

**БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

Теоретические
вопросы
образования

Хрестоматия

Часть 3

КРИТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

**МИНСК
БГУ
2016**

УДК 378

С о с т а в и т е л и :

А. А. Полонников, Н. Д. Корчалова

Научный редактор Н. Д. Корчалова
Вступительная статья и перевод с польского
А. А. Полонникова

Р е ц е н з е н т ы :

кафедра общей и социальной психологии УО «Гродненский
государственный университет имени Янки Купалы»
(зав. кафедрой кандидат
психологических наук *А. М. Колышко*);
доктор психологических наук *Я. Л. Коломинский*

Теоретические вопросы образования [Электронный ресурс] :
хрестоматия. Ч. 3. Критическая педагогика / сост. : А. А. Полон-
ников, Н. Д. Корчалова. – Минск : БГУ, 2016.

ISBN 978-985-566-331-8.

Издание продолжает серию публикаций переводов известных ис-
следователей в области образования. В третьей части представлены
работы польских ученых, чьи усилия направлены на решение ши-
рокого круга вопросов эдукологии.

УДК 378

ISBN 978-985-566-331-8

© БГУ, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----|
| От составителей..... | 4 |
| Образовательный семиозис (от переводчика) | |
| <i>Александр Полонников</i> | 6 |
| Культура, идентичность и образование: мерцание значений | |
| <i>Мелосик Збышко, Шкудлярк Томаш</i> | 15 |
| Индивид и общество в современном медиальном пейзаже: к теории интермедиального образования | |
| <i>Шкудлярк Томаш</i> | 159 |
| Проблемы современной аудиовизуальной культуры. Медиа в контексте образования | |
| <i>Шперналовски Томаш</i> | 238 |
| Педагогика постмодерна: рамки дискурса | |
| <i>Шкудлярк Томаш</i> | 279 |
| Критический анализ дискурса: теоретическо-методологическая рефлексия | |
| <i>Яблоньска Барбара</i> | 313 |
| Становление преподавателя. Интеракционистско-символический анализ | |
| <i>Лукаш Мартиняк</i> | 333 |
| Нарратив в школе | |
| <i>Клус-Станьска Дорота</i> | 392 |
| Концепция нарративной идентичности: от истории жизни до диалогического «я» | |
| <i>Стемплевска-Жакович Катажина</i> | 438 |

СТАНОВЛЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ. ИНТЕРАКЦИОНИСТСКО-СИМВОЛИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ⁹⁹

Лукаш Мартиняк

РЕФЕРАТ

1. СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Автор (Мартиняк) начинает свое описание с анализа разницы между учителем средней и преподавателем высшей школы. Он отмечает разность этих позиций в отношении знания. Если учитель школы преподает знания систематизированные, обязательные и устоявшиеся, то преподаватель – «несистематизированные, внутренне противоречивые, но что существенно, актуально развивающиеся, предназначенные для полемики, критики и дискуссии». И если первое отношение базируется на статическом понимании знания, то второе включает в себя динамическое толкование, предполагая не просто овладение знанием, но и способом его производства, решения научных проблем.

Еще один аспект специфичности отношений со знанием дидактических работников связан с зависимостью знания от личности преподавателя, его научных взглядов, развитости и компетентности. Знание зависит в этом случае не только от дисциплины, но и от способа интерпретации. А это вводит в пространство рассмотрения его онтологию и эпистемологию. Преподаватель в этой традиции, идущей из XIX в., должен быть прежде всего ученым, который на занятиях делится знаниями со студентами.

Изменения в высшем образовании, связанные с его массовизацией и инструментализацией (образование стало рассматриваться как средство для дальнейшей карьеры), привели к изменению в дидактике и отношению к знанию как приспособленному к использованию за рамками обучения, т. е. стало цениться прагматическое знание, предназначенное для использования во внеучебных целях. Это изменение произошло в 50-е гг. XX в., после чего

⁹⁹ *Łukasz T. Marciniak «Stawanie się nauczycielem akademickim. Analiza symboliczno-interakcjonistyczna».* Przegląd Socjologii Jakościowej, 2008. Tom IV, Numer 2. – 131 s.

Перевод с польского А. А. Полонникова.

научное знание стало уделом людей, специализирующихся в области исследований. В результате господствующее в высшем обучении знание стало приобретать школьный, т. е. жестко структурированный характер. Студенты перестают рассматривать себя как будущих ученых.

Между тем преподаватели высшей школы продолжают определять себя в прежних (научных) категориях, что, несомненно, рождает практическое противоречие. Приведенные выше размышления существенны для оговоренной в работе проблематики по двум основаниям. Во-первых, что только «полное» осознание сложности и специфичности работы преподавателя позволяет осуществлять анализ исследовательской проблемы. С одной стороны, преподаватель высшего учебного заведения имеет личный опыт, подобный тому, который имеют учителя низшего уровня обучения. И на этом основании они могут быть причислены к одной профессиональной группе. То есть многие педагогические концепции общего порядка относимы к преподавателям высших учебных заведений и должны быть приняты во внимание. Вместе с тем преподаватели вузов действуют в специфических условиях, в которых дидактическая функция частична, является лишь одним аспектом его профессионального функционирования. Это обстоятельство делает недостаточным только педагогический анализ деятельности преподавателя вуза.

Двойственность его позиции (учителя и ученого) делает недостаточной его педагогическую компетентность, будь она даже совершенной. Развитие профессиональной карьеры преподавателя значительно зависит от качества его научной работы, получения ученых степеней, что в свою очередь не связано с ростом педагогической компетентности.

2. БАЗОВЫЕ ДИДАСКОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТАЦИИ. СОЦИОЛОГИЧЕСКАЯ ИМПЛИКАЦИЯ

Вопросы подготовки педагога всегда выступали предметом теоретических и эмпирических исследований. В современной дидактике разработано множество концепций подготовки преподавателя, которые можно объединить в одно научное направление. Краткая экспозиция двух важнейших течений в современной дидактике, с точки зрения овладения ролью, а не формально-правовыми

критериями деятельности, значима для данного исследования. Она позволит вписать данную работу в теоретический контекст и специфицировать в нем социологическое измерение. Привлеченные автором концепции можно редуцировать к теориям, ставящим вопросы о сущности учительского труда или же к исследованиям личностных характеристик педагога и способов их развития. Выделение данных ориентаций имеет далеко идущие последствия, прежде всего для рефлексии, в том числе и социологической, которая должна в этих изысканиях предприниматься.

Первая из ориентаций, возникшая на рубеже XIX–XX вв., ориентирована на выделение присущих педагогу черт, которые укоренены в природе человека. Эти личностные и интеллектуальные черты предопределены от рождения. Классики этого направления описывали нормативный план педагогической работы, а затем искали возможности приспособления к нему индивидуальных особенностей человека, который ориентировался на работу преподавателя. В качестве ведущей черты называлась «душевная любовь», готовность посвятить себя ученикам. Критика практикой этого положения привела к поиску новых претендентов на роль врожденного качества, однако общая тенденция этих поисков может быть представлена как движение от идеи врожденности качества к идее педагогического таланта. Педагогический талант был понятием достаточно емким, причем это понятие выступало не столько собранием черт и свойств, сколько целостностью, организующей практическое использование этих свойств. Значение придавалось таким факторам, как воображение, родительский инстинкт, которые имел каждый человек, поэтому следовало говорить не о владении или нехватке таланта, но о разных его уровнях. Принятие этих положений вело к тому, что в педагогической подготовке ставка делалась на отбор подходящих к педагогическому труду кандидатур. В этом направлении развивались практики психологии, социологии, ставящие своей задачей совершенствование диагностических процедур. Предполагалось также, что индивиды, обделенные талантами, сами уйдут из педагогической профессии. Это значило, что вопросы профессионального развития учителя, его деятельности за рамками подготовки в педагогическом вузе маргинализировались как несущественные. Считалось, что совершенствоваться надо тем, кто недостаточно талантлив, а значит, такое положение дел квалифицировалось как некачественный отбор.

Социальные изменения и развитие образования в первой половине XX в. (специализация и массовизация) привели к ревизии описанной выше дидаскологической ориентации. Критики этого взгляда говорили о несоответствии теорий черт личности и таланта новым динамическим обстоятельствам и, не отрицая их до конца, выводили на первый план вопросы повышения профессионального мастерства и совершенствования учителя. Идея профессии, а не личности выдвигается теперь на первый план. Подготовка к профессии, а не отбор, становится ведущей темой педагогических исследований. Личностные особенности, будь то интеллектуальные или эмоциональные свойства, начинают рассматриваться как становящиеся в процессе профессиональной подготовки или самосовершенствования педагога.

Самоподготовке отводилась ведущая роль, поскольку считалось, что никто лучше учителя не знает, что ему лучше всего совершенствоваться. Возникает запрос на разработку условий такого совершенствования и средств саморазвития педагога. Наука может теперь корректировать и управлять процессами саморазвития, создавая необходимые институты и организуя поддержку. Становятся востребованными психологические концепции, эволюционировавшие от биогенетических и бихевиоральных моделей к познавательной и гуманистической ориентации, распространяющие свое влияние не только на вопросы развития учителя, но и на его взаимодействие с социальным окружением учеников.

