

стью, но и показателем субъектности обучаемого, его направленности на созидание самого себя. Если управление педагогом учебной деятельностью побудило ученика к саморазвитию, новым достижениям, то есть основание рассматривать такое управление как творческий процесс.

#### Литература

1. Акофф, Р. О целеустремленных системах / Р. Акофф, Ф. Эмери. М., 1994.
2. Бордовская, Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. СПб., 2000.
3. Лефрансуа, Г. Прикладная педагогическая психология / Г. Лефрансуа. СПб., 2003.
4. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. М., 1983.
5. Слостенин, В. А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. М., 2003.
6. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологическая основа) / Н. Ф. Талызина. М., 1984.
7. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. В 2 т. / Х. Хекхаузен. М., 1986.

Корчалова Н. Д., БГУ  
г. Минск (Беларусь)

#### САМОУПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ: ПРАВО НА ВЫСКАЗЫВАНИЕ

В педагогических публикациях, посвященных оценке существующей ситуации обучения в вузе и его результатов, нередко можно встретить достаточно типичные критические квалификации студенческой учебной активности. Так, многие отмечают ставшую уже привычной пассивность студентов, как в аудитории, так и вовне ее, отсутствие мотивации к обучению или крайне низкий ее уровень, нежелание самостоятельно осваивать содержание обучения (как включенного в утвержденную учебную программу, так и выходящего за ее рамки), искать дополнительные материалы и привлекать их на семинарских, лабораторных и иных занятиях, составлять индивидуальные программы обучения и планомерно их осваивать и т. д. [1]. Помимо этого педагогами фиксируются сложности в следовании учебной дисциплине: пропуски занятий, опоздания, неподготовленность к семинарско-практическим занятиям и др. Все вышеотмеченные особенности студенческой активности связываются с недостаточной освоенностью учебной деятельности в целом и отдельных ее компонентов, с неразвитостью самостоятельной, автономной позиции студента, его ответственности

[2]. Большинство педагогов сходятся во мнении, что современные студенты неадекватны по уровню своего развития и мотивационной направленности условиям обучения в вузе [1].

Сложившаяся в вузах ситуация может быть связана с различными обстоятельствами, в том числе с изменением социально-экономического положения вузов, вынужденных принимать абитуриентов заведомо более низкого «качества» как в интеллектуальном, так и в общекультурном отношении. Однако для педагогического анализа и воздействия широкие социальные или материальные обстоятельства недоступны. Кроме того, микросоциальное взаимодействие имеет столь же существенное значение для наблюдаемых феноменов, как и указанные выше более масштабные факторы. Справедливости ради стоит отметить, что описываемые преподавателями сложности отнюдь не являются приобретением последних десятилетий. Столь же удручающая картина происходящего в университетских стенах может быть обнаружена в описаниях историков образования как характерная не только для конкретной страны или эпохи, но повторяющаяся довольно регулярно (см. работы М. Фуко, С. М. Василейского и др.).

Решение указываемых педагогами проблем обучения в вузе видится ими в реорганизации процесса вузовской подготовки, привлечении новых методов и форм проведения занятий, которые были бы направлены на развитие интеллектуальной инициативности, ответственности за свою учебу и ее результаты, способствовали бы конструированию студентами новых знаний, выработке индивидуальных образовательных стратегий и т. п., что в более обобщенном виде представляется как планомерный переход от управления учебной деятельностью педагогом к ее самоуправлению студентом; переход, осуществление которого может быть операционализировано в совокупности педагогических задач (см. данный сборник).

Передача полномочий по управлению учебной деятельностью может быть увидена как определенный культурный проект социализации, строящийся на рациональных основаниях: мы обнаруживаем в практической деятельности то или иное затруднение, идентифицируем и интерпретируем его, после чего предлагаем соотносимую с интерпретацией программу действий по оптимизации деятельности, направленной на разрешение обнаруженного затруднения. В нашем случае речь идет о такой рационалистической оценке вузовского обучения, которая указывает на соответствие его целей и используемых для их достижения педагогических средств.

Однако насколько можно доверять рациональности такого рода педагогических построений? Каков иной способ понимания темы самоуправления учебной деятельностью или, вернее, отношений между педагогом и студентом, складывающихся вокруг «общего» для них предмета, именуемого учебной деятельностью?

В попытке ответить на данные вопросы мы обратимся к системному подходу, разработанному школой Пало Альто.

