

УДК 378

## Характеристика институционально обусловленной стратегии самоорганизации участников образовательных практик

Н. Д. Корчалова, преподаватель

*В статье дан анализ стратегии самоорганизации участников образовательных практик, обусловленной институциональным устройством высшего образования. Акцент сделан на ролевом взаимодействии преподавателя и студентов, описаны его атрибуты. Сделан вывод об эффектах данной стратегии для профессионализации выпускника вуза.*

## The Characteristic of Institutional-Caused Self-Organizing Strategy of Participants of Educational Practice

N. Korchalova, Lecturer

*The article presents the analysis of self-organizing strategy of participants of educational practice which is determined by the institutional organization of higher education. The accent is made on the role interaction of the teacher and the students, and its attributes are described. The conclusion is given about the effects of the given strategy for professionalization of high school graduates.*

В аналитических работах, посвященных образованию, в том числе сектору высшего образования, оно (образование) рассматривается в различных аспектах: с точки зрения его культурного предназначения (*Ортега-и-Гассет, 2006; Ньюмен, 2006*); в его деятельности организации (*Давыдов, 1996; Давыдов, Маркова, 1981*); в контексте межличностных отношений (*Бодалев, 1995; Дусавицкий, 1983*); с точки зрения коммуникативных практик, реализуемых в образовании (*Полонников, 2006; Корбут, 2006*) и др. Наиболее значимым в рамках нашего исследования является взгляд на образование с точки зрения его институциональной организованности. Кроме того, мы ведем речь в первую очередь о системе высшего образования. Это не означает, что обсуждаемые в данном тексте вопросы не могут быть поставлены и схожим образом обсуждены в отношении школьного образования или системы повышения квалификации, скорее, на каждой ступени образования они обнаруживают свою специфичность.

Описание образования в институциональных категориях возможно, поскольку оно функционирует как устойчивая система взаимодействия членов того или иного сообщества, возобновляемая как таковая вне зависимости от индивидуальных особенностей ее участников и конкретных условий функционирования. Под участниками образовательных практик в нашем исследовании мы имеем в виду лиц, вступающих в непосредственное взаимодействие в учебном процессе, а именно, преподавателей и студентов.

С точки зрения П. Бергера и Т. Лукмана, «институционализация имеет место везде, где осуществляется взаимная типизация опривыченных действий деятелями разного рода. Иначе говоря, любая такая типизация есть институт» [1, с. 92]. В данном определении необходимо обратить внимание на следующие атрибуты социального института. Во-первых, речь идет о *типизации* (действий). Поведение какого-либо лица, действующего в рамках какого-либо социального института, принципиально не будет отличаться от поведения других лиц, включенных в данный институт. Типизированные действия существуют как некая объективная данность по отношению к конкретным деятелям, которые должны приспособить их к наличествующим «здесь и сейчас» обстоятельствам. Осуществляя те или иные типичные действия, мы тем самым типизируем их. Таким образом, типизация является условием самой себя.

Примером типизации для образования может выступать пространственно-временная его организация. Каждому участнику образовательной практики нет нужды решать вопрос о том, должно ли в образовательном процессе считаться с временными ограничениями, он просто выясняет время проведения и количество занятий, их продолжительность, временные интервалы и т. д. Также в типичной учебной ситуации не ставится вопрос о пространственной локализации ее участников. Каждый знает, что нужно прийти в предназначенную для занятий аудиторию, что передвижения по аудитории во время занятий ограничены, что преподаватель должен находиться лицом к слушателям. Приходя в

аудиторию, мы определяем место, отведенное нам согласно нашей позиции или, в крайнем случае, организуем его, но организуем в соответствии с принятыми правилами.

Во-вторых, речь идет именно о типизации в первую очередь *действий*. По мнению П. Бергера и Т. Лукмана, действия выступают первичной основой как в социальных, так и в психологических процессах и явлениях [1]. Осуществляя действия, мы участвуем в поддержании социальной реальности, но также посредством действий мы осуществляем идентификацию с некоторой позицией, устанавливая тем самым реальность самих себя. Так, ведение конспекта позволяет мне переживать себя как студента. Кроме того, сами действия обладают свойством *опривыченности*; если типизация может условно выступать атрибутом объективной реальности, то опривыченность может быть понята как атрибут субъективной, индивидуальной реальности (привычность для конкретного индивида). Опривыченные действия имеют непроблематичный (само собой разумеющийся) и безальтернативный (не подразумевающий иные способы поведения) характер, а также характер повторяемости.