Современные дидаскологи из так называемого «нового подхода» идут еще дальше, прокламируя интегративность и междисциплинарность в исследовании проблем совершенствования учителя. Процесс подготовки педагога получает структурность. В нем выделяются предподготовительный, подготовительный и постподготовительный этапы. И если классический подход вел речь о «бытии» учителя, то теперь речь идет о «самостоянии», формировании качеств, необходимых для педагогического труда. Практика определяется как лучший способ верификации приобретаемых компетенций. Подчеркивается роль сознательного действия и саморефлексии учителя в деле его совершенствования и в связи с этим особый род знания – «знания в действии», «знания, содержащегося в практике». Этот вид знания представляет продукт рефлексии, совершенной в практической педагогической деятельности. Такой подход является попыткой слома статической модели

в дидактике, введения в дидактику модели процессуальной, ориентированной на «совершенствование способов совершенствования».

Однако с точки зрения социологии такое решение представляется недостаточным и неполным. Классическая ориентация, акцентируя врожденные предрасположения, почти полностью обходит воздействие социальной среды, минимизируя ее влияние на процесс трансформации индивидуальности человека в ходе его интеракции с окружением. Индивид предстает в классической логике как «сырье», а возможности его изменения предопределены морфологией «сырья».

Новая ориентация акцентирует роль общественного окружения учителя, ограничивает претензию обучающих действий, носящих исключительно преднамеренный и просвещенный характер. На поведение и мышление учителя оказывает теперь влияние актуальное взаимодействие его с социальной средой, хотя его намерение также играет важную роль.

В философии образования, кроме сложности и разнородности дефиниции «научения», часто полагается, что научение связано с замыслом учителя. Это делает учеников пассивными реализаторами педагогического замысла, а неудачу соотносит с непониманием этого замысла. Такого рода установка монополизирует сознание учащегося и лишает его возможности сотворчества в учебной ситуации. В случае передачи знания такая схема более-менее адекватна, однако мы должны также признать, что перерабатывать информацию, приобретать умения и различные компетенции можно также в ситуации интеракции с субъектом (информацией), невзирая на намерения преподавателя. В этом случае намерение учащегося, а не учителя становится основанием для интерпретации действия.

Вышеуказанные спекулятивные рассуждения обосновывают практику «самообразования» учителя, которая происходит теперь не столько за счет обучения путем накопления научного знания, но прежде всего посредством взаимного обучения и взаимодействия перспектив восприятия и интерпретации мира. Поэтому как классическая, так и новая дидактическая ориентация не являются достаточными для описания и понимания процесса самообразования учителя, который занимается не только сообщением знаний.

Принимая такую социологическую точку зрения, следует учесть интерактивный характер процесса обучения, признать его

дидактическую роль. В этом контексте мы будем говорить о специфике позиции преподавателя. Эти позиционеры отличаются от других членов своей профессиональной группы тем, что получают свои педагогические умения почти исключительно через практику преподавания, особенно в том случае, когда не заканчивают специальных факультетов. Педагогическую компетентность они приобретают путем своей собственной активности и инициативы, сталкиваясь с проблемами в своей деятельности. Они начинают свою работу ввиду огромной диспропорции между запасом научных знаний и компетентностью в технологиях преподавания, т. е. при решительном перевесе знаний предметных над знанием профессиональным, в результате чего его редко можно назвать «учителем-специалистом». Значимость его совершенствования через накопление опыта взаимодействия с учащимися и коллегами делает социологический анализ этого процесса не только правомерным, но и необходимым.

3. ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОРИЕНТАЦИЯ, ИСПОЛЬЗУЕМАЯ В СОЦИОЛОГИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ

Парадигматические основания включают в себя как онтологические, так и эпистемологические утверждения. *Первые* касаются бытия объектов, *вторые* содержат ответы на вопросы о возможностях и диапазоне человеческого познания. *Третья* группа утверждений носит методический характер и касается способов накопления знания, т. е. действий, помогающих представить действительность. Эти основания представляют собой запас основных убеждений ученых, не всегда очевидных, а доступных лишь в момент рефлексии. Каждый исследователь, желающий раскрывать явления окружающего мира, должен иметь какое-то представление порядка мира, т. е. иметь ответы на основные онтологические, эпистемологические и методологические (методические) вопросы.

Из сказанного следует, что понимание исследования возможно лишь тогда, когда предъявлена парадигма. Это связано также и с тем, что часто критика данных научной работы осуществляется из совсем других парадигмальных перспектив, несмотря на фундаментальное отличие оснований. Проблема, таким образом, оборачивается первенством эпистемологии перед онтологией, т. е. как и в какой форме возможно познание вообще и как от наших квалификаций зависит природа мира. Это отношение составляет *четвертый* элемент парадигмальных отношений.

Парадигма является способом редуцирования действительности, ограничивающим общую рамку научного восприятия. В практическом смысле парадигма представляет собой ориентировку и почву, на которой реализуется исследовательская активность.

В данной работе автор исходит из положения о том, что основанием парадигмы выступает онтология мира, из которой вытекает эпистемология и методология. С опорой на работы Конецкого он принимает условность, согласно которой действия людей есть суть социальности. Это действия обладающих сознанием рефлексивных индивидов, определяющих ситуации действия и поддерживающих действительность в ходе интеракций. В этом состоит их креативная роль. Каждый элемент действительности имеет коммуникативный статус. Так реализуется взаимообусловленность индивидуального и общественного опыта. В своих полаганиях автор ссылается на работы Знанецкого и Томаса.

Для его исследований особое значение имеют положения американского прагматизма и символического интеракционизма (Джеймса, Дьюи, Кули, Томаса, Мида и их польских последователей), работы которых хоть и не образуют строгого парадигмального единства, но при соответствующем анализе обнаруживают единство многих своих конститутивов.

Первый из них – трактовка общества как гетерогенного сложного целого, образованного действиями людей [3]. Второй интерпретирует людей как способных к продуктивному взаимодействию (создающему социальное окружение и себя). Третий акцентирует символический характер интеракций, показывает роль интерпретации значений участниками взаимодействия. Четвертый увязывает генезис значений с процессом их согласования партнерами в ходе взаимной интерпретации. Причем интерпретация значений осуществляется также и через действия участников социальных ситуаций. Наличие тех или иных социальных установлений и типизаций не освобождает индивида от необходимости интерпретации.

Общественная жизнь есть жизнь групповая в том смысле, что люди управляют своими действиями, ориентируясь на действия других, рефлектируя как свою, так и чужую активность. Понимание – это идентификация и интерпретация значений с учетом групповой перспективы. Однако, хотя эта интерпретация всегда реализуется в контексте кумулятивного опыта индивида, след группового участия никогда не исчезает до конца. Тем самым принятие

групповой перспективы в интерпретации значений или определении ситуации постоянно воспроизводится и пересогласовывается в процессе интеракций.

То, что отличает данное исследование от исследований в символическо-интерактивистской традиции, – это интерес к индивиду, а не социальным обстоятельствам. Автора занимают те способы, какими индивиды интерпретируют собственные опыты и свои действия. Центральной категорией этих исследований выступает «процесс становления преподавателя», причем не в разрезе «существования» в контексте принятых правил или усвоенных компетенций, а как самостановление в ходе обучения самостановлению. Речь идет о придании себе формы посредством действий в группе и рефлексии над различными способами интерпретации действительности. Интерес исследователя фокусируется также на процессуальных отношениях, обнаруживая в них отдельные этапы и структурные особенности.

Реконструкция процессов интеракции и интерпретаций требует удержания точки зрения актора [4], удержания того, что имеет для него значение, и анализа каждого явления в контексте этих значений [41; 42]. Исследование проводилось с **опорой** на методологию Обоснованной Теории. Анализ собранных данных носил качественный характер.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

4. Методология Обоснованной Теории – общая характеристика

Методология Обоснованной Теории была создана Б. Глясером [12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22] и А. Страусом [36; 37; 38; 39; 40], явившись реакцией на разрыв теоретических и эмпирических исследований в социологии. На ее разработку существенное влияние оказали идеи Г. Блумера [3; 4] и Р. Мертона [32; 33; 34]. Авторы Обоснованной Теории попытались соединить в едином процессе анализ и накопление данных, влияющих друг на друга в ходе исследования путем их взаимного обогащения и корректировки. Циркуляция связи между данными и гипотезами не бесконечна, а ограничена «теоретическим насыщением», показателем которого выступает прекращение появления данных, способных обогатить используемую теорию. Ставшая теория должна быть внутренне

непротиворечивой и способной объять те данные, которые ею обосновываются.

Непрерывное сравнение и отбор понятий выступают хоть и главными, но не исчерпывающими характеристиками Обоснованной Теории. Ей свойственны особенности в кодировании данных, определении понятий, объективации результатов и проверке истинности генерированных обобщений. Автор не считает необходимым подробно описывать все эти особенности, тем более что они хорошо представлены в имеющейся научной литературе. Его внимание привлекают только две процедуры, которые чаще всего искажаются исследователями. Речь идет, во-первых, о стремлении некоторых ученых ограничиться в работе с понятиями их начальным определением. Задача исследования не состоит в создании сетки понятий или тестировании собранных данных. Мартиняк отмечает, что анализ 146 публикаций, посвященных Обоснованной Теории, позволил Ж. Бенолье выделить три базовые категории этого подхода [1]. Первая из них – «**обоснованное исследование**» – предполагает применение полного набора действий для раскрытия сущности психосоциальных процессов и явлений, вкупе с продуцированием теории. Вторая категория – «**обоснованный метод**» – связана с процедурой исследования, применением и сочетанием, наряду с методами Обоснованной Теории, других методов. Третья категория, «**обоснованный подход**», ориентируется на использование в исследовании качественных данных, которые делают его преимущественно интерпретационным процессом. В целом о том, насколько используемая теория является обоснованной, можно судить на основании используемых понятий, а не самой теории как таковой.

