

Издания Центра проблем развития образования
Белорусского государственного университета
www.charko.narod.ru



УДК 378.4
ББК 74.58 У 90

Идея университета: парадоксы самоописания

Сборник материалов третьей международной научно-практической конференции "Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению" (29-30 апреля 2002 г., Минск) Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования; Под ред. М.А.Гусаковского, А.А.Полонникова. Мн.: БГУ, 2002. - 244 с.

ISBN 985-6582-33-4

В сборнике представлены статьи участников работы двух конференций: международной научной конференции «Идея университета: авторитет классики и вызов современности» (18-19 октября 2001 г.) и философско-психологической секции третьей международной научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (29-30 апреля 2002 г.).

Данное издание предназначено для преподавателей высших школ, ученых, аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации, методистов и специалистов аппарата управления сферы образования.

СОДЕРЖАНИЕ

Шарко О.И.

Университет как дискурсивное событие. (с. 6)

Философия и социология образования

Н.И.Латыш

Идея университета в контексте современной цивилизации.
(с. 10)

М.А. Гусаковский

Приключения разума в культуре и судьба идеи университета (с. 16)

А.И.Левко

Классический и современный университет: проблема ценностей (с. 22)

А.А.Полонников

Педагогическая установка классического университета:

опыт психоисторической реконструкции (с.31)

Т.Ф.Милова

Университет как очаг свободы: мифология, социология, личностная стратегия (с.43)

Н.Э.Бекус-Гончарова

Университет как место социальной рефлексии (с.48)

Л.Г.Титаренко

Социально-психологические особенности образовательной университетской среды: опыт сравнительного исследования (с. 57)

В.А.Еровенко-Риттер

Терапевтическая функция" философии математики Л.Витгенштейна в интеллектуальной рефлексии университетского образования" (с.61)

Т.В.Тягунова

Пространство образовательного дискурса: синдром "ускользающей реальности" (с.72)

Н.В.Михайлова

Картезианское понимание науки и конструктивная роль естественнонаучного образования (с. 76)

Ю.Э.Краснов

Континентальные "проектные университеты" как эпицентры программирования альтернативного образования (с. 81)

А.М.Алтайцев

Корпоративная культура университетов США (с.92)

А.М.Алтайцев

Возможные приоритеты образовательной политики и качество высшего образования (с.101)

Н.К.Кисель, И.А.Медведева

Информационные технологии в современной эдукологии университета (с. 107)

И.В.Агеев, И.Н.Ахраменко

Формирование модели дополнительного образования в области компьютерных технологий (с.114)

О.П.Кузнецик

Астрономия и современные основы естествознания (с. 120)

Л.А.Яценко

Зачем я знаю то, что я узнал(а) в университете? (с.126)

С.В.Костюкевич, А.В.Харченко

Портрет будущего специалиста: творческий исследователь или "механический" исполнитель (с.130)

В.И.Трофимец

Условия профессиональной деятельности молодых научных работников в отечественной науке (с. 143)

Психология образования

А.А.Полонников

Знание в психологической практике и психологическом образовании (с. 161)

Г.И.Малейчук

Образование как процесс смены идентичности (с. 171)

С.С.Харин

Генеративные отношения личности в контексте образовательных моделей (с. 175)

А.М.Корбут

Понятие генеративных отношений в университетском образовании (с. 187)

Е.С.Слепович

Размышление о воображении в контексте психологической практики "Психологии ребёнка с аномальным развитием" (с. 196)

Н.Д.Корчалова

Общая схема образовательного процесса как проекция стратегии мышления об образовании (с. 208)

Т.В.Тягунова

Негативность различения и предел интерпретации в образовательном дискурсе (с.213)

М.В.Соколова

Дискурсы профессионализма в современном психологическом образовании: сравнительный анализ (с. 219)

В.А.Герасимова

Когнитивная стратегия проблемного самоопределения в современном университете (с. 229)

КОНСТРУИРОВАНИЕ ОПЫТА: КОГНИТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ПРОБЛЕМНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Герасимова Виктория Александровна, аспирантка кафедры психологии БГУ