В-третьих, типизация действий должна отвечать условию *взаимности*, т. е. доступность «для понимания всех членов определенной социальной группы» (там же); в противном случае, когда действия, пусть и типизированные, будут относиться к несопадающим (не могущим быть согласованными) секторам социальной реальности и восприниматься участниками как несопадающие, взаимодействие не является институционализированным. В-четвертых, «что здесь следует подчеркнуть, так это... типичность не только действий, но и *деятели* (курсив наш – Н.К.) в институтах» [1, с. 92]. Чтение лекции и ведение конспекта лекции возможны лишь как совместные действия (в противном случае, за исключением ситуаций такого рода, как подготовка лекции, переписывание чужого конспекта, транскрипция аудиозаписи лекции или театральное действие, изолированное осуществление данных действий внешним наблюдателем будет оцениваться, скорее всего, как признак патологии) и благодаря им и их совместному осуществлению я могу идентифицировать не только себя как преподавателя или студента и другого как находящегося в дополнительной (комплиментарной) к моей позиции, но и саму ситуацию как учебную.

Одним из средств трансляции типизированных действий выступают социальные роли и статусы. В литературе данные понятия могут использоваться как взаимозаменяемые, описывающие в целом социальную позицию того или иного лица. Статус и роль отсылают нас к некоторому набору прав и

обязанностей, управляющих поведением лиц, выступающих в некотором социальном качестве [2 с. 42–53]. Исполнение ролевого (статусного) поведения регулируется посредством внешних (правовых, экономических, социально-психологических, например таких, как уважение со стороны окружающих) и внутренних (чувства вины, содержания представлений о себе) санкций. С одной стороны, каждая роль включает в себя ряд релевантных ей мотивационных приоритетов, эмоциональных переживаний и самоописаний. Так, роли матери релевантно чувство любви к ребенку и желание о нем заботиться; в случае же, когда реальное исполнение данной роли не соответствует в значительной степени идеальному образцу роли мы можем наблюдать работу механизмов контроля ролевого исполнения: может быть поставлен вопрос о лишении материнских прав (правовой контроль); социальное окружение исполнителя роли, может демонстрировать неодобрение его действий и их предполагаемой психологической подоплеки, давать моральную оценку аномального ролевого исполнения (социальный контроль); сам исполнитель роли может описывать себя в негативных категориях, в том числе моральных, и испытывать в связи с этим негативные либо амбивалентные чувства по отношению к себе (психологический контроль).

С другой стороны, какая-либо роль не существует изолированно от других ролей, роли интегрированы между собой и обладают свойством комплиментарности. Нельзя быть матерью (родителем) при отсутствии ребенка (в биологическом или символическом отношении)<sup>1</sup>. Одновременно в роль включены не только представления о надлежащем ее исполнении и связанные с этим переживания, но и представления об исполнении комплиментарной роли и ее психологическом содержании. Также в роль включены моральные и эмоциональные оценки, связанные с исполнением как комплиментарной, так и другой (некомплиментарной) роли лицом, одновременно исполняющим роль, комплиментарную по отношению данной. Например, как мама я должна испытывать негодование по поводу непослушания мне моего ребенка и выражать данное негодование набором нормализующих действий, но также я должна испытывать негодование, если мой ребенок ненадлежащим образом выполняет свою роль ученика в школе, и выражать его действиями, направленными на нормализацию ролевого исполнения.

<sup>1</sup> В данном случае мы ссылаемся на работы Э. Берна, указывающего на возможность более широкого трактования ролей «Родитель», «Взрослый», «Ребенок», чем их биологическое или юридическое определение.

Роли выступают как более крупные единицы социального взаимодействия, имеющего институциональную принадлежность [1]. Наиболее существенная характеристика роли с точки зрения нашего исследования заключается в том, что она является источником идентификации индивида и функционирует как механизм самоорганизации субъективности, в том числе образовательной.

До сих пор мы в большей степени анализировали форму институциональной организации образования. Однако для дальнейшего изложения не менее важным является и содержательная сторона данного явления. Опишем несколько ее специфических особенностей.