Во-вторых, среди ошибок исследователей чаще всего встречаются попытки комбинации методов, что деформирует познавательный процесс. Не менее неудачны и попытки определения характера понятий путем употребления компьютерных программ и апелляции к частоте появления обобщаемых характеристик. Все эти недоразумения нарушают принципы методологии Обоснованной Теории, а значит, искажают ее. Разумеется, считает автор, при оценке методологических решений следует учитывать и то, что Обоснованная Теория эволюционирует и дифференцируется.

В то же время создатели Обоснованной Теории обращали внимание пользователей на так называемое «осевое кодирование», требующее при анализе учета «матрицы условий»: причин и контекстов

изучаемых явлений, способов действия, разногласий и интеракций, которые вкупе с изучаемым феноменом образуют «парадигму кодирования». Речь идет об изучении феномена во всей сложности его отношений, путем интеграции структурных, символических, интерактивных влияний, микро- и макропозиций, а также учета ситуационного и культурного окружения. Все это делает теорию Обоснованной.

В процессе развития Обоснованной Теории постоянно происходят внутренние дискуссии, в том числе о ее статусе. Часть ее сторонников связывает Обоснованную Теорию (ОТ) с интерпретативной системой, перспективой наблюдателя, образуемой под влиянием господствующей идеологии, интеллектуальных течений, исторических событий. Другая часть трактует ОТ как концептуальное абстрагирование от времени и места, субъективной перцепции исследователя.

В последнее время обозначила себя еще одна линия в интерпретации ОТ, именуемая конструктивистской. Это направление связывается с работами К. Хармаз (Charmaz), известной своей приверженностью к качественным исследованиям. Хармаз порывает с риторикой «открытия», подчеркивая то обстоятельство, что исследователь является частью изучаемого мира, который он и изучает, и конструирует при помощи понятий и гипотез, научного и вненаучного опыта [6; 7; 8; 9]. Принятие конструктивистской перспективы влечет за собой изменения некоторых аналитических процедур. Исследователь не должен игнорировать своих предконцептуализаций, обязан постоянно контролировать свои предположения и учитывать свою субъективность в процессе анализа [5].

В результате споров и разногласий ОТ сегодня невозможно представить как единую и внутренне непротиворечивую. Новации в области методологии ОТ могли быть интерпретированы ее основателями как искажения. Сам автор отмечает близость своих методологических решений к символическому интеракционизму и конструктивизму Хармаз. Он подчеркивает творческую роль человека и его способность к индетерминистскому поведению. Сложность ситуации с ОТ побуждает автора к уточнению собственной научной позиции.

4.1. Характеристика использованной методологии

В исследовании реализован двухуровневый ход. Сначала автор сосредоточился на сборе данных и их анализе. После того как были определены основные понятия, он обратился к литературе за

сравнениями и интеллектуальной поддержкой. Эта же двухуровневая модель была реализована и в эмпирической части исследования. При этом он не подводил данные под имеющиеся конструкты, а как раз наоборот, обобщая данные, он тщательно анализировал имеющиеся в научной традиции понятия. Это позволило ему избежать «пустых идей», обогатить собственные представления и уточнить традиционные. В ходе исследования предпочтение отдавалось качественному анализу собранного материала.

5. ТЕХНИКИ СБОРА ДАННЫХ

5.1. Введение

Базовой процедурой исследования была техника углубленного ретроспективно ориентированного интервью. Это качественный опрос, не имеющий предварительно концептуализированной структуры и жестко фиксированных вопросов. Этот метод направлен на получение развернутых нарративов, содержательно богатых описаний, связанных с прошлым и настоящим. Главное в этом способе – экспликация индивидуальных видений и интерпретаций мира. Это обстоятельство ставит понимание исследователя во главу научной стратегии. Отсутствие заранее выстроенных структур не означает отсутствие необходимости подготовки нарратолога. Он должен обдумывать стратегию разговора, способ нахождения контакта с собеседником, умения схватывать суть рассказа, т. е. удерживать перспективу рассказчика.

В целом можно говорить о трех особенностях данного метода.

Во-первых, об эластичности (*flexibility*) метода, допускающей варьирование схемы исследования в зависимости от его хода.

Во-вторых, об обратимости (*iterative*), которая предполагает постоянное сравнение получаемых данных.

В-третьих, о его процессуальности (*continuous*), требующей удержания избранного направления анализа.

Все это можно именовать «техникой открытия».

5.1.1. ХАРАКТЕРИСТИКА ВЫБОРКИ

В данном исследовании принимали участие преподаватели вузов: 19 мужчин и 14 женщин в возрасте от 27 до 63 лет, работающих во Вроцлаве, в Варшаве и Лодзи. Из них 11 магистров, 9 докторов,

8 хабилитированных (*habilitowanych*) докторов и 5 профессоров. В этой группе было 2 химика, 4 физика, 2 биолога, 3 математика, 3 информатика, 3 юриста, 2 историка, 3 филолога, 3 экономиста, 3 политолога, 3 психолога, 2 философа. В данной выборке отсутствовали педагоги и социологи. Нарраторы проявляли интерес к концепции исследования, методу и используемым гипотезам, что существенно осложняло работу. Отчасти этим обстоятельством оправдано отсутствие в выборке педагогов и социологов.

5.1.2. КРИТИКА ТЕХНИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Несмотря на достоинства качественного исследования для ОТ, имеются некоторые ограничения, способные его ослабить и даже полностью перечеркнуть результаты. Так, собеседники могут не иметь интереса к рассказу или желания обсуждать частности. Большое значение имеет предварительная договоренность с нарратором, его способность вспомнить необходимую информацию, особенно, как им кажется, незначимую. Очень важно и то, что восприятие человека обусловлено его актуальным социальным окружением, что делает затруднительной реконструкцию ставших исторически отношениями. Последнее положение выступает предметом острой критики и выводом о невозможности таких реконструкций, как прошлого опыта. Мы можем, считают такие критики, лишь говорить о чем-то «наподобие».

Критика разворачивается и в направлении несимметричности позиций нарратора и нарратолога, сведения нарратора относительно роли «опрашиваемого». Ответом на эту критику часто выступает применение других дополнительных исследовательских техник.

5.2. Наблюдение

Методом, дополняющим интервью, выступало наблюдение, которое позволяло изучать явление в его естественном контексте и лучше понимать действия людей в определенных обстоятельствах. Одновременно в фокус внимания исследователя стали попадать те факты, которые оказывались за рамками перцепции рассказчика. В период сбора данных автор исследования был еще студентом, что наложило свой отпечаток на всю работу. Наблюдение получалось естественным, не вызывавшим подозрений у наблюдаемого. Это обстоятельство приближало данное исследование к разряду

этнографических. В то же время нельзя не указать на опасности такого положения ввиду присутствия в интеракции характеристик субъективности исследователя: его убеждений, эмоций и пр. Вследствие этого все наблюдения тщательно записывались, а затем также тщательно анализировались, как и результаты основного метода – интервью.

Наблюдение проводилось между январем 2004 и январем 2005 г. на социолого-экономическом, физическом и химическом факультетах университета в Лодзи.

6. ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Качественное исследование такого типа имеет дело со сферой частной жизни человека. Многие жизненные ситуации могут казаться рассказчику неприятными или вызывать у него чувство стыдливости. В результате этическая компонента в качественных исследованиях значительна.

Использование качественных методов и облегчает, и усложняет исследование. С одной стороны, неструктурированность и открытость предоставляет рассказчику свободу в оперировании данными, но, с другой, получаемые данные размыты, приватны и наполнены эмоциями. Они редко бывают анонимными, предполагая удостоверяющую подпись нарратора. Исследователю приходится считаться с этической стороной дела, оставляя часть полученных данных «в тени» или «под защитой» при публикации. Эти предосторожности соблюдены и в данном тексте.

ЭМПИРИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

Центральной категорией данного исследования выступает процесс становления преподавателя. Этот процесс может быть реконструирован как последовательная реализация фаз и стадий, с их особенностями и условиями протекания, когда завершение одного этапа соотнобразуется с началом следующего. Однако множественность и разнородность субкатегорий, связанных с центральным процессом, требуют рассмотрения темпорального измерения. Ведь изучение специфики и существа элементов процесса предполагает реализацию диахронического подхода, указывающего на связь и зависимость между отдельными, выраженными в категориях

феноменами. Выделение отдельных явлений нуждается в свою очередь в статическом рассмотрении, которое в свою очередь впоследствии должно быть выражено динамически.

7. ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ — СИНХРОНИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА

Вначале автор пытается ответить на вопрос: что значит быть преподавателем? Возможно, полагает он, ответ следовало бы поискать в формально-юридических предписаниях, на которые такая профессия опирается. Речь идет об очерченных критериях компетентности. Как показало данное исследование, формальные критерии важны, но недостаточны для становления преподавателя.