Несмотря на то, что представители данного подхода являются специалистами в области семейной психотерапии, ими сформулирован ряд положений и правил, позволяющих анализировать широкий круг ситуаций коммуникации между людьми. Нужно отметить, что понятие коммуникации является центральным для всей системы теоретических построений и практических действий в рамках данного подхода. Отталкиваясь от традиционного понимания коммуникации как передачи информации, П. Вацлавик и его коллеги фактически отождествляют коммуникацию и поведение, осуществляемое в конкретном контексте, в результате чего контекст, в котором происходит коммуникация, не просто вступает в некоторые отношения с ее элементами, но становится неотчуждаемым ее атрибутом [3, с. 13]. Как следствие, становится возможным утверждение, что все есть коммуникация.

Обладая многоплановой продуктивностью, т. е. способностью производить те или иные эффекты, коммуникация производит или поддерживает определение себя и других ее участниками: осуществляя те или иные коммуникативные действия, я одновременно даю понять, как кто я это делаю, и в качестве кого я принимаю своего партнера по коммуникации. Определение себя и других в коммуникации происходит не столько с помощью ее содержания (в первую очередь, вербального), хотя нельзя утверждать его полную нейтральность в этом процессе, сколько с помощью поведенческих средств, указывающих на взаимоотношения (вне зависимости от их длительности) между партнерами, конструирующих эти взаимоотношения и составляющих метакоммуникацию. В работе, переведенной на русский язык, Пол Вацлавик и его соавторы представляют метакоммуникацию как коммуникацию по поводу коммуникации, ее правил и средств [3]. Нам представляется, что такой взгляд на соотношение коммуникации и метакоммуникации, разотождествляющий их, уместен как промежуточная абстракция в ходе теоретических построений или как терапевтический прием, позволяющий переключить внимание клиента с одних обстоятельств коммуникации на другие. В реальных ситуациях коммуникация и метакоммуникация (как производящая взаимоотношения) неотъемлемы друг от друга. Иными словами, передача информации происходит всегда с одновременным поведенческим установлением отношений между коммуникаторами.

Поскольку представляемый нами вариант системного подхода развивался в рамках семейной психотерапии и связан с анализом случаев семейной патологии, причем патологии, понимаемой как хоть и развивающейся по некоторым общим правилам, однако носящей индивидуальный, изолированный по отношению к макросоциальным отношениям характер, тема социальной предопределенности (социальной в смысле Э. Дюркгейма) взаимодействия не обсуждается его представителями. Для нас же при обращении к практике обучения становится невозможным игнорировать социально обусловленную природу взаимоотношений между педагогом и

студентом, что проявляет себя в устойчивости и тиражированности паттернов взаимодействия между ними, вне зависимости от личностных особенностей конкретных действующих лиц. Мы не считаем, что реализуемые участниками учебного взаимодействия роли имеют своим источником самих же участников. Для нас становится важным описать содержательно образовательные роли и особенности учебной коммуникации, а также определение ее участников, которое она априори содержит. Итак, нам необходимо выявить коммуникативные действия обеих сторон и дать объяснение устанавливаемым с их помощью взаимоотношениям в контексте проблемы управления учебной деятельностью (УД).

Первое, что необходимо указать, это принадлежность высказывания об управлении учебной деятельностью. Как тема, проблема, вопрос оно (управление) поднимается, обсуждается, решается педагогом. Говоря об управлении учебной деятельностью, педагог одновременно устанавливает, демонстрирует «законность» своего права высказываться по данной теме и производить ряд иных действий, влекущих за собой изменение активности партнера по коммуникации — студента. Определение себя как того, кто вправе решать вопрос об управлении УД, осуществляется также с помощью порядка действий в коммуникации: педагог первым осуществляет те или иные коммуникативные действия или конструирует их последовательность таким образом, чтобы его действия в пунктуации последовательности событий<sup>1</sup> становились точкой отсчета для последующей коммуникации. Например, педагог может предложить студентам ознакомиться с учебной программой и задать вопросы по ней, внести свои предложения относительно ее коррекции или расширения-сужения, разработать индивидуальный план подготовки по курсу, разработать собственный проект как результат его освоения или, что происходит чаще всего, просто объявить название курса и тему первой лекции и приступить к ее исполнению.

Если анализировать только содержательную сторону такого педагогического сообщения, то можно прийти к выводу о передаче педагогом функций управления УД студентам, однако на метакоммуникативном уровне, т. е. уровне взаимоотношений, никаких изменений педагого-студенческого взаимодействия не происходит, функционирует все та же схема «педагог дает задание — студент выполняет задание». Обращаясь к студентам с каким-либо предложением относительно процесса обучения в условиях его формального осуществления, педагог неизбежно определяет себя как лицо, которое вправе управлять и управляет, а студента — как

---

<sup>1</sup> Пунктуация последовательности событий указывает на то, что коммуникация и события, заключенные в ней, являются «материалом», который подвергается упорядочиванию коммуникаторами [1, с. 52]. В зависимости от способа упорядочивания одни и те же коммуникативные события становятся элементами различных реальностей. Пунктуация событий может производиться как за счет установления точки их отсчета, так и за счет включения или исключения событий из акта их упорядочивания.