Во-первых, это *иерархическое соподчинение позиций преподаватель-студент* [3 с. 116–144]. Во многом данное соподчинение строится по степени владения знанием лицами, занимающими каждую из позиций, но полностью этим не исчерпывается. В нынешней ситуации взаимодействие между преподавателем и студентом возможно в том случае, если первый владеет некоторым релевантным знанием (о характеристике знания мы поговорим подробнее ниже), а второй не владеет, но овладевает им. Степень владения знанием определяет авторитет участника взаимодействия. Однако здесь нельзя обнаружить простую причинно-следственную связь: студенты (особенно младших курсов), приходящие на занятия к преподавателю, изначально приписывают ему как занимающему данную позицию высокую степень владения знанием и определяют его как лицо авторитетное. В случае утраты преподавателем квалификации «авторитетности» со стороны студентов учебное взаимодействие может быть усложнено или вовсе исключено. В связи с этим преподавателю приходится прилагать усилия для сигнификации своего авторитета.

Иерархичность во взаимодействии между преподавателем и студентом также оборачивается невозможностью продуктивного научного или иного необыденного диалога. Преподаватель не может заявить о своей некомпетентности в принципиальном для учебного процесса вопросе и предложить студентам равноправные позиции по освоению какого-либо материала без угрозы прекращения взаимодействия как такового. Также недопустимой в образовательном контексте может оказаться ситуация «превосходства» студента в степени овладения каким-либо релевантным знанием как могущая нанести урон авторитету преподавателя и, как следствие, усложняющая взаимодействие.

Иерархичность позиций преподаватель-студент также связана с существенными их характеристиками: активностью на полюсе преподавателя и пассивностью на полюсе студента. *Активность/пассивность* позиций устанавливается по отношению

к *процессу передачи знания* в учебных ситуациях, а не к его производству (с этой точки зрения преподаватель как участник образовательного процесса также обладает низкой степенью свободы). Недаром у студентов вызывают наибольшие сложности задания, связанные с самостоятельной постановкой задачи и выбором средств ее достижения, иными словами задания творческой направленности. Активность означает, что некто берет на себя задачу подбора и организации сведений согласно принципу их необходимости, а также их внесения в содержание взаимодействия, что означает его персональную ответственность за учебное знание. Соответственно, пассивность означает отсутствие ответственности за качество и объем знания, а также может быть сопряжено с выборочным отношением к нему, исходя из заинтересованности в нем, а не его необходимости.

Выше мы неоднократно использовали термин «знание», который в образовательном контексте имеет свою специфику. *Учебное знание* должно быть интересным<sup>1</sup>, понятным (доступным, простым по изложению), кратким, систематизированным, представляющим собой однозначное толкование того или иного аспекта действительности, а также иметь простой рецептурный характер, т. е. предлагать простую программу поведения в конкретной ситуации<sup>2</sup>. Не менее важным атрибутом учебного знания является его адресация: это знание предназначено для функционирования сугубо в образовательном контексте (например, для сдачи экзамена) как средство сохранения учебного взаимодействия, как такового. Само же взаимодействие участников образовательных практик, его истоки, параметры и эффекты крайне редко выступают содержанием учебного процесса.

Как было указано выше, атрибутом каждой роли является своя специфическая мотивация. Поскольку роли характеризуют устойчивое *социальное* взаимодействие, то и содержанием мотивации являются побуждения к действиям, направленным на другого; но, кроме того, «мое представление о собственной мотивации как исполнителе данной роли» сопряжено с «моим представлением о мотивации

<sup>1</sup> Зачастую интересность учебного знания выступает синонимом необычности предоставляемых преподавателем сведений.

<sup>2</sup> Данные критерии оценки учебного знания привлечены нами из письменных работ студентов отделения психологии, посвященных вопросам их образовательной практики. Возможно, данные критерии специфичны для оценки учебного знания студентами гуманитарных специальностей, имеющих сферы прикладного применения, и не свойственны для оценок студентов специальностей естественнонаучного цикла.

другого как исполнителя комплиментарной роли». Как и поведенческая составляющая, мотивация имеет характер долженствования – совершая те или иные действия, я должен руководствоваться только определенными мотивами – для продолжения институционального взаимодействия. Соответствие или несоответствие мотивации кого-либо из участников взаимодействия нормативному ролевому образцу может выступать критерием отбора потенциальных партнеров по взаимодействию или установления их приоритетности, а также определять перспективу всего взаимодействия и отдельных его компонентов. Так, преподаватель, имеющий высокую квалификацию в научной сфере (или другой профессиональной области), но не мотивированный на специфическое педагогическое поведение, может оцениваться студентами как менее предпочтительный партнер по сравнению с преподавателем, имеющим более низкую квалификацию, но мотивация которого релевантна учебному взаимодействию. Содержательно мотивация преподавателя должна быть представлена заинтересованностью в своем предмете, заинтересованностью в его трансляции студентам (что важнее первого параметра), заинтересованностью в трансляции знания определенным образом, а именно, в доступной и интересной форме<sup>1</sup>. Студент же, с точки зрения преподавателя, должен стремиться овладеть всем необходимым учебным материалом.