Также недостаточно и движение от классических концепций, согласно которым становление преподавателя означает освоение соответствующей позиции, мотиваций, формирование готовности к образовательной деятельности. Как показало исследование, быть кем-то означает прежде всего восприятие себя как «кого-то», что в свою очередь предполагает восприятие кого-то другими. Для пояснения приводится следующий пример: чтобы быть публицистом, кроме исполнения соответствующих функций и формальных требований, следует себя считать таковым. Без самоидентификации с ролью это едва ли возможно. В то же время самоидентификация индивида как публициста требует признания субъекта публицистом его ближайшим социальным окружением. В противном случае довольно сложно поддерживать такую самоидентификацию. Самокатегоризация индивида как публициста была бы проблематичной и находилась бы под угрозой распада.

Так же и со становлением преподавателя. Его сложное бытие определяется гармоническим соответствием между рефлексивным «образом себя» и «образом отраженным» в описаниях и действиях других лиц. Причем эта гармония устанавливается не одновременно. Профессиональное обучение, приход на работу и даже проведение первых занятий – этого недостаточно для становления преподавателя. Главным остается социальное подтверждение учениками и коллегами. Между тем положение преподавателя вуза, как уже говорилось выше, двойственно. Он, как правило, не имеет официального подтверждения своей педагогической компетенции и учительская роль – одна из двух, которые преподаватель выполняет

(ученый и учитель). Роль преподавателя ему приходится осваивать «на марше». На самостановление преподавателя оказывают влияние три взаимосвязанных процесса: **перенос отнесения**, связанный с принятием новой познавательной перспективы, **создание роли**, предполагающей создание концепции профессиональной деятельности, и **самоидентификация**, включающая в себя реорганизацию идентичности. При этом самостановление не безразлично к влиянию институциональных, социальных и культурных контекстов. Об этом речь будет идти дальше.

7.1. ПЕРЕНОС ОТНЕСЕНИЯ

Начало преподавания для работников высшей школы оказывается обнаружением себя в новой ситуации, в которой возникают новые социальные ожидания, новые правила поведения, которые должны быть реализованы, но это еще и новые возможности, и привилегии, присущие данному статусу. Автор приводит несколько иллюстраций:

Как приходишь туда (в учебное заведение) в первый раз, то только тогда начинаешь понимать, как дело обстоит в целом. От этого зависит масса вещей, которые следует делать или знать ...

Все говорят мне: пан магистр. Сразу как-то не по себе, особенно когда это говорит тебе студент лишь на несколько лет моложе тебя. Но потом привыкаешь к тому, что так положено. Я магистр, кто-то другой доктор, кто-то студент. Когда первый раз сталкиваешься с тем, что ты уже магистр, то это звучит ново.

Новизна ситуации проявляется двумя способами. Первый может быть **вещественной новизной**, связанной с появлением в восприятии индивида не наблюдаемых ранее объектов: новых событий, лиц. Эта новизна особенно ощутима теми людьми, которые пришли преподавать из внешних (по отношению к образованию) структур. Они чужаки, которые входят в незнакомую им среду, знакомятся с непривычными правилами поведения и незнакомыми им ранее людьми.

Когда туда в первый раз приехал, то был настоящий кошмар, поскольку ничего не знал. Постоянно ошибался, мучался, теперь смешно, но тогда все было ужасно.

Оказалось, что здесь все иначе, чем там, где я учился: иные отношения между людьми, иное отношение к студентам, все иначе.

Другим видом новизны выступает **интерпретативная новизна**, т. е. восприятие уже знакомых объектов новым способом. Здесь речь идет прежде всего о людях, раньше работавших, например, учителями в школе или недавно окончивших факультет, т. е. являющихся местными. Такой преподаватель обнаруживает для себя новый тип интерпретации:

Когда была студенткой, то всегда нервничала, когда преподавателя не было на дежурстве, я думала, что он манкирует своими обязанностями. Теперь я понимаю, что все может быть иначе. Можно не иметь возможности прийти, можно иметь другие обязательства. Не утверждаю, что каждый случай является таким на самом деле (смеется), но знаю, что может быть иначе, что не каждое отсутствие преподавателя означает его необязательность.

Новизна интерпретационная, как и субстанциональная, может быть обнаружена как с помощью представителей данной среды, так и без. В то же время новизна воспринимается не как иные способы интерпретации явлений, а как неизвестные явления в принципе. Оба вида новизны вызывают у неопита интерес, в результате которого он стремится лучше узнать особенности ситуации, ее отдельных элементов, или способов понимания. Со временем он понимает, что воспринимаемая реальность не едина, что существуют иные способы действий и иные дефиниции и самих ситуаций, и действий. И этот момент очень важен. Без него невозможен перенос отнесения. Работник понимает, что приписывание значения только самому себе является ошибкой дефиниции, делающей невозможным понимание контекста действий, интеракций, образующих значения.

Я ассистировал профессору на экзамене, в группе из нескольких помощников профессора. Настроение перед началом экзамена было хорошее, все смеялись, профессор так шутил, что я удивился, – у меня такой свободы никогда не было. Потом начался экзамен. Я вел себя так же, но профессор посмотрел на меня строго и попросил зайти к нему после экзамена. Я понял, что что-то не так. После экзамена в своем кабинете он отругал меня за то, что я мешал всем работать, что экзамен – не шутка. Я тогда осознал, что не все правила мне знакомы.

Тогда мне трудно было понять, что было не так, чего-то я, видимо, не понимал...

В ситуации множества дефиниций приписывание значений может быть нерелевантным, а интерпретации – неполными. Корректность интерпретации обусловлена относительностью ее применения, она всегда производится из определенной познавательной перспективы, а правомерность определения соотносится с дефиницией ситуации в группе, членом которой интерпретатор является. Так, интерпретация, осуществленная из студенческой позиции, может полностью не совпадать с перспективой преподавателей.

...опоздания студентов на занятия чрезвычайно мешают их проведению. Ведь надо так немного..., немного желания, предусмотрительности и уважения к преподавателю (задумывается), но когда я сама была студенткой, то видела все иначе.

Расхождения в интерпретациях существуют не только в связи с позициями преподавателей и студентов, но также и в интерпретациях работников, пришедших в вуз по окончании учебы, и тех, кто пришел в вуз с производства:

...для меня разговор с начальником был всегда делом обыкновенным, мы советовались, шутили. А здесь (в вузе) совсем иначе. Здесь разговор с руководителем целый ритуал, надо заранее записываться на прием... Мне было сложно понять, что здесь происходит.

Ошибки и некомпетентность проявляются в тот момент, когда интерпретации даются из познавательной перспективы, характерной для внеобразовательных групп участия. Понимание ситуации способом, соответствующим перспективе преподавателя, предполагает восприятие точки зрения профессиональной группы академических работников. Поступающему на работу в вуз необходима ревизия отнесения, обнаружение различий и смены перспективы восприятия событий:

По мере взросления я уже не мог смотреть на мир как молодежь и это понятно.

На мое мировоззрение больше всего повлияла работа.

Там (на работе) была совсем другая действительность, бизнес имеет право на свой взгляд..., наука также. Если бы я смотрел здесь на все глазами бизнесмена, то и года бы не выдержал. Но теперь (смеется) мои интересы изменились, я смотрю на все как профессор (смеется).

Такая ревизия отнесения заключается прежде всего в приспособлении индивидуальной перспективы к той, которая принята остальными преподавателями. Это принятие новой группы отнесения. Следствием ревизии отнесения становится различие дефиниций прошлых и настоящих, их противопоставление. То, что раньше было принято, оказывается характерным лишь для ситуации прошлого:

Пришло время попроситься с атрибутами прошлой жизни: спортивной одеждой, рюкзачком, и это не конформизм, просто не стоит приходить на занятия лишь бы в чем.

Да, может быть, когда-то я иначе смотрел на это дело, но теперь (задумывается), хотя я понимаю тех, кто делает шпаргалки, но одобрить их действия как преподаватель не могу.

Большую роль в смене отнесения играют бытующие в профессиональной группе правила действия. Правила ориентируют поведение преподавателя, показывают ему, что их соблюдение обеспечивает признание коллег. Вторым пунктом, на который академический работник ориентирует свои действия, – поведение других преподавателей, особенно значимых, но не только. Он прислушивается к разговорам других преподавателей, рассказывающих о своих текущих делах, а также наблюдает за их действиями и способами интерпретации различных событий:

Я тогда что-то писал в нашем кабинете. В это время вошли студенты и стали о чем-то разговаривать с доктором Ковальским. Вдруг он стал на них кричать, что они, дескать, лезут ему в душу, что следовало раньше учить... От неожиданности я сам готов был влезть в компьютер (смеется). Студенты ушли и вскоре вернулись, но входили по одному, вежливо и тихо. После Ковальский объяснился, сказав мне, что если студентов не ставить на место, то они сядут на голову. Я запомнил, что для наведения порядка иногда так следует поступать.

...я была совсем дезориентирована, не знала порою, как быть, но на мое счастье в кабинете были коллеги, я слушала их разговоры, и мне становилось многое понятно...

Я слышала, что подготовка к зачету требует три-четыре занятия, посвященных этому событию. Я стала так делать и у меня все наладилось.