лицо, которым он вправе управлять и управляет. В контексте такого прочтения взаимодействия педагога и студента безынициативность студентов, формальное выполнение творческих и иных заданий могут быть поняты как комплиментарные<sup>1</sup> и адекватные коммуникативным действиям педагога, т. е. как выполненные под чьим-то руководством по некоторому заранее определенному плану.

Мы полагаем, что развернутые теоретизирующие или практико-ориентированные высказывания педагогов о самоуправлении учебной деятельностью студентов представляют собой классический пример парадоксальной коммуникации. Под последней Вацлавик, Бивин и Джексон подразумевают такого рода коммуникативное действие, которое отрицает утверждаемое и может вызвать «поведенческий паралич», поскольку нельзя, будучи здравомыслящим и последовательным человеком, одновременно согласиться и не согласиться с одним и тем же утверждением (например, если некто говорит нам «не верьте мне, я лжец», то что нам остается делать: если мы верим, что говорящий — лжец, то, значит, он сказал правду, и мы должны ему верить, следовательно, он не лжец, и сказал неправду о том, что он лжец, и мы не должны верить ему). Попробуем описать, в чем заключается парадоксальность действий педагога во взаимоотношениях со студентами, утверждающего необходимость переориентации процесса обучения с управления на самоуправление.

Терминологически управление означает оценку наличной ситуации, выбор целей, принятие решений в соответствии с целями (планирование), реализацию решений и контроль [2]. Управление в социальных обстоятельствах представляет один из наиболее распространенных вариантов комплиментарных взаимоотношений — ведущий / ведомый. Самоуправление указывает на совпадение субъекта и объекта управления, или, если переводить это на системный язык школы Пало Альто, такого рода аутокоммуникацию, в которой антропологически один коммуникатор будет выполнять по отношению к самому себе две комплиментарные роли: управления и подчинения. Итак, самоуправление может быть понято как аутокоммуникация, или как один из вариантов взаимоотношений с самим собой.

Когда педагог во взаимодействии со студентами вводит норму или правило о самоуправлении учебной деятельностью, он тем самым на метакоммуникативном уровне посылает два взаимоисключающих сообщения: а) вы должны мне подчиняться (и стать автономными в учебной дея-

---

<sup>1</sup> Комплиментарными называются коммуникативные действия, построенные, в отличие от симметричных, на различии. Наиболее простым и очевидным примером комплиментарного действия выступает подчинение в случае приказа как действия со стороны второго партнера по коммуникации. Однако можно обнаружить и более сложные и не столь очевидные случаи комплиментарности во взаимодействии.

тельности) и б) ваша учебная деятельность — ваша забота, она вне моей власти, вы автономны (и вы не должны мне подчиняться).

Однако в поведенческом отношении такого рода парадоксальная коммуникация со стороны педагога не вызывает коллапса у студентов. Скорее, она может стать тупиковой для самого преподавателя. Студенты находят множество способов действия в создаваемой педагогом ситуации: они могут продолжать посещать занятия и выполнять все типичные действия (слушать преподавателя, вести конспект, отвечать, участвовать в дискуссиях и т. п.); а также они могут перестать посещать занятия, что может быть ими использовано как коммуникативное действие, указывающее на их автономность в учебе. Если педагог потребует от них объяснений по поводу отсутствия на занятиях, он тем самым начнет отрицать свои предшествующие утверждения о самостоятельности и самоопределении студентов, что, будь педагог последователен до конца, создаст безвыходную ситуацию для педагога: либо он контролирует разные аспекты разворачивающейся коммуникации со студентами (и это часть отношений, строящихся по схеме «управление»), либо он не контролирует и не претендует на какое-либо неизбежное участие в коммуникации (что следует из отношений, строящихся по схеме «самоуправление»).

В любом случае студенты привлекают к конструированию своего поведения во взаимодействии с педагогом более широкий набор коммуникативных ключей [3], чем его непосредственное задание на самоуправление УД, а именно: непременную процедуру аттестации по завершении курса, саму возможность завершения взаимодействия с данным преподавателем, наличие аудиторных занятий по курсу в расписании и фактическое присутствие педагога в аудитории, неизбежность какой-либо активности на занятиях, поскольку педагог, приходя в аудиторию, не может систематически ничего не делать. Еще одно уточнение. С точки зрения метакоммуникации, даже само предложение студентам обсуждения программы курса указывает на предопределенность обучения, его подготовленность педагогом, что исключает самоуправленческую позицию студента из взаимодействия.

