грамотности. — http://www.centeroko.ru/pisa09/pisa09_pub.htm).

[9] Термины У. Митчелла.

[10] В последних редакциях PISA для проверки читательской грамотности уже используются электронные тексты, однако смена типа носителя текста не означает появления в программе PISA новой редакции читательской компетентности.

ISSN 2306-8191

ДИАЛОГ

2013

психологический и социально-педагогический журнал

№ 8

Диалог в школе

Адаптация первоклассников к обучению

Семья

Как подготовить ребенка к школе

Роли ребенка в неблагополучной семье

Практикум для профессионала

Психологическая помощь недобровольным клиентам

Академический портал

Гэмблинг — опасность для молодежи

Ψ