Еще одна тактика, применяемая новичками, – **подражание**, заимствование позиций и взглядов других преподавателей, уподобление себя им. Преподаватели-новички чаще всего выбирают для подражания педагогов, занимающих среднюю позицию в структуре группы (как правило, имеющих докторскую степень), опыт в работе, но отделенных некоторой статусной дистанцией. Обращение за советом может выступать способом преодоления дистанции и завязывания дружеского контакта. Если помощь старшего коллеги окажется неоднократной, то этот советчик может стать посредником в смене перспективы соотнесения, выступить представителем той группы, которая представляет новую позицию отнесения:

Благодаря его помощи я понял, что значит быть преподавателем.

Мы часто разговаривали, она всегда мне советовала в проблемных моментах, и эти советы мне помогали формировать себя.

Посредник служит источником информации, образом для подражания и арбитром в конфликтных ситуациях, требующих решения. Роль посредника значима до тех пор, пока работник не начнет улавливать близость своих определений и определений других членов группы, свидетельством чему выступают подтверждения со стороны других преподавателей:

[...] я так это и понимал и был прав, о чем потом сам и рассказал [...], это был лишь вопрос интерпретации.

С годами, однако, сам преподаватель уже знает, когда его определения сходны с определениями коллег. Он чувствует деликатность перспективы соотнесения интерпретаций своих и группы:

Преподаватель вуза так не сказал бы...

Я знала, что как этот проект (проект исследования) получит общее одобрение, знала уже это настолько, что могла это просто чувствовать.

Посредники, как уже было сказано, завершают свою миссию в тот момент, когда новый работник способен использовать перспективу группы соотнесения. Речь, конечно, не идет о полном тождестве определения ситуаций, а лишь о близости определений, вытекающей из общего группового мировоззрения. Тем самым закладывается взаимозаменяемость индивидуальных и групповых перспектив. Преподаватели начинают чувствовать себя представителями

данной группы, поскольку разделяют с ней как очевидный способ восприятия действительности:

А кто здесь согласится на дополнительные занятия? Никто, это очевидно.

Знаю, что говорю, и здесь каждый из нас (педагогов) сказал бы то же самое.

ВЫВОДЫ

Процесс переноса отнесения сопряжен у преподавателей с изменением способов интерпретации. Используемое в анализе понятие группы отнесения сходно с идеей Т. Шибутани, который полагал, что группа определяет познавательную перспективу индивида. Это значит, что группа преподавателей для новичка выступает группой соотнесения, существование которой является необходимым условием его самообразования, формирования специфического для группы преподавателей восприятия. Такая группа не выполняет сравнительную и нормативную функции¹⁰⁰. Она предоставляет индивиду рамки для восприятия и интерпретации правил (норм), действий и явлений (Шибутани), а заимствование ее перспективы позволяет индивиду осуществлять выбор в новых сложных ситуациях.

В группе участия, в которую новый преподаватель стремится попасть, должна быть обеспечена согласованность определений ситуации. В процессе самостановления преподавателя происходит выбор новой группы отнесения, ее смена. Предыдущая группа отнесения, будь то студенты или сотрудники предыдущего места работы, медленно теряет свое значение, ее формы восприятия социальной действительности оказываются неадекватными и теряют свое значение в новых обстоятельствах. Завершение процесса перенесения происходит тогда, когда возникает взаимозаменяемость познавательных перспектив в новой группе отнесения. Используемое в анализе понятие взаимозаменяемости перспектив сходно с разработанным в социальной феноменологии понятием (Шюц), и также опирается на две идеализации. Первая касается утверждения об обратимости точек зрения, или убеждения в том,

¹⁰⁰ Как думал Келли (комментарий переводчика).

что каждый член группы видит то же самое явление, то же самое лицо, или тот же объект так, как может увидеть любой член группы, если поменяется с ним местами. Вторая идеализация относится к системам релевантности и относится к утверждению о том, что каждый член группы преподавателей интерпретирует обстоятельства, типизирует его элементы идентично. Однако взаимозаменяемость перспектив как венец процесса переноса отнесения касается только способов восприятия обстоятельств, связанных с работой в вузе, т. е. мира академического и научного. Феноменологические же концепции не ограничиваются каким-либо деятельностным пространством, а ведут речь о реальности вообще [35; 2].

Поскольку группа отнесения определяет перспективы интерпретации определенных явлений, принадлежащих к определенному классу социальной действительности (профессиональной, семейной жизни и т. п.), то речь идет в данном случае только о фрагменте человеческого восприятия. Можно полагать, что долгое пребывание под влиянием группы отнесения (преподавателей) может оказывать воздействие на личность и общую познавательную перспективу индивида. Однако данное положение отдельно не изучалось автором и имеет чисто гипотетический характер.

7.2. ПРОЦЕСС СОЗДАНИЯ РОЛИ

С приходом на работу в высшее учебное заведение академический работник узнает об общей характеристике той научно-дидактической роли, которую ему надлежит исполнять. Сложность ожиданий нового преподавателя определяется антиципацией профессии, установлению баланса в ролевой связке педагога и научного работника:

Сначала кажется, что нечего делать, но оказывается, что делать есть много чего [...] хочется вообще как-нибудь развиваться, расти профессионально, но надо себе сперва ответить, что хочешь делать, кем хочешь быть.

Сперва может быть неплохо, но потом понимаешь, почему карьера здесь (в вузе) развивается так медленно (...), мне нужно было выбрать то, чему я более хочу посвятить себя: науке или обучению.

Различение это важно, поскольку влияет на характер реализации роли преподавателя. Признание научного первенства вызывает отношение к функции преподавания как к бремени и формальному

ее исполнению. Признание первенства преподавания делает академического работника более креативным в исполнении этой роли. Существует также возможность, принятие обеих ролей как равнозначных. Однако такая ситуация единична и обычно преподаватель на той или иной роли делает акцент.

Я думала, что смогу уравновесить функции, но с годами сама заметила, что все больше времени посвящала занятиям, а диссертация медленно шла вперед.

По совершении разграничения профессиональных задач и принятии роли совершается определение целей дидактического действия, а также стратегии преподавания, ориентированной на достижение этих целей. Выбор стратегии – длительный процесс, продолжающийся в течение десяти и более занятий. В это время происходит осознание задач, связанных с избранной ролью:

Ты стоишь перед студентами и понимаешь, и это такое глупое, в принципе очевидное наблюдение, что они на тебя смотрят, ждут, что ты что-то скажешь, что проведешь эти занятия, и что это твой долг...

В результате такого осознания академический работник интерпретирует ожидания студентов и стремится к овладению определенной формой занятий. Тот работник, который выбрал научное направление, концентрируется на роли преподавателя – поставщика знаний, работник же, ориентированный на преподавание, кроме передачи знания интересуется и тем, что студенты на его занятиях узнали, а не только тем, что им сообщили:

Я хотел сделать все, чтобы они что-то из этих занятий вынесли, чтобы знали и умели хотя бы немного из того, как это знание применить.

Приходят ведь не ради того, чтобы другу друга послушать, но чтобы получить какие-то умения, а значит, мне надо так и учить. Так тогда я думала (смеется), хотела, чтобы они, ну, ну чтобы они фактически что-то умели.

Следствием избранной стратегии реализации роли выступают конкретные действия, которые преподаватель осуществляет на занятиях. Ориентация на трансляцию знаний реализуется в основном как формулирование домашних заданий, распределение рефератов среди студентов или определение текстов, подлежащих обсуждению на занятиях:

Распределение рефератов было выходом из положения, это не требовало от меня дополнительного времени, но занимало все занятия. С чтением тоже было не плохо, поскольку тексты я знал, и нужно было только определить, какой раздел сегодня следует обсуждать.

Иначе ведут себя работники, которые ориентированы не только на передачу знаний, но и на учебные эффекты. Они более склонны контролировать результаты обучения посредством контрольных работ, коллоквиумов или различных опросов:

Я выдумывала разные приемы для того, чтобы было интересно, стремилась либерализовать учебную ситуацию с тем, чтобы группа сама себя регулировала в вопросах о том, что и когда следует изучать, хотя потом вынуждена была вмешаться...

Независимо от избранной стратегии преподавания, новые преподаватели создают также форму самопрезентации на занятиях и способ управления интеракциями со студентами. Ввиду того что в начальный период преподавания работники в значительной мере разделяют познавательную перспективу своей прошлой группы отнесения, они оказываются ближе к студентам, чем к своим коллегам-преподавателям. Они стремятся подчеркнуть небольшую разницу в возрасте, общность интересов. Они чаще, чем их коллеги, вызывают в учебной аудитории дискуссии на темы, интересные молодежи. Вот один из таких примеров:

Войдя в зал, (преподаватель) подходит к письменному столу, снимает куртку, достает из рюкзака книги и газеты, улыбается и, глядя в сторону девушек, говорит о том, что скоро в Варшаву приезжает группа музыкантов, исполняющих рэп. Вы слышали об этом? Кто-то отвечает, что слышал, кто-то называет дату приезда, кто-то удивлен. Начинается дискуссия о доступности билетов, в разговор включается преподаватель: «Наверное, билетов уже нет, но можно попробовать так проскочить...»