Ролевое содержание позиций преподаватель-студент не исчерпывается предложенным нами описанием, однако в силу ограничений объема статьи мы остановимся на изложенном и обратимся к вопросу о некоторых эффектах институциональности образования.

Следствием институционализации образования становится его «консервация» и закрытость по отношению к каким-либо воздействиям. Мы обнаруживаем устойчивость структур идентичности участников образовательных практик и способов их идентификации, так же как и типичность взаимодействия и эффектов в учебных аудиториях вне зависимости от типа и направленности учебного заведения, возраста участников, предметной отнесенности преподаваемой дисциплины и т. д. Более того, чем старше по возрасту будет аудитория, тем менее она будет допускать возможность инновации в организации учебного процесса.

В более широком социальном контексте стагнация образования означает снижение его эффективности в качестве социального института, интегриро-

ванного в систему совместно с другими социальными институтами. Рассмотрим данное положение на двух примерах: взаимодействия образования и науки и системы повышения квалификации.

Начиная с эпохи Просвещения, миссией университета стало развитие научного знания [4]. Решение данной задачи исходит из полагания, что любое научное утверждение не может быть окончательным. Данная установка является необходимым условием приращения научного знания, в том числе и условием фундаментальных открытий [5, с. 168]. В рамках же университета как образовательного института происходит иного рода работа с научным знанием: оно превращается в учебный материал, передаваемый в процессе обучения, что, в свою очередь, «имеет тенденцию обеднять духовную жизнь, существующую на данный момент. Все стремится к тому, чтобы застыть» [6, с. 92]. В образовательном контексте знание превращается в «последнее утверждение» о реальности; для научной же практики догматизация знания ведет к прекращению предсказаний новых явлений и снижению в приращении научного знания. Определенная (исследовательская) работа со знанием требует и определенной самоорганизации участника исследовательской практики, например способности действовать в ситуации неопределенности.

Анализируя систему повышения квалификации, можно сказать следующее. Последние десятилетия характеризуются высокими темпами трансформаций в научной и культурной сферах, в сфере современного профессионализма, что диктует свои требования к выпускнику вуза. На данный момент одним из центральных условий деятельности профессионала является то, что «практически любому современному специалисту приходится не просто совершенствовать свою квалификацию, но и качественно изменять ее», т. е. не только «без значительных затрат времени освоить некоторое количество смежных специальностей», но осваивать (в том числе проектировать) такие новые профессии, «характер которых предсказать трудно, а иногда и невозможно» [4, с. 187]. Исходя из сказанного, мы можем вести речь о требовании профессиональной мобильности как высокой степени вариативности поведения в профессиональных ситуациях, а также о таком ее условии, как образовательная мобильность, которая теперь должна осуществляться в ситуации отсутствия культурных образцов – устоявшихся профессий, – трансляция которых традиционно кладется в качестве содержания образования, т. е. осуществляться в ситуации неопределенности.

Однако работа ИПК на данный момент представляет собой типичную для системы образования форму взаимодействия, в рамках которой устойчи-

<sup>1</sup> Данные определения содержания мотивации нами привлекаются из бесед со студентами.

во проявляют себя схожие с высшим и специальным техническим образованием феномены и эффекты: ориентация на внешне предзаданное и готовое знание, распределение позиций участников на пассивные и активные, атрибуция ответственности и т. д.

Сохранение традиционных же форм взаимодействия в практике современного университетского образования, как было указано выше, ведет к воспроизводству такого рода стратегий самоорганизации его участников, которые стремятся к сокращению вариативности поведения и тем самым к уменьшению их возможностей как деятелей, функционирующих в некотором социальном пространстве (профессиональном, культурном, теоретическом и т. д.).

На основе проведенного нами исследования можно сделать следующие выводы.

1. Как социальный институт образование может быть охарактеризовано с точки зрения следующих параметров: типичности и устойчивости, осуществляемых его участниками действий вне зависимости от их индивидуальных особенностей, которые, в свою очередь, имеют опривыченный характер. Типичность образования относится не только к конкретному набору действий и их последовательности, но и к деятелям, причастным к данному институту.