Любое необыденное высказывание об образовании вызывает огромные затруднения при его понимании, поскольку остаётся открытым вопрос о каком образовании мы говорим, что за университет имеем в виду. Такие трудности возникают, прежде всего, как нам кажется, из-за принципиальной допустимости множественности контекстов употребления термина «образование», например, мы говорим об образовании, которое существует, или о том, которое должно быть? В этой статье мы попытаемся исходить скорее не из того, что мы можем наблюдать сегодня, а из ситуации некоторого проекта (целей и задач образования), черпая некоторые основания этого проекта во внешнем мире, в социокультурной ситуации, характерной особенностью которой является динамический социум, предъявляющий, с нашей точки зрения, беспрецедентные требования к образованию.

Как основной метод нашей работы для решения поставленной задачи можно обозначить анализ социокультурной ситуации. Он выступает, с одной стороны, как средство нащупывания возможных запросов общества на определённого рода специалистов, что впоследствии проецируется не только в пространство содержания образования, но и в его форму, а с другой, анализ ситуации служит отправной точкой размышления об объекте исследования и определённой степени самообнаружения и самоопределения исследователя, поскольку ситуация не является просто объективной средой, а средой в значимых для субъекта отношениях. С помощью анализа социокультурной ситуации попытаемся ответить на вопрос о предмете образования, с какими реалиями оно может эффективно взаимодействовать.

* * *

Прежде всего, отметим, что научно-технический прогресс привёл к расширению сфер жизнедеятельности человека, позволил ему распространить и упрочить сферу своего влияния в самых различных областях природного и культурного мира. Достижения науки позволили не только заглянуть в те микро- и макромиры, которые нас окружают, но и создать новые, которых не существует реально, которые реальны лишь в нас. В результате сама реальность превратилась в задачу для индивида.

Научно-технический прогресс и информационная революция, определяя всё ускоряющиеся изменения во всех общественных сферах, требуют и от института образования открытости будущему, мобильности (что подразумевает и процесс конструирования) и изменчивости опыта, как в пределах жизни одного поколения, так и в рамках индивидуальной жизни.

Возникновение и проникновение в нашу жизнь различных технологий интенсифицирует наше взаимодействие, коммуникацию с другими людьми. К. Джерджен определяет такие технологии как технологии насыщения, они, во-первых, «позволяют иначе изолированным индивидам дать место другим, разделяющим схожие взгляды, ценности и т.д.», во-вторых, «подтверждают новые пространства организации (включая развитие общих проектов, организаций)», в-третьих, «позволяют подобным группам развивать групповое самосознание, а также представлять и распространять свои взгляды среди более широкой общественности» [5]. Это приводит к тому, что наши коммуникационные процессы облегчаются и интенсифицируются технически, но, получив доступ к таким информационным ресурсам, мы начинаем сталкиваться с самыми разными мнениями, значениями, ценностями, философиями, то есть сталкиваемся с различными реальностями. Каждая из таких реальностей выстраивает свой аутентичный мир на специфических онтологических и моральных основаниях. Таким образом К. Джерджен фиксирует «разъедание презумпции авторитетного, обоснованного и рационально оправданного знания» [6].

Если раньше существовали доминантные структуры, определяющие ход получения, развития знания,

выполняющие роль инстанций согласования, то в нынешней ситуации теряются эти доминантные структуры, становится невозможной априорно устойчивая система ориентаций человека в мире. “Мы обнаруживаем себя (может быть, впервые в истории) в ситуации одновременного существования множества доминант. Это означает, прежде всего, невозможность социальной конвенции в вопросе унификации систем ориентаций в мире” [11, 10].

Релятивизация общественных отношений ведёт к личной неопределённости. Однако неопределённость – «не приговор», а новая ситуация человеческого существования. В ней присутствуют различные потенции движения. Противостоящая ей определённости страшна тем, что от неё очень трудно отказаться. Умение жить и ориентироваться в неопределённости (включающее навыки самопроблематизации, целеполагания, самоорганизации) становится важным для современного общества. Эту идею очень хорошо, на наш взгляд, выражает Л. Стоун. Она пишет: “В целом можно предположить, что мы должны научиться жить в опасениях, а это означает, что мы не впадаем в соблазн новых поисков определённости (каких-либо моделей). Отказ от иллюзии необязательно ведёт к нигилистическому параличу; необязательно означает, что люди не в состоянии контролировать свою жизнь” [15, 146].