Представление себя как близкого студентам часто выражается в стиле одежды, в прическе, аксессуарах (рюкзак, шапка), украшениях (серьга в носу или в ухе, что усиливает сходство со студентами). Важен также язык, используемый преподавателями в академической ситуации. Он скорее неформальный, непосредственный и заключающий обороты, характерные для молодежной культуры. Однако не только речевые обороты указывают на близость

к студентам. В высказываниях новых преподавателей сплошь и рядом звучит «мы» по отношению к себе и студентам. Но это «мы» редко включает коллег-преподавателей:

...дискуссия идет насчет зачета, встает вопрос: разве коллоквиум вообще необходим? Преподаватель отвечает: «Ну ведь его требуют они (движение головы в сторону преподавательской), они от него не откажутся»...

Такое «мы-обращение» постоянно присутствует в разговорах молодых преподавателей со студентами, оно касается учебного порядка, обычаев высшего учебного заведения, рассказов преподавателя о своих бывших педагогах:

Я тогда часто разговаривал со студентами о том, что изменилось в вузе, кто и какие ведет занятия, ведь многие из них преподавали и у меня, так что есть что вспомнить...

Посредством такого способа управления интеракцией со студентами и предъявления себя новые академические работники стремятся показать, что их ситуация сходна со студенческой, что неблагоприятные для последних обстоятельства (например, коллоквиум) производны от других преподавателей, а не от них. Такая стратегия самопрезентации характерна и для тех преподавателей, которые ориентируются на научную работу, когда они переводят ответственность за происходящее на своих коллег. Они стремятся установить контакт со студентами, помочь им в изучении предмета, сэкономить усилия. Преподаватели, ориентированные на педагогическую работу, также сближаются со студентами, однако они чаще берут на себя ответственность за те или иные события, например проведение коллоквиума.

Стратегии самопрезентации, направленные на установление контакта со студентами, поддерживаются лишь до **фиаско стратегии**, или ситуаций, в которых способ действий преподавателя приносит обратный желаемому результат. Это случается, когда, к примеру, докладчики не пришли на занятия или группа не подготовилась, что требует новой активности академического работника:

...ну и я попался с этой практикой (чтения рефератов), когда не пришли докладчики. Я не подготовился, а занятия-то вести надо. Я выкручивался как мог, и очень легко было заметить, что я не знаю, что сказать [...], вот была мне наука.

Может так случиться, что студенты станут использовать чувство близости с преподавателем для того, чтобы обмануть его, перестать относиться к занятиям всерьез, что, разумеется, вызывает его негодование:

Ну, я поняла, что из меня дурака делают, не приходят на лабораторные, не выполняют заданий...

Такие ситуации приводят к тому, что преподаватель признает существовавшую до сих пор стратегию неадекватной и лишенной желательных эффектов. Это ведет к **ревизии стратегии** и способа реализации преподавательской роли, побуждает к обращению за помощью к старшим коллегам. В результате происходит смена позиции преподавателя, которая становится более жесткой и требовательной, в особенности это проявляется тогда, когда академический работник чувствует себя использованным и/или обиженным студентами:

Ну, тогда я сказал себе: раз вы так, то и я так. Прекратились похвалы на занятиях, появились строгие требования, но теперь я думаю, что это им на пользу, они, наконец, стали учиться (улыбается).

В общем, смена стратегии проявляется в переходе от близости к отчуждению, демонстрации другого статуса и принадлежности к другой группе. Из словаря преподавателя исчезают молодежные термины, прекращается уподобление его студентам. В новой ситуации выражение «мы» означает уже группу педагогов. Часто изменяется и стиль одежды, вызывая теперь ассоциации с преподавателями. Общение формализуется, что не означает, конечно, неуважения к студентам.

Я по-прежнему шутила со студентами, но делала это из другой позиции, с некоторой дистанцией...

Ревизия стратегии требует от преподавателя нового внимания к исполняемой роли. При этом может произойти пересмотр отношения к роли в целом, повышение значения тех ее элементов, которые ранее были маргинализированы. Академические работники могут, например, открыть, что преподавание – любопытное занятие, или наоборот, что исследование очень важно для решения дидактических целей.

Новая стратегия внедряется в жизнь и корректируется под влиянием текущего опыта. В этот момент могут появиться контролеры

исполнения роли или другие преподаватели, в задачу которых входит оценка действий становящегося педагога. Это могут быть официально назначенные люди, следящие за ходом занятий, или лица, которых сам молодой преподаватель попросил о содействии. Контролеры роли стремятся обратить внимание неофита на групповые правила и способы адаптации педагогического поведения к организационному порядку. Академические работники, конечно же, учитывают критику, хотя воспринимают ее скорее как указания на правила, чем советы по преподаванию:

Были какие-то замечания [...], но оторванные от контекста, поскольку он не знал этой студенческой группы, ведь мало что можно вывести просто наблюдая. Ну, это были не конструктивные замечания, а общие, которые мне не интересны. Я думаю, что сам профессор был безмерно счастлив, приходя ко мне на занятия (улыбается).

Формально назначенные контролеры роли не придают этому поручению большого значения, что, конечно, снижает влияние их участия на становление молодого преподавателя. Совсем иначе обстоит дело в том случае, когда контролер приглашен академическим работником или им самим была предложена помощь. Тогда он стремится поделиться опытом, подсказывает конкретные практические решения трудных ситуаций. Влияние этих советов всегда существенно. Они воздействуют на концепцию роли преподавателя и на его карьерный рост в целом, способствуют компромиссу между групповыми нормами и индивидуальными видениями учебного порядка академическим работником:

Пришло время привести все в порядок [...], сделать выводы и определиться с будущим, решить, как можно учить, чтобы никто больше не цеплялся и самому было приятно.

Нелегко выработать способ самообучения, чтобы потом использовать его в учебной работе, чтобы он рождал желание учить...

Роль преподавателя, созданная в соответствии с принятой целостной концепцией, обеспечивает положительное течение карьеры, предотвращает конфликт между научным и педагогическим трудом. Она также делает преподавателя более независимым от оценок студентов. В начальный же период формирования академической роли студенты являются для него важным источником оценок его действий. Эти оценки он получает от них непосредственно

на занятиях, во время дежурств, причем не всегда в виде того или иного мнения, но и посредством их поведения:

Трудно было побудить их (студентов) к сотрудничеству, многие были совсем не заинтересованы в происходящем на занятиях [...] я видела, что что-то не так, но не понимала что...

Важным показателем отношения студентов может быть посещаемость, которая свидетельствует не только об отношении к изучаемому предмету, но и о признании преподавателя:

...с одной стороны, когда студенты не приходили, мне было спокойно на консультациях. Но тем не менее присутствовало странное чувство: ко всем приходят, [...] а к тебе нет. Хотя..., может быть это такой предмет [...], но может быть меня просто не взлюбили, хоть я и старался...

Другим источником оценок преподавателя является аттестация, введенная в ряде высших учебных заведений. Студенты, заполняя специальные опросники, оценивают своих преподавателей, а это впоследствии обсуждается на специальных собраниях соответствующих отделений институтов или кафедр. Молодые педагоги чувствительны к таким оценкам. Во-первых, данные опросов студентов учитываются при расчете дидактической нагрузки, вызывая опасения о возможных санкциях по стороны педагогического начальства, а во-вторых, являются источником самоидентификации и сравнения себя с другими работниками:

Эти оценки (плохие) прямо тебе говорят: ты «безнадежная», ты «худшая» из всех.

Плохие оценки могут стимулировать ревизию действующей педагогической стратегии или вести преподавателя к поиску экспертов, способных содействовать концептуализации роли. Когда же концепция создана, тогда она защищена от оценок. Преподаватель не принимает близко к сердцу отрицательные мнения и реагирует на подобные замечания формально:

Ну, что я могу сказать (по поводу плохой оценки)? «Ну да, я стараюсь что изменить, может, иначе говорить...»

Более того, преподаватель часто придерживается собственной интерпретации аттестаций студентов, что не позволяет ему понять их оценки как результат собственных действий. Эти интерпретации – элемент наличного запаса знаний группы его отнесения,

содействующие выработке интерпретаций других членов педагогического сообщества:

Разговор двух преподавателей А и Б по итогам аттестации педагогов студентами:

А: Что ты принимаешь все так близко к сердцу?

Б: Ну, я не знаю, почему такие слабые оценки выставили нам студенты?

А: Так они пишут что попало, не думая.

А: Да, листы заполнены небрежно, лишь бы как.

Другая ситуация:

Преподаватель Z с оценочными картами в руке встречает в коридоре коллегу Y.

Z: Привет, уже отстрелялся?

Y: Да, наконец. А тебе еще предстоит?

Z: Ну. Но сегодня по короткой программе, надо дать студентам заполнить вот это (показывает конверт с картами).

Y: А ну да, я уже получила свое, мне, наверное, не простили опозданий (смеется).

Z: Но это же вообще нелепость, не более чем реакция на неудачный коллоквиум.

Y: Я уже перестала это воспринимать всерьез, разобравшись что почем. Я и так знаю, что они напишут (пауза). Я была у Новака, он мне кое-что оставил...

Преподаватель не принимает близко к сердцу отрицательные оценки студентов, поскольку, во-первых, не чувствует с их стороны угрозы своей позиции, а во-вторых, не интерпретирует эти оценки как относящиеся непосредственно к нему. Поддерживаемая другими коллегами концепция роли преподавателя нечувствительна к критике студентов и не склонна к изменениям.

