

# ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА: ПРОСТРАНСТВА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Материалы «круглого стола»  
«Психология и педагогика современного образования:  
возможности и границы взаимодействия»

Москва - Ульяновск  
Школьные технологии  
2010

## СТУДЕНТЫ

*Н.Д. Корчалова*

### **СОВМЕСТНОЕ ПОСТРОЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО КУРСА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ**

Совместное проектирование содержания учебного курса преподавателями и студентами - одна из самых привлекательных идей современной педагогики.

Тем или иным образом она представлена в различных педагогических и психолого-педагогических традициях. В частности в педагогической практике Клер Эйселён [приводится по 1]: каждый учебный год начинается с пустого класса, без каких-либо материалов и плана. За год в классе появляется только то, что приносят туда ученики, что они создают сами в совместных проектах. Здесь нет ожидания готовности учеников к творческой активности, сама организация учебной ситуации выступает пусковым моментом для неё.

Ещё один вариант идеи совместного построения содержания обучения взрослых предложен С. Тухи в модели обучения, которая требует от преподавателя разработки образовательных программ совместно со студентами для того, чтобы учесть индивидуальные потребности и интересы. При таком подходе студенты называют, в пределах тематического блока или курса, те навыки или знания, которые они хотели бы приобрести, и виды проблем, которые они хотели бы научиться решать [2].

Совместное построение содержания обучения эффективно при соблюдении, по крайней мере, двух принципиальных условий:

1) Учащиеся должны обладать высокой степенью самоопределённости - определённости собственных интересов в профессионализации (или другой сфере образовательных интересов), а также отчётливо представлять себе запрос к информационно-знаниевым ресурсам.

2) Преподаватель должен обладать высокой мобильностью как в переструктурировании содержания обучения, так и в диапазоне преподавательских ролей.

Практика работы со студентами показывает, что для них характерна «негативистская определённость» в отношении к

содержанию обучения: они не могут указать то, что считают необходимым для изучения (аргументируя свою позицию неосведомлённостью, недостаточным уровнем владения предметом и переадресовывая обязанность отбора содержания обучения исключительно преподавателю), но одновременно осуществляют селективное отношение к предъявляемому содержанию обучения по критерию «нам это не нужно» (не пригодится, не имеет отношения к профессии или будущей практической деятельности). Иными словами, студенты не знают, что им нужно, но точно знают, что им не нужно.

Означает ли подобное положение дел, что в современной высшей школе участие студентов в построении содержания учебного курса невозможно? Прежде чем ответить на этот вопрос, укажем те педагогические задачи, решение которых может быть связано с усилиями по совместному поиску учебного содержания.

Конечно же, это не задача передачи информации. Здесь мы не будем рассматривать релевантность данной задачи специфике высшего образования, поскольку в последнее время этому вопросу посвящено немало критических статей. Мы лишь сошлёмся на основные выводы, к которым приходят авторы: во-первых, университет (институт) утратил привилегии в доступе к информации (существует множество других ресурсов, позволяющих оперативнее получать большие её объёмы); во-вторых, ежегодное экспоненциальное увеличение информации делает затруднительной или невозможной, а в некоторых случаях и бессмысленной задачу её отбора и передачи как содержания обучения.

Каков же вывод? В указанных условиях педагогическая задача скорее может формулироваться на языке субъектных изменений или изменений, происходящих в межсубъектном пространстве.

Если говорить о субъектных изменениях, то в самом общем виде педагог при совместном со студентами построении содержания обучения может инициировать смену форм их присутствия или «самотехник» в образовательной ситуации [3]. Трансформация самотехники может осуществляться по нескольким параметрам:

- а) в способах взаимодействия с преподавателем;

- б) в способах взаимодействия с одноклассниками;
- в) в способах определения себя по отношению ко всем компонентам образовательной ситуации;
- г) в способах обращения с текстами и иными учебными материалами;
- д) в способах обращения с учебным (или научным) знанием.

Изменения в межсубъектном пространстве могут быть описаны, в первую очередь, как изменения в протекании коммуникации. Из однонаправленной и диадной (при традиционной организации учебных ситуаций) коммуникация может трансформироваться в полинаправленную и множественную (включающую сразу нескольких участников учебной группы, в том числе с временным или постоянным исключением преподавателя из коммуникации). Задача преподавателя будет заключаться не столько в прямом управлении и непосредственном интенсивном участии в коммуникации, сколько в инициировании и поддержке высказываний самих студентов, в переадресации их высказываний друг другу. (Зачастую в групповых дискуссиях на занятиях можно наблюдать «смещение» коммуникативных действий, примером которых может быть ответ студента преподавателю на вопрос, который ему задан другим студентом.)