Новое качество приобретает отношение “человек – мир”. С одной стороны, человек выходит в область глобального – он начинает ставить проблемы мирового порядка, ориентируясь на общечеловеческие ценности, на взаимосвязь со множеством других, но, с другой стороны, человек начинает осознавать свою принадлежность к той или иной социальной группе, осознавать себя её членом, её отличия от других. В современных условиях человек принадлежит к множеству различных социальных групп, а это значит, что становится важным умение обнаруживать себя в них, осознанно занимать различные позиции, и в этом смысле требуются навыки ситуационного самоопределения, развитие подвижных структур опыта – не столько какой-то единой целостной сущности, которая только может менять обличья, а трансформации самой сущности – системы, которая способна меняться, развиваться, саморегулироваться.

XX век обострил проблемы идентичности, самосознания разных групп, в том числе и тех, которые незначительно подверглись ассимиляции и в этом отношении являются более стабильными. Стремление к глобализации означает унификацию, а, значит, стирание различий, потерю собственной идентичности. Акцент на развитие других необщепринятых форм самовыражения, поиск, защита “инаковости” этих форм, допущение иных оснований жизни ведёт к росту культурного плюрализма и самобытности, возникновению проблем, связанных с передачей культурно-исторического опыта от поколения к поколению.

Новой чертой социокультурных условий можно считать радикальные изменения роли, места науки в жизни человечества, в культуре. Наука перестала рассматриваться как нечто абсолютное, объективное, единое всегда и везде, а стала рассматриваться как часть культуры, часть, зависимая от целого. В ней наметились центробежные тенденции, онтологические противоречия, понимание зависимости типа, ориентаций научного знания от тех конкретных культурных исторических контекстов, в которых оно вырабатывалось.

В современном мире происходит не только изменение роли науки, превращение её в производительную силу общества, но и постепенная смена научных парадигм. Внимание учёных всё больше привлекает сфера гуманитарных наук [13, 71], культуры в целом. Сегодня, размышляя о науке, всё больше встаёт вопросов, касающихся её границ: какие формы познания считать наукой, какие нет? Вопрос о редемаркации научных знаний можно считать открытым. В то же время сегодня можно сказать, что не существует убедительных оснований для предпочтения науки другим способам познания, другим типам опыта – мифологического, религиозного, опыта искусства, повседневной жизни.

Анализируя отношения со знанием в эпоху постмодерна, Ж.-Ф. Лиотар [9, 18-19] указывает на сильную экстерииоризацию знания по отношению к “знающему”. Знание становится внешней для человека реальностью в виде товара, оно “производится и будет производиться, чтобы быть проданным”, оно обретает “стоимостную форму”. Знание будет определять экономические, политические аспекты жизни общества. Критерием его легитимации все более выступает производительность или результативность. Знаниевые ресурсы определяют статус, политику государства, как в своё время её определяли материальные предпосылки.

Возникновение разнообразных технологических изменений должно значительно влиять на знание. В обществе постмодерна им отводится две фундаментальные функции: исследование и передача сведений. В связи с этим должна измениться и сама природа знания: превращение его в “информационные блоки” для облегчения взаимодействия с ним. Возможность оформления его в блоки указывает на ситуативный характер знания, ситуационные критерии “сгущения” знания. Знание теряет свою целостность, оно распадается на множество самых различных организованностей, с самыми различными статусами.

Образовательные отношения не могут быть направлены на человека, поскольку последний теряется как целостность, он начинает представлять собой скорее некоторый проект различных локальностей. Образование не может быть ориентировано на передачу знания, при равнозначности и возможности в образовании любого типа знания, ведь научное знание лишь один из многих типов знания.

Таким образом, на основании анализа социокультурной ситуации мы можем выделить требования к образованию, в том числе и в современном университете, к ним относятся мобильность и изменчивость опытных структур, открытость будущему, то есть ориентация не на изучение вчерашних технологий, а опережающее обучение тому, чего ещё нет, формирование коммуникативных навыков, в которые входят навыки совместной постановки и решения задач, требующих от человека соответствующего самоопределения.