ВЫВОДЫ

Роль преподавателя создается в ходе интеракции со студентами. Его действия могут быть интерпретированы в драматургических категориях. Проведение занятий есть выступление перед публикой (студентами). В начальный период роль преподавателя складывается при значительном влиянии студентов. Педагог, придя в аудиторию, осознает, что студенты (публика) пришли на занятия, а его

задача – исполнение роли. Для создания роли преподаватель использует сценографию, учебную аудиторию, обеспечивающие фиксацию внимания на нем (актере) зрителей. Кроме этого, он имеет весь необходимый набор аксессуаров, форм личного выражения, предоставляющих ему возможность завязывать контакт с публикой, отвечать на их ожидания способом, необходимым для создания роли (серьга в носу, молодежный сленг и т. п.). Первоначально педагог занимает по отношению к своей роли дистанцию [23]. Своей одеждой и поведением показывает, что не идентифицируется до конца с избранной ролью. Студенты применяют защитные практики [24] для поддержки такой интеракции, поскольку она позволяет им сохранять идентификации участников образовательных отношений, которые не могут существовать вне учебных занятий. Поэтому в ситуациях, способных дискредитировать исполнение роли преподавателя, например, когда он не подготовлен, студенты предпочитают скрывать свои наблюдения и сохранять статус-кво. Вместе со сменой концепции роли преподаватель изменяет набор аксессуаров, необходимых для производства эффектов. Более того, он подает сигналы студентам, свидетельствующие о том, что им следует также изменить тактику.

Обращение к драматургическому методу Гофмана имеет существенные ограничения. Во-первых, потому что создание роли преподавателя, управление ходом занятий и интеракцией со студентами в целом является интенциональным актом, вытекающим из сознательного целеполагания, в то время как анализ Гофмана апеллирует к невербальной экспрессии, главным образом в устном общении. Во-вторых, драматургический анализ относится к динамическим кратковременным ситуациям, а учебная ситуация более регулярна и менее чувствительна к смене репертуара экспрессивных средств.

Описание процесса создания роли преподавателя из драматургической перспективы представляется процедурой, обещающей хорошие возможности в понимании этого сложного исследовательского предмета.

7.3. ПРОЦЕСС САМОИДЕНТИФИКАЦИИ

Рассмотренные ранее процессы становления преподавателя автор анализирует в двух измерениях. Первое связано с приобретением преподавательского склада ума и принятием соответствующих познавательных перспектив и интерпретаций, характерных для группы отнесения. Второе соотносится с приобретением практических

умений, способов управления взаимодействием с учеником, обеспечивающих реализацию роли. Однако процесс самостановления преподавателя был бы неполным, если бы индивид не идентифицировал себя как преподавателя. Поскольку преподавательское «мышление» вызывается прежде всего тем, что другие преподаватели отождествляют индивида с позицией преподавателя, а педагогические «действия» обусловлены восприятием их студентами в этом качестве, то для самого академического работника самым главным оказывается восприятие себя как преподавателя. Естественно, что перенос отнесения и процесс создания роли имеют решающее влияние на самовосприятие, однако самоидентификация выступает во многом самостоятельным учреждением, а не простой суммой двух упомянутых ранее эффектов.

Начало работы в высшем учебном заведении – новая ситуация для академического работника не только потому, что предполагает вхождение в новую группу, но также и потому, что требует от него смены социального статуса:

Я понял, наконец, что двадцать... ну не двадцать (смех), семнадцать лет был учеником и, наконец, перестал им быть!

Это любопытная ситуация, ты вдруг меняешь свое место и становишься преподавателем.

Это очень существенное изменение, касающееся почти всех сфер жизни индивида, эти изменения требуют новой интерпретации.

...дома с тобой уже не церемонятся, перестают заботиться, на работе новая нагрузка и задачи, которые не знаешь как решать, за все приходится платить – и так изо дня в день.

Большая часть ролей, с исполнением которых человек себя ранее идентифицировал, становится неактуальными и заменяется новыми. Эта смена – переход от студента к преподавателю – не происходит автоматически. Для молодых преподавателей приход на работу соотнобразуется с окончанием периода молодости:

Это уже другая, зрелая жизнь, взрослая.

Первые каникулы во время работы были великолепны [...], но потом я резко постарел (смеется), мне как бы прибыло лет, я понял, что время игры миновало.

У тех лиц, которые остались в вузе после его окончания, шок взросления смягчается вследствие учебы в докторантуре. Позиция ученика в этом случае не исчезает полностью. Учеба в аспирантуре

трактуются как продолжение молодости, сохраняющей следы прежней идентификации. Другим способом сохранения указанного эффекта выступает продолжение учебы на других специализациях. Тогда индивид воспринимает себя ситуативно и соответственно так себя идентифицирует. Исполняя роль преподавателя, он осознает себя в этом статусе, в то время как на тех занятиях, где он учится, он воспринимает себя как студента. Приведем пример:

Преподаватель А. входит в комнату, в которой находится его коллега В.

А: Привет, ну как там? (смеется)

В: Как-то (смеется). А ты чего сегодня такой веселый?

А: С занятий вернулся.

В: У тебя что-нибудь есть сегодня?

А: Да, свои еще занятия, но я там сам учусь!

Комментарий: этот работник является студентом иной специализации.

Обретение новой идентичности, которая не была бы ситуативной, оказывается связанной с неполным принятием новой самоотчетливости. Она обусловлена как шоком взросления, так и необходимостью построить новое восприятие биографических изменений.

Я тогда понимал, что уже являюсь сотрудником учебного заведения, поскольку работаю в нем.

Между тем у начинающих преподавателей часто возникает состояние диффузной идентичности в связи с двойственностью, а иногда и тройственностью выполняемых им функций (научных, педагогических и организационных). Преподавателю сложно определить ту функцию, которая выступит базой для соорганизации других:

Как педагог я не могу получить исследовательский грант, никто не захочет брать меня в свой проект, поскольку преподаватель учит, а ученый исследует.

Я мог бы сказать, что являюсь ученым, так как много времени посвящаю исследованию и порой с трудом вспоминаю, что я к тому же еще и преподаватель.

Есть и еще один существенный повод для диффузии идентичности. Он произведен от дилеммы: идентифицировать себя с тем, что делаешь, или с тем, о чем думаешь. С другой стороны, однако, индивиду сложно игнорировать то, чем он занимается и что образует доминирующую активность его жизни. Диффузность идентичности

нового преподавателя также связана с необходимостью получения поддержки в новой группе и реакцией старой группы членства на новое самоопределение:

Это нехорошо, после месяца работы, бегать по преподавателям, учившим многие поколения студентов, и говорить им, что я такой же преподаватель, как они.

Мне немного хотелось быть выше моих прежних товарищей, как бы сказать им, что я преподаю там, где они когда-то учились.

Ситуация неопределенности ведет к тому, что преподаватель вначале отрицает новую идентичность, затем привыкает к ней и, наконец, постепенно ее принимает:

Можно сказать, что я как бы преподаватель (смеется), как бы, поскольку только начинаю, лишь...

Полному принятию нового самоопределения не способствует также и то, что самоидентификация связана с самооценкой, а она формируется на основе интерпретации поведения преподавателя иными лицами. Критические замечания руководства и коллег ведут к тому, что преподавателю сложно однозначно воспринимать себя в этом качестве:

Так как не умеешь учить, о чем тебе говорят на каждом шагу, то [...] трудно считать себя преподавателем.

Для самооценки и самоидентификации значима та информация, которую ученый получает из взаимодействия со студентами. Их мнение имеет очень большое значение для работника. Приведем пример:

Разговор двух научных сотрудниц А и В

А: Ну, как группа?

В: В порядке, но трудно при них ощущать себя преподавателем (смеется).

А: Почему?

В: Они меня раньше считали подружкой, и действительно, какая из меня преподавательница.

Еще одной проблемой является нежелание идентифицироваться с характерными для преподавателя действиями, и посредством этого неприятие его роли. Это может иметь место, например, в ситуации, когда преподаватель ставит студентам плохие отметки или не ставит зачет. Такая ситуация настолько проблематична, что часто

становится причиной внутриролевого конфликта (например, при выставлении отметки в соответствии с количеством баллов, набранных в тесте): *«Сам был когда-то таким, что ж буду сразу ему вставлять?»* В самооценках преподавателя присутствует тенденция восприятия своих действий из перспективы прошлого, и тем самым определяющих их как случайных, морально двусмысленных или не соответствующих роли педагога, так как они определяются с точки зрения студента (прошлой группы отнесения).

Иначе обстоит дело с преподавателями, которые имели опыт работы в другом месте. У них нет шока взросления, и группа студентов не близка прошлой группе их отнесения. Именно поэтому они не имеют больших моральных проблем, не рассматривают свои действия из студенческой перспективы. Диффузность идентификации в этом случае связана с недостаточностью педагогической компетентности или коротким временем преподавания. Сближают эти две описываемые группы проблемы с интеграцией научной и педагогической функций.

Описываемая до сих пор идентификация имеет демонстрационное измерение, в этом случае речь идет об идентификации себя с кем-то (или благодаря кому-то) иным. Эта идентификация интерпретировалась как фасад, который будучи принят, будет в значительной степени формировать отношение социального окружения к конкретному преподавателю. Но есть и другой аспект идентификации, не связанный с демонстративным аспектом и непосредственно связанный с отношением научного работника к самому себе. Анализируя свою биографию, человек ищет в ней протяженности, внеситуативные сущности, которые создают ощущение плотности в самовосприятии: *«Ведь я что-то большее, чем моя работа, чем то, что я имею и что делаю»*. Так действует подлинное «я» данного лица, основание анализа согласованности или расхождения в идентификациях.