2. Средством установления и поддержания институциональности образования, а именно, системы высшего образования, выступают социальные роли

преподавателя и студента. Данные роли могут быть охарактеризованы с точки зрения их иерархического соподчинения, активности/пассивности лиц, исполняющих конкретную роль, мотивационных приоритетов, соответствующих каждой роли. Особое значение в ролевом взаимодействии приобретает учебное знание, которое должно быть простым, доступным, интересным.

3. Типизация образовательного взаимодействия, лежащая в основе институционально обусловленной стратегии самоорганизации, может вести к сокращению вариативности действий его участников и к уменьшению их возможностей как деятелей в профессиональном или более широком культурном поле.

### Использованная литература

1. См.: Бергер, П. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М., 1995.
2. См.: Гофман, Э. Символы классового общества / Э. Гофман // Логос. – 2003. – № 4–5.
3. См.: Джерджен, К. Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика / К. Дж. Джерджен // Социальный конструкционизм: теория и практика. – Минск, 2003.
4. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / под ред. М. А. Гусаковского. – Минск, 2004.
5. См.: Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М., 2002.
6. Ясперс, К. Идея университета / К. Ясперс. – Минск, 2006.



Белорусский государственный университет  
*The Belarusian State University*

# Философия и социальные науки

Научный журнал

*The Journal of Philosophy and Social Sciences*

2007 – 2

ВЫДАВЕЦ  
РЭДАКЦЫЯ ЧАСОПІСА  
«ВЫШЭЙШАЯ ШКОЛА»

Адказны сакратар  
Г. М. Міхалькевіч  
Рэдактар аддзела  
В. М. Карэла  
Карэктар П. В. Сушкевіч  
Дызайн А. Л. Баранаў  
Камп'ютэрная вёрстка  
Н. У. Раготнер

Падпісана ў друк  
07.05.2007.  
Папера афсетная.  
Друк афсетны.  
Фармат 60x841/8.  
Наклад 100. Зак.

Наш адрас:  
220001, г. Мінск,  
вул. Маскоўская, 15,  
п. 111.  
т. 213-11-63, 213-14-20  
e-mail: HSCHOOL@tut.by  
р/р 3015206750017  
у гарадской дырэкцыі  
Белінвестбанка  
г. Мінск, код 764

**Редакционный совет:** Стражев В. И. (председатель), Зеленков А. И. (зам. председателя), Бабосов Е. М., Баль К., Елсуков А. Н., Вишнеvский М. И., Данилов А. Н., Журавлев А. Л., Кирвель Ч. С., Ключня В. Л., Тощенко Ж. Т.  
*Editorial council: Strazhev V. (chairman), Zelenkov A. (vice-chairman), Babosov E., Ball K., Elsukov A., Vishnevsky M., Danilov A., Zhuravlev A., Kirvel Ch., Klyunia V., Toschenko Zh.*

**Редакционная коллегия:** Рубанов А. В. (главный редактор), Легчилин А. А. (зам. главного редактора), Доброродний Д. Г. (отв. секретарь), Безнюк Д. К., Дынич В. И., Гусаковский М. А., Новиков В. Н., Новиков В. Т., Румянцева Т. Г., Ротман Д. Г., Слепович Е. С., Терещенко О. В., Титаренко Л. Г., Фурманов И. А., Шумская Л. И.  
*Editorial board: Rubanau A. (editor-in-chief), Legchilin A. (deputy editor-in-chief), Dabrarodni D. (executive secretary), Beznyuk D., Dynich V., Gusakovskiy M., Novikov V., Novikov V., Rumyantseva T., Rotman D., Slepovich E., Tereschenko O., Titarenko L., Furmanov I., Shumskaya L.*

Журнал зарегистрирован в Министерстве информации Республики Беларусь  
24 октября 2006 г. Свидетельство о регистрации № 2506.  
*The journal was registered in the Ministry of Information of the Republic of Belarus  
in October, 24, 2006. The certificate of registration number 2506.*

Издается с 2007 г.  
*Founded in 2007*

Выходит 4 раза в год  
*Issued quarterly*

В соответствии с решением Высшей аттестационной комиссии журнал включен в перечень научных изданий Республики Беларусь для опубликования научных исследований по философским, социологическим и психологическим наукам.  
*According to the decision of the State Supreme Certifying Committee the journal is included into the list of scientific publications of the Republic of Belarus for publishing the results of scientific research in the sphere of philosophical, sociological and psychological sciences.*