* * *

Мы видим, что человеку приходится жить не в одной, а сразу в нескольких ситуациях, постоянно меняющихся, требующих от него различных убеждений, верований и поведения. Очевидно, что всё разнообразие жизни не может описываться каким-то одним типом опыта. Человек вынужден конструировать прошлые опыты, оформляя их в те или иные истории, опыты будущие, представляемые как проекты. Опыт человека может представать перед ним и как история, и как возможность. В литературе часто можно встретить суждения об обстоятельствах, влияющих на опыт человека, но редкость, даже для образования, если вопрос начинает ставиться о целенаправленном конструировании опыта(ов) человеком и организации взаимодействия между различными опытными целостностями.

Опыт конструируется, он не предстаёт перед нами как некоторая объективная данность. Опыт конструируется через внедрение человека в определённую практику. Практика при этом понимается как некоторая сложная, относительно законченная система жизнедеятельности человека. Опытов, как и практик делания может быть бесконечно много. Опыт по своей природе контекстуален. Опыт оказывается привязанным к ситуации или практике возникновения и использования.

Опыт – некоторая временная структурированность человека по определённому типу, единство знаний, умений и навыков, выработанных эмпирическим путём [16, 462-463]. Каждая ситуация, каждая новая ситуация или квалифицированная как таковая требует своего опыта, переоценки старого, его перестраивания, реструктурирования, конструирования заново. Опыт является вторичным образованием, искусственным – он структурирует некоторую целостность в конкретных ситуациях, состоит из самых различных прошлых или будущих обобщений.

Когда мы начинаем говорить о категории опыта в образовании, то речь, как правило, идёт о трансформации опыта – трансформации некоторого повседневного опыта в профессиональный (или создании другого опыта). Однако в нас потенциально содержится не один какой-то опыт, а множество опытов, обнаруживаемых в различных лингвистических практиках существующих сейчас и существовавших в прошлом в нашей и других культурах [12]. Как правило, мы не осознаём их как разные. Опыт – есть воспоминание (в самом широком смысле), помещённое в соответствующий контекст. В зависимости от ситуации, от проблемной фиксации человек может выбирать, к какому типу опыта апеллировать, и это происходит на основе самоопределения.

В процессе социализации мы более или менее успешно приобретаем опыт повседневных ситуаций. Хотелось бы подчеркнуть его отличие от опыта, который должен приобретаться в процессе образования, того опыта, который мы не сможем приобрести никак иначе. Каждый шаг образования должен превращаться в своеобразную точку ветвления опытов, создания новых опытов.

Человеческий опыт бесконечен, безграничен – он подобен огромному, ветвящемуся дереву. Человек обладает многими опытами, но они не сливаются в какой-то один главный опыт схемы действия, понимания. Опыты различны по своей доступности, сложности, уровню. Опыт определяется отношением к некоторой ситуации. Опыт – есть отношение. Категория опыта как отношения безлична, он не зависит от каждого конкретного человека. Конструируя новые типы отношения, мы осваиваем, конструируем новые типы опыта.

Мы можем предложить одну из возможных когнитивных стратегий формирования новых опытов и выстраивания отношений между различными опытами. Эта когнитивная стратегия реализуется через проблемное отношение человека. Она, на наш взгляд, включает – в качестве ключевых – способности к проблемному поиску, самоопределению, позиционированию, а также готовность к личностным трансформациям. Для образовательных процессов это означает поиск какого-то иного, нежели знаниевого, основания и обоснования. Ведь образование, по сути, есть конструирование опыта человеком. Образование (или образованность) человека, как нам кажется, определяется не количеством знаний, знания могут лишь выступать как средство для формирования структур отношения и их использования в будущем.

* * *

Анализируя возможные отношения человека с опытом, можно предположить наличие множества различных стратегий конструирования опыта. В качестве одной из возможных –и предпочтительной для нас – может выступать когнитивная стратегия проблемного самоопределения. Попытаемся её кратко описать.

Данная когнитивная стратегия основывается на следующих положениях: опыт конструируется; опыт конструируется через реализацию проблемных отношений человека с миром.