Эта работа плохо на меня влияет, я сам не свой, часто делаю что-то вопреки себе.

Чем более преподавателю удастся уловить разность между принимаемыми действиями и своей подлинной сущностью, тем больше он будет склонен определять свое поведение как профессию и использовать в процессе идентификации демонстративное измерение, а идентичность приобретет характеристики аутентичности.

То, что я делаю, дает мне огромное удовлетворение, я реализую свои идеалы и могу сказать, что являюсь собой во всем, что делаю.

Не каждый преподаватель достигает в своем самоопределении аутентичности (что может быть, например, связано с тем, что в своей карьере он делает основную ставку на исполнение научной роли). Однако для завершения процесса становления преподавателя необходима **кристаллизация идентичности**, в которой позиция преподавателя становится элементом самосознания и понимается человеком как форма выражения его личности.

ВЫВОДЫ

В этом разделе утверждалось, что завершение процесса становления преподавателя соотнобразуется исключительно с аутентичной самоидентификацией. Это положение может привести читателя к дидактологической мысли о существовании склонности к обучению. Однако такая мысль ошибочна. В самоидентификации отсутствуют генетические или личностные предпосылки, она реализуется в действиях человека. Другими словами, для достижения кристаллизации идентичности преподаватель должен чувствовать, что то, что он делает (учит), и есть, собственно, то, что он хочет делать и к чему он пригоден. Это чувство не принадлежит изначально человеку, а приобретается в процессе интеракций. Академический работник чувствует, что преподавание является тем, что он хочет делать в том случае, если усвоит перспективу преподавательской группы отнесения. Педагог начинает чувствовать свою пригодность, если ему удастся создать целостную концепцию роли, если она становится предметом позитивных оценок, а также оказывается защищенной от негативных оценок. Следовательно, кристаллизация идентичности является результатом переноса отнесения и создания концепции роли. Этот результат возможен не сразу, а реализуется в виде постепенного перехода от **диффузности** роли к ее **освоению** и к **идентификации** с нею. На течение этих процессов оказывают влияние многочисленные факторы, которые будут проанализированы в последующей части изложения.

7.4. Значимый другой

На становление преподавателя существенное влияние оказывают другие личности, формирующие его позицию, направляющие его действия, определяющие сферу и способ их реализации. Такое влияние может приобретать разные формы, и, кроме этого,

преподаватель может иметь более чем одну личность, влияющую на его активность. В анализе выделены три типа значимых иных сообразно трем типам значимого влияния.

Первая группа – это **формально значимые другие**. В нее включены люди, которые имеют возможность регулировать действия преподавателя, контролировать выполнение им своих служебных обязательств. Мнение этих лиц оказывает значительное влияние на ход карьеры преподавателя.

Очень важна поддержка своего профессора, с ним можешь все, без него трудно. Если отношения не сложились, то не можешь ничего, никто тебя не опубликует, ты не защитишь диссертацию, не получишь исследовательского гранта.

Другим типом значимых других являются лица, влияющие на поведение преподавателя посредством оценок. Это, как правило, неформальное спонтанное влияние. Его сложно измерить и объективировать:

...бывало, дожидался, что скажет профессор, к его мнению я прислушивался.

В иных случаях влияние других может обнаруживаться не только в оценке прошлых действий, но также тех, которые только планируются:

Я чувствовал себя уверенней тогда, когда обсуждал что-то с доктором Новаком, он мне всегда что-нибудь советовал, подсказывал, как и что сделать, никогда не отказывал в помощи.

Третьим видом значимых других выступают легендарные ученые. Чаще всего это лица, с которыми новый преподаватель мог лично и не встречаться. В некоторых случаях это может быть человек к тому времени умерший. В этом случае речь идет не о регулировании тактического характера, а о стратегическом моделировании генеральной активности, связанной с исполнением роли. Такое влияние «символических» значимых других интерпретируется как наследуемые образцы или интеллектуальные и моральные авторитеты:

Профессор Ковальский всегда был для меня образцом, которому я старался подражать в своей работе. Он придавал смысл всему тому, за что брался.

Профессор Новак, по моему мнению, был мудрейшим поляком. Его взгляды были для меня определяющими.

Знание о значимых других этого типа обнаруживает себя в разных публикациях, биографиях, а также в устных историях из жизни знаменитых людей. Такие рассказы часто бытуют как анекдоты, относящиеся к разным жизненным ситуациям:

...и тогда я припомнил, что в такой ситуации говорил профессор Ковальский [...] это придало мне сил и успокоило.

Выбор символически значимого другого – дело сугубо индивидуальное, он в значительной мере связан с научным интересом, интеллектуальной ангажированностью преподавателя. Иногда «значимый другой» может относиться не столько к конкретным людям, сколько к целой группе, ее производственной культуре. Связь с символическим другим имеет артефактическую основу. Учебные аудитории и библиотеки, где работали знаменитости, общепризнанные награды, торжественные мероприятия или научные мемориальные конференции обеспечивают символическую функцию, оказывая воздействие на деятельность индивидов и групп. Чаще всего такая артефактичность связана факультетами, институтами или кафедрами, на которых значимый другой работает или работал:

Мы все здесь существуем под влиянием профессора Ковальского, это наш давний факультетский «дух».

Символически значимый иной становится «духом», когда его значение специально культивируется группой преподавателей. Тогда он становится примером для подражания не только сотрудников, но и студентов, выступая как пример человека, обладающего исключительными чертами. Его идеи, равно как и способ их передачи, влияют теперь не только на индивидуальный выбор, но и на интерактивные и организационные процессы, контексты становления преподавателя.

Ситуация, когда значимых других такого типа несколько, приводит к сегментации профессиональной реальности и приписыванию значимых других к конкретным производственным обстоятельствам, что не может не породить противоречивых влияний:

На мое научное развитие значительно повлиял профессор Новак, который определил мои научные горизонты, но преподавателем я стал благодаря Ковальскому, он буквально водил меня за руку и учил тому, как надо учить, за что я ему благодарен.

Если же, однако, возникает символически противоречивая ситуация, то преподаватель стремится предпринять такие действия, которые бы позволили избежать конфликта. Он обращается к метарегуляторам или уходит из ситуации (на больничный). Чаще всего в конфликтной ситуации он ориентируется на неформальные нормы, а не на символические обстоятельства.

ВЫВОДЫ

Человек в своей жизни может быть эмоционально привязанным к множеству лиц, а некоторые наиболее зависимые могут перенимать способы мировосприятия и дефинирования происходящих с ними событий. Между тем описанные в данном исследовании значимые другие не формируют полностью перспективу индивида, а лишь ту область ее функционирования, которая относится к исполнению роли преподавателя. В этой ситуации выделенная в исследовании категория ближе по смыслу к понятию *значимого другого для данной роли*, которую ввел Norman Denzin и которую он использовал для обозначения конкретных обстоятельств специфического контекста деятельности, в отличие от трансситуативного влияния, отпечатывающегося в целостной биографии индивида [10; 11].

Значимые иные для нового педагога – это прежде всего лица, связанные с ним по работе, представители группы отнесения [25; 26; 27; 28; 29; 30; 31], которые предоставляют ему образцы интерпретаций событий в профессиональной сфере, а также оценки, с помощью которых преподаватель корректирует свою работу.

Различение трех типов значимых других указывает как на сложность существующих в образовании отношений, так и на два аспекта значимости значимых других. Первый аспект связан с неформальными, неписанными правилами и подчинением ассистента авторитету профессора. Изучение этого аспекта возможно посредством открытых вопросов о том, чьи оценки для преподавателя наиболее значимы в его деятельности. Однако высказывания респондентов в этом случае показали бы только тех лиц, которые занимают в педагогической среде высокое положение и прежде всего администраторов. Эти фигуры могли бы скрывать тех значимых других, которые имеют неформальное влияние. Для их выявления более подходит нарративный метод и анализ источников влияния

на профессиональное поведение индивида. Конечно, может случиться так, что и декларативным и фактически значимым другим будет одно и то же лицо, но чаще всего фактически значимых лиц немного, хотя существует возможность их соединения с символическими другими.

Значимый другой не может быть отождествлен с группой отнесения, поскольку она необходима для определения генеральных познавательных перспектив, ограничения специфических способов интерпретации, характерных для данной группы преподавателей, в то время как значимый другой относится в большей степени к конкретным дефинициям, а также практическим способам определения групповой перспективы.

7.5. ПРАВИЛА

Отдельные действия преподавателей, способы реализации институциональных целей и организация работы в высшей школе в целом основываются на нормативных положениях, содержащих описание желательного и нежелательного поведения. Становление преподавателя и протекание каждого из трех обеспечивающих их процессов основывается на образце нормального, принимаемого как свой, который «снимает» перспективу группы и служит сохранению существующих основ.

Этот образец складывается не только из упорядоченных способов приобретения соответствующей компетентности новыми работниками, но также и из дефиниции ситуации, определяющей правила осуществления интеракций, действий в конкретных ситуациях, отбор целей и стратегий их достижения. Понимание