

Секция
ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Хасан Б.И.,

профессор, доктор психологических наук, кандидат юридических наук
Институт психологии практик развития
Сибирского федерального университета (г. Красноярск)

**Содержательный конфликт как условие оформления
образовательного интереса и профессионального самоопределения**

Основанием для данной публикации является более чем 30-летние попытки изучения интересов участников образовательных процессов в высшей школе и соответствующих экспериментов по их прояснению. В этой опытно-экспериментальной работе мы исходили из соображений о том, что именно сопряжение, состыковка, согласование реальных, подлинных интересов персон, участвующих в образовании, выступают определяющими обстоятельствами, обеспечивающими эффективность образования.

При этом мы исходили из достаточно очевидного для нас и, как выяснилось, совсем не очевидного для абсолютного большинства наших респондентов различия образовательных интересов и целей. Оставляя для специального, отдельного обсуждения и дискуссии историю и методологию этого различия, предложим для данного сообщения рабочие определения.

Цели нами полагаются как достаточно формализованные и планируемые результаты обучающих и учебных действий.

Интересы – потребности, имеющие иерархическое, слабо формализованное (или интуитивное) устройство, определяющие приоритетный характер действий, отстаиваемые несмотря на препятствия.

Если цели обеспечивают направленность действия, то интересы образуют энергетическую основу действия¹.

В условиях высшей школы образовательное взаимодействие по своей структуре представляет собой две стороны, которым обычно приписывают, атрибутируют

следующие типичные цели: обучающей стороне – трансляция и воспроизводство профессиональной культуры и передача орудийного оснащения для профессиональной реализации; обучаемой – освоение профессиональной культуры, включая ее орудийно-техническую составляющую и личную капитализацию в перспективе профессионального функционирования.

При этом вопрос о действительных, персональных целях и той и другой сторон обычно не выступает темой для обсуждения и согласования и как бы постулируется по умолчанию как достаточно очевидный и «снятый» в институциональном устройстве самой высшей школы. В лучшем случае это тематика социологических исследований.

И уж тем более на повестке обсуждений, мягко говоря, слабо представлена тема интересов сторон – непосредственных участников учебных и шире – образовательных отношений. Именно это обстоятельство может выступать тем «камнем», который, несколько перефразируя Матфея, презрели строители вместо того, чтобы положить его во главу угла.

Предположение о том, что так называемый выбор направления и уровня образовательной программы исчерпывает профессиональное самоопределение и выступает ясным выразителем профессионального интереса, как минимум нуждается в персонализированной проверке, которая практически никак не предусмотрена в динамике и устройстве образовательных программ. И это мы вынуждены констатировать, несмотря на приобретающие все боль-

¹ См., напр.: Пригожин А.И. Цели и ценности. Новые методы работы с будущим. М.: Дело, 2010; Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. М.: Юрайт, 2019.

шую популярность декларации об индивидуализации образовательных траекторий. Всякое покушение на индивидуализацию в современных типичных условиях чревато для участников и с той, и с другой стороны существенными затратами и персональными рисками. Все эти соображения в конечном итоге приводят нас к идее и ее проектному воплощению в организации специального пространства и рабочего процесса, которые были специально предназначены для обеспечения оформления образовательных интересов и профессионального самоопределения.

Само разделение образовательных интересов и профессионального самоопределения обусловлено структурными характеристиками темпоральной логики, согласно которым представления о ближних и дальних перспективах собственной жизни связаны не причинно-следственно, а событийно-топологически¹. Иными словами, образовательное пространство – это та часть жизни, которая разворачивается «здесь-и-теперь», а профессиональная предстоит «там-и-тогда». И если образовательная действительность не имеет своих личностно-значимых опор – интересов, то она начинает рассматриваться как своеобразный аванс-оплата для обеспечения будущего интереса. Такое своеобразное жертвование актуальными интересами ради будущего. И тогда либо эти два хронотопа иерархически и последовательно сопряжены, т.е. первое (образовательное) является условием, обеспечивающим более значимое второе (профессиональное), либо они представляют собой противоречащие сущности и образуют конфликтогенную ситуацию, которая в отсутствии специального управления в перспективе превратится в стихийный и, как правило, деструктивный конфликт².

Следовательно, для проекта важно это противоречие актуализировать в управляемых условиях, иными словами – развернуть в специально сконструированный содержательный конфликт.

Содержательный конфликт, в отличие от бессодержательного, нами полагается как предметно определенное столкновение позиций³. Условно «бессодержательный» конфликт не имеет предметной определенности для его участников и обычно разворачивается как «коммунальный» (по ассоциации с коммунальной кухней), где предметом столкновения выступают личностные характеристики участников взаимодействия.