Возможно, основное следствие предлагаемых в данном тексте рассуждений может быть представлено в утверждении о том, что самоуправление учебной деятельностью, понятое в контексте образовательного взаимодействия, упраздняет роль педагога как таковую. Она становится несоотносимой с самопроизвольной образовательной активностью учащегося в силу того, что неизменно подразумевает регулирующее и контролирующее вмешательство в поведение другого (имеется в виду обучающийся) как характеристику социально предзаданной педагогической роли. Иными словами, право на высказывание о самоуправлении учебной деятельностью может принадлежать студенту; принадлежность его преподавателю упраздняет возможность учебного самоуправления как такового.

## Литература

1. Губаревич, Д. И. Преподаватели и студенты в условиях образовательного процесса БГУ: попытка анализа / Д. И. Губаревич, Е. Ф. Карпиевич, Л. Г. Кирилюк // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению: Материалы Республиканской научно-практической конференции (Минск, 16-17 марта 2000 г.). Мн., 2001.
2. Якунин, В. А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты / В. А. Якунин. Л., 1988.
3. Вацлавик, П. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / П. Вацлавик, Д. Бивин, Д. Джексон. М., 2000.

Новиков С. А., МГУ им. А. А. Кулешова  
г. Могилев (Беларусь)

### ПОИСКИ НОВОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ ЯЗЫКА ОБРАЗОВАНИЯ: К ПОНЯТИЮ ОБ АКТЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Сегодня с высокой степенью уверенности можно утверждать, что традиционные представления и категории, имеющие хождение в нашем педагогическом (и не только) мышлении, являются продуктом классической рациональности, имевшей определенные исторические предпосылки и соответствующий уровень развития общественных возможностей.

В настоящее время этот язык стал нечувствителен к ряду реалий, проявление которых в нашей жизни связано с интенсивным и динамичным развитием. Мы имеем в виду происходящее в мире изменение продуктивных основ человеческого существования и связанную с этим трансформацию способов жизни: нарастание сложности всех ее аспектов, мультипликацию возможностей, форм и содержаний взаимодействий и общения, эволюцию знания, форм его интеллигентности, кодируемых ими образов жизни и отношений (особенно в области гуманитарных наук), влияющих, как оказалось, на идентичность человека через его возможность участия во множестве разнообразных событий. Происходит модификация образа жизни индивида, пришедшая на смену традиционному, устойчивому, привязанному к некоему конкретному месту укладу.

Консервация в регионе Беларуси классических образцов рациональности связана, с нашей точки зрения, с монополией образования на интеллектуальную деятельность. С классической рациональностью связаны, в частности, и структуры существующих легитимных образцов педагогических отношений, способов проектирования и реализации образовательных технологий. В результате возникает противоречие, обусловленное несоответствием актуальной образовательной практики новым социальным и культурным тенденциям современного мира.

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ЦЕНТР ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА  
**ОТ УПРАВЛЕНИЯ  
К САМОУПРАВЛЕНИЮ**

Материалы  
Международной  
научно-практической конференции  
Минск, 22-23 апреля 2009 г.

Минск  
«Издательский центр БГУ»  
2009



УДК378.091.322(063)  
ББК 74.58я43  
У91

Редколлегия:  
Канд. филос. наук, доц. *М.А. Гусаковский,*  
*И.Е. Осипчик, Н.Д. Корчалова, Д.И. Губаревич*

Под редакцией  
*Н.Д. Корчаловой, И.Е. Осипчик*

Рецензенты:  
д-р психол. Наук, проф. *Е.С. Слепович;*  
канд. пед. наук, доц. *В.В. Чечет*

У91 **Учебная** деятельность студента университета: от управления к самоуправлению: Материалы Международной научно-практической конференции (Минск, 22-23 апреля 2009 г.) / под ред. Н. Д. Корчаловой, И. Е. Осипчик. — Минск: Изд. центр БГУ, 2009. — 348 с.  
I ISBN 978=985-476-731-4

В настоящем сборнике представлены статьи участников Международной научно-практической конференции «Учебная деятельность студента университета: от управления к самоуправлению» (Минск, 22–23 апреля 2009 г.), отражающие современные подходы к проблеме учебной деятельности студента университета в философии, психологии, социологии и педагогике.

Адресуется преподавателям университетов, исследователям образования, работникам системы повышения квалификации, аспирантам и студентам гуманитарных специальностей.

УДК 378.091.322(063)  
ББК 74.58я43

ISBN 978=985-476-731-4

© БГУ, 2009