Выстраивание проблемного отношения начинается с самоорганизации, с поиска опорной точки, с которой можно было бы начать. Именно в этом пространстве размещается первичная тематизация проблемы, проблемное отношение с миром. Проблема может стать посредником между человеком и знанием и открыть для него многочисленные возможности соотнесения, ориентации в хаосе, в котором он живёт.

В педагогической психологии принято считать, что обучение или развитие через проблему позволяет преодолеть пассивность позиции учащегося, изменить установку усвоения на установку порождения нового знания. Как отмечает известный российский теоретик образования Ю.В. Громыко, проблемное мышление является одним из важнейших типов интеллектуальных технологий, которые будут необходимы в XXI веке во всех областях знания [4,7].

Проблема – это такой мыслительный результат, в изложении и демонстрации которого нарушается закон тождества формальной логики. В организации этого мыслительного результата можно выделить, как минимум, две хорошо обоснованные и логически по отдельности непротиворечивые позиции, каждая из которых отрицает другую [4, 7]. Отмечается, что формулирование проблемы начинается с проблемной ситуации, в которой человек сталкивается с чем-то, что ему непонятно, неясно, что его удивляет. Проблема возникает как переформулирование неясности в форму противоречия, то есть выстраивания области неясности и обоснованных позиций. Умение видеть, формулировать противоречия – есть навык постановки проблемы.

Известный американский психолог Д.Дьюи, критикуя современную ему образовательную практику, писал, что “ребёнок в процессе обучения должен понимать, как готовые средства постепенно слагались. Он должен увидеть человека лицом к лицу с природой, а затем, как человек начинал понимать свои нужды, придумывать орудия и средства, которые доставляли ему возможность удовлетворять их; как он учился при помощи этих новых средств открывать новые горизонты развития и выдвигать новые проблемы” [7, 155-156].

Мы полагаем, что проблема для человека должна всегда носить субъективный характер, он должен сам прийти к постановке проблемы, другие “проблемы”, взятые извне, являются для человека квазипроблемами. Особой задачей педагогического взаимодействия является, на наш взгляд, проблемная ориентация. Поставить, то есть сформулировать проблему должен сам учащийся, но

помочь ему в этом может преподаватель, который, с одной стороны, опираясь на текущие вопросы ученика, помогает ему сформулировать проблему, с другой стороны, считает своей важной задачей создание проблемных ситуаций, на основе которых вопрошание может происходить.

Нас интересуют проблемные ситуации, содержащие имплицитную провокацию, построенные на коммуникативном парадоксе. Проблемная, или парадоксальная ситуация является возможностью прерывания, разрыва опыта, уже имеющихся знаний студента. Эффектом такой парадоксальной коммуникации может являться либо быстрая нормализация ситуации, либо запуск некоторой ментальной активности студента, приводящей его к “самому себе”, когда его собственная психика становится проблемой.

Как мы уже отмечали, условия неопределённости требуют умения самостоятельного формулирования проблем. Формулирование проблемы включает анализ ситуации, выделение проблемной ситуации, выделение непонимания, формулирование противоречия. Одновременно запускаются процессы самоопределения проблемного и культурно-ценностного, конструирования позиции.

Проводя любое исследование, “гуманитарный учёный должен самоопределиться в существующей культурной коммуникации, то есть сформулировать собственную позицию, подход, ценности. Но не вообще, а относительно тех проблем, которые предстоит решать” [14, 74].

Самоопределение – это фиксация собственной позиции в общем пространстве проблемы.

Самоопределение – процесс и результат или выбора, или деятельности по выстраиванию собственной позиции, целей и средств самореализации в конкретных обстоятельствах. Формулирование проблемы – как формулирование некоторых противоречий – уже требует от человека не просто высказывания, а артикуляции точки зрения, для чего и необходимо самоопределение. Каковы же необходимые и достаточные условия самоопределения рассматриваемого типа?

Самоопределение в любом случае осуществляется самим человеком, но не замыкается на нём, для самоопределения нужен “Другой”. Только во взаимодействии “Я”–“Другой”, только в рамках этих отношений возможно определение человека [1, 24]. Допустить возможность существования “Другого” – это уже немалое дело. Только допустив “Другого”, мы допускаем себя, иначе “Я” оказывается постоянно вынесенным за скобки. Возможность самоопределения возникает только при наличии множественных социальных выборов [2, 215].

Проблема самоопределения не решаема для личности до конца. Невозможно самоопределиться сразу и на всю жизнь. Самоопределение – процесс бесконечный, проходящий в самых различных пространствах человеческой жизни.

Самоопределение человека проявляется в желании и в возможности осуществления продуктивной работы. Затруднения самоопределения выражаются в рассредоточенности деятельности или апатии. От деятельностного поиска определения в самых различных сферах деятельности, если не произошло ничего, что бы могло изменить его жизнь, человек, как правило, переходит к апатии как отказу от всяких попыток что-то изменить. Ценность самоопределения особенно важна на этапе конкретного, прагматического решения проблемы. Но при постановке и анализе проблемы самоопределение является предметом анализа.

Здесь уместно посвятить несколько строк «патологии» самоопределения. В частности можно говорить о нарушении временной перспективы. Это может выражаться в абсолютизации некоторой временной модальности – прошлого, настоящего или будущего, когда они мыслятся как несвязанные между собой, как результат отсутствия жизненного плана или нежелание его построения.

В некоторых случаях препятствием в самоопределении может выступать “жёсткая” групповая принадлежность, “растворение” в основной группе членства, сильное превалирование групповой идентификации над процессами индивидуализации, принятие групповых норм и ценностей в качестве собственных ценностей, эмоциональное слияние с группой. Подобное превращение «Я» в «Мы», обычно сочетающееся с агрессией по отношению к «Другим», делает процесс самоопределения практически невозможным, поскольку, как мы уже отмечали выше, для самоопределения необходим «Другой» [2, 217-218].

Тут может возникнуть вполне закономерный вопрос: «Но ведь другой и есть как враг?».

Самоопределение представляет собой процесс, реализуемый самим человеком, группа оказывается необходимой как возможность звучания широкого диапазона различных опытов, различных проектов, объединённых в группу, но каждый её член ориентирован на некоторые возможные общие цели, не теряя при этом своих. Можно использовать работу в группе для реализации собственного проекта. Для самоопределения необходимо найти ту тонкую грань между собой и другими, отделить опыты своего проекта и группового. Это будут разные опыты, «Я» – не есть группа, но «Я» в группе.

Рефлексия собственного студенческого опыта, наблюдение за поведением однокурсников позволяют констатировать, что в большинстве случаев, к сожалению, в процессе образования не происходит процессов проблемного самоопределения как таковых. Это можно увидеть, например, в том, что на первых курсах студенты хаотически интересуются всем подряд, не обращая свой взор в глубину, не ставя перед собой задачу формулирования проблем, на старших курсах приходит апатия, непонимание – “зачем?”, “кому всё это надо?”. Время для студента перестаёт существовать, точнее – оно ограничивается виртуальными, неосознаваемыми пятью годами, но в процессуальном плане оно сужается и превращается в точку, основными временными ориентирами и планами становятся зачёты и экзамены. Если оперировать терминологией О.Шпенглера, то в акте образования развития не происходит, поскольку отсутствует история. История же видна во временной перспективе человека. Образование – это создание первичной истории, опыта, который потом будет изменяться, трансформироваться, но важно фиксировать некоторую точку отсчёта.

Понятие позиции тесным образом взаимодействует с самоопределением, поскольку чаще всего результатом процесса самоопределения является формулирование позиции. Позиция – точка зрения, отношение к чему-либо, предполагающее действие, поведение, обусловленное этим отношением. М.К.Мамардашвили, ссылаясь на Г.Лейбница, рассказывал одну старую философскую истину: “Бог создал определённый мир не тогда, когда Он создал правую руку, а определил мир тогда, когда после создания правой руки создал левую руку. И тем самым мир определился” [10, 220]. Говоря про выстраивание субъектом позиции, мы должны сказать, что позиция, как таковая, – это образование осмысленное, отрефлексированное. Когда поведение человека является само собой разумеющимся, когда перед ним не возникает альтернатив, то невозможно говорить о позиции. Позиция проявляет себя в осознанных возможностях, выборе позиции, или выборе критериев, целей её построения, исходя из требований ситуации, то есть той ситуации, которую субъект определяет как проблемную, и проблемы, которые требуют некоторой позиции в отношении их.

Позиции возникают тогда, когда мир теряет свою объективную целостность, когда мир осознаётся зависимым от нас, от наших действий, когда знания начинают рассматриваться не как соответствующие истинной природе мира, а как зависящие от нашей активности. Каждая позиция по-своему видит, оформляет ситуацию. В современных условиях для профессионала становится необходимым полипозиционное сознание, возможность выделять и удерживать множество позиций [8, 38–39], которые, как правило, связаны с различными типами опыта.

Таким образом, мы полагаем, что проблема, проблемное самоопределение могут составлять основу современного отношения человека и знания, на основании которых человек может программировать свою профессиональную и научную деятельность, жизнедеятельность в целом. Такая стратегия вполне приемлема для конструирования и выстраивания человеком отношений с опытом. Проблема не является некоторой ментальной структурой, она лишь помогает выявлять и конструировать отношения, то есть опыт. Описанная нами когнитивная стратегия проблемного самоопределения представляет собой лишь возможный режим функционирования. Проблема означает контекстуальное временное самоопределение человека, возможность мобилизации его ресурсов для выполнения той или иной задачи.

Плюралистичность опытных структур, возможность строить опыт на абсолютно разных основаниях, поиск этих оснований – на наш взгляд, приоритетные задачи образования. Проблемное самоопределение или позиция должны выступать условием появления, понимания, реконструкции опыта. Лишь дистанция позволяет действию свершаться. Разотождествление – умение держать оптимальную дистанцию с некоторым опытом, возможность отстраниться от него, занять по отношению к нему какую-то другую позицию [3, 71], например, критическую.

Литература

1. Бахтин М.М. Автор и герой эстетической деятельности // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
2. Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – М.: Смысл, 1999. – 377 с.
3. Герасимова В.А., Забирко А.А., Корбут А.М., Корчалова Н.Д., Соколова М.В., Тягунова Т.В. К разработке идеологии альтернативной образовательной практики // Традиция и новаторство в современном образовании: Тезисы докладов международной научно-практической студенческой конференции 26–27 апреля 2001. Н.Новгород: НГПУ, 2001. – С. 70–71.
4. Громыко Ю.В. Метапредмет “Проблема”. Учебное пособие для учащихся старших классов. – М.: Институт учебника “Пайдейя”, 1998. – 382 с.
5. Джерджен Кеннет Дж. Технология и трансформация педагогического проекта. Kenneth J. Gergen. Technology and Transformation of the Pedagogical Project. // <http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/text12.html>
6. Джерджен Кеннет Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика // Образовательные практики: амплификация маргинальности: Сб. / Под ред. А.А. Забирко. – Мн.: Технопринт, 2000. – С. 74–102.
7. Дьюи Д. Школа и общество. – М.: Госиздат, 1921.
8. Забирко А.А. Возможность многомерного профессионального сознания и самоопределения психолога в современной ситуации // Психологическое образование: контексты развития / БГУ. Центр проблем развития образования БГУ / Под ред. М.А. Гусаковского, А.А. Полонникова. – Мн.: Технопринт, 1999. – С. 34–42.
9. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Пер. с фр. Н.А. Шматко. – М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с.
10. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеал рациональности // Мой опыт нетипичен. – СПб.: Азбука, 2000. – С. 219–246.
11. Полонников А.А. Очерки методики преподавания психологии. – Мн.: Пропилеи, 2001. – 128 с.
12. Поттер Дж., Узерел М. Дискурс и социальная психология / Пер. А.А. Дерябина // <http://www.nsu.ru/psych/internet/bits/potter.htm>
13. Розин В.М. Культурология. – М.: Инфра-М, Форум, 2000. – 344 с.
14. Розин В.М. Психология: теория и практика. Учебное пособие для высшей школы. – М.: Издательский дом “Форум”, 1997. – 296 с.
15. Стоун Л. Современная культура, язык, педагогика и этическая не=модель образования // Новые ценности образования: культурные модели школ. – Выпуск № 7. – С. 142–149.
16. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1981. 3. – С. 840.