Мы не утверждаем, что интересубъектные и межсубъектные изменения выступают как изолированные друг от друга предметы педагогических усилий, они взаимосвязаны и взаимообусловлены. Скорее педагогическое внимание может быть предпочтительно сконцентрировано на первом или втором.

Возвращаясь к поставленному нами выше вопросу, скажем, что совместное построение содержания учебного курса может быть использовано или как отдельный приём, или как принцип обучения студентов старших курсов (в нашем опыте студентов магистратуры). Опишем некоторые методические аспекты его реализации.

При проведении курса «Психология высшей школы» для студентов шестого года обучения мы использовали «совместное построение...» как один из принципов организации занятий и учебного взаимодействия.

Курс «Психология высшей школы» направлен на психолого-педагогическую подготовку преподавателей высшей школы, в

том числе на овладение будущими преподавателями современными педагогическими методами и технологиями. Однако решение этой общей задачи на практике сталкивается с действием устойчивых представлений об обучении, наличествующих у студентов и противоречащих принципам, на которых разрабатываются современные методы обучения. Даже идея развития, обсуждающаяся в педагогике и психологии больше полувека, и варианты её конкретизации для обучения в высшей школе, могут представляться студентам сомнительными или новаторскими, но в целом неизвестными.

В связи с этим предварительно или одновременно с обучением студентов современным методам обучения необходимо создавать условия, способствующие изменению представлений об устройстве образования, о том как оно осуществляется. Причём педагогические усилия должны быть «точечно» направлены: работать нужно с теми представлениями, которые имеются у студентов конкретной группы. Обнаружить эти представления можно с помощью различных методов (посредством наблюдения, опроса и др.), однако наиболее релевантной указанной педагогической задаче является их актуализация в дискуссии преподавателя и студентов.

Для реализации этого принципа при проведении курса «Психология высшей школы» мы отказались от чтения лекций. Первые (вводные) занятия со студентами представляют собой диалог, инициируемый преподавателем вокруг темы «Миссия современного университета». При этом мы предполагаем, что пятилетнее обучение в университете позволяет студентам высказывать рефлексивные наблюдения относительно наиболее общих моделей, по которым строится высшее образование. В ходе дискуссии выявляются те вопросы и темы, которые могут быть развиты на следующих занятиях, причём их отбор осуществляется по критерию «потенциала развития». Если в ходе разговора становится понятным, что студенты в каком-либо вопросе достаточно осведомлены, можно предположить, что дискуссия по этому вопросу не вызовет необходимых учебных эффектов - достаточной включённости в ход занятия, новизны получаемой информации и др.

Поэтому отбираются те темы, относительно которых высказывались противоположные позиции самими студентами

или которые имеют альтернативные трактовки в аналитических текстах по проблемам образования. Дальнейшая деятельность строится так же: темы последующих занятий и материалы к ним подбираются в соответствии с проходящей в каждой группе работой и согласуются с членами группы (например, предоставляются на выбор несколько текстов согласно темам и проблемам, актуализированным в дискуссии).

Это не означает, что преподаватель снимает с себя ответственность за содержание курса. За ним сохраняется функция организации групповой работы, подбора материалов, отслеживания соответствия содержания групповой работы учебной дисциплине. В этой же логике осуществляется и окончательная аттестация по курсу: студенты имеют возможность выбрать наиболее значимую для них тему (вопрос, проблему), подготовить материалы по ней. Зачёт происходит в форме беседы между преподавателем и студентом (или группой студентов), в ходе которой последние должны экспонировать проблему (вопрос), предложить различные способы её трактовки и аргументированно представить собственную трактовку.

### Литература

1. *Джерджен К.Дж* Социальное конструирование и педагогическая практика // Социальный конструкционизм: знание и практика: Сб. статей / Пер. с англ. А.М. Корбута; Под общ. ред. А.А. Полонникова. Минск: БГУ, 2003.
2. *Тухи С.* Убеждения, ценности и идеологии при разработке учебных курсов (реферат) // Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя. Вып. 7 / Л. Г. Кирилюк, Т.И. Краснова, Е.Ф. Карпиевич; под ред. Л.Г. Кирилюк. Минск: БГУ, 2008.
3. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М.А. Гусаковский, Л.А. Ященко, С.В. Косткжевич и др.; под ред. М.А. Гусаковского. Минск: БГУ, 2004.