В нашем случае проектировались именно две области (два хронотопа) столкновений: а) учебно-ориентированной действительности – академическое пространство и соответствующие ему интересы; б) образовательно-ориентированной действительности – пространство профессионального функционирования и (возможно) развития.

Относительно связи этих двух хронотопов уместен вопрос относительно типа возможной и желательной капитализации результатов первого в условиях второго. Конкретизировать этот вопрос можно в диапазоне: от области общей культуры до области профессиональной культуры.

Не вдаваясь в обсуждение игротехнической реализации данного проекта⁴, обозначим результирующую составляющую любого самоопределения. Известные нам исследования в этой тематике, включая исследования в формате организационно-деятельностных игр (ОДИ)⁵, позволяют различать:

– реальную определенность, характеризующуюся прежде всего точными границами занимаемого персонажем места; соответствующим ему направлением деятельности (целью); соответствующим содержанием деятельности и используемых средств; контекстными характеристиками и образу «Я». Это можно назвать «Позиция». Самому «позиционеру» такая согласованность досталась интуитивным путем. Она не строилась специально и технически как позиция.

¹ Ершов А.П. Темпоральные модели в интеллектуальных системах. М., МЭИ, 2009.

² Хасан Б.И. Указ. соч.

³ Там же.

⁴ Хасан Б.И., Новопашина Л.А. Практика продуктивного конфликта в репертуаре образования. Человек. RU, 2017. Новосибирск, 2017.

⁵ Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995.

– декларативное нереальное самоопределение, при котором в словесных формулировках вербально-процедурно проговариваются все реквизиты самоопределения, несоответствующие, однако, реальной деятельности, или/и ситуации персонажа, или образу «Я». Фактически это случай имитации самоопределения и «псевдо-позиция» – «позиция-на-словах».

Реальное – технически организованное самоопределение. Это последнее требует специальной работы по целе-производству, целе-полаганию с использованием произведенной и оформленной цели и ее согласованию с лежащими в основе этого производства интересами. То есть с ответом на вопросы о том, почему именно эти цели отвечают на определенные потребности и почему стремление к достижению этих целей будет осуществляться, несмотря на препятствия и в первую очередь.

Реальное, подлинное занятие определенной позиции (места) персонажем (позиционирование) обеспечивается и обоснованным правом собственности на включенные в содержание позиции ресурсы, т.е. гарантированная возможность нести ответственность за ее реализацию, готовность принять на себя риски ее реализации.

Наши наблюдения в ходе специально спроектированных и реализованных игр, построенных на базовой модели ОДИ,

показали, что атрибутивным для субъективного определения ситуации как необходимо требующей самоопределения есть фиксация рассогласования между собственной, актуально существующей потребностью и отсутствием в деятельности, направленной на ее удовлетворение соответствующих средств или/и обнаружение иллюзорного характера представлений о наличии таких средств. Это положение участниками игр определяется обычно как «тупиковое» (т.к. в абсолютном большинстве случаев участникам неизвестно, какие именно средства находятся в дефиците). Именно это обстоятельство выступает как «пусковой механизм» в специальном оформлении связи целей и интересов, а за ними и обнаружение подлинных инстанций целеполагания и субъектов интересов. Выход из этого «игрового тупика» обеспечивается самостоятельными действиями по дальнейшему сценированию и рефлексивному завершению игрового конфликта.

Итак, специально сконструированный содержательный конфликт в формате игры, построенной на основании модели ОДИ, можно рассматривать как адекватное условие для оформления образовательных интересов и для развернутого построения пробной позиции для профессиональной перспективы.

Адольф В.А.,

доктор педагогических наук, профессор
Институт физической культуры, спорта и здоровья имени И.С. Ярыгина
Красноярского государственного педагогического университета
имени В.П. Астафьева

Инновационные подходы к определению содержания профессионального образования в цифровой образовательной среде вуза

Уникальность экономической и социокультурной ситуации современной России состоит в том, что последнее десятилетие преобразования в обществе поставили в ранг приоритетных задач проблему выявления, обоснования и описания педагогических условий эффективного сопровождения процесса адаптации будущих специалистов к продуктивной жизнедеятельности в новой,

пока непонятной, среде вуза. Поиски понимания и успешного решения обозначенной проблемы положили начало дрейфу научно-педагогического сообщества от общего теоретизирования к поиску оптимального ее решения. В этом крайне заинтересованы наше государство, общество и сами обучающиеся. Главным фактором общественной жизни становится не знание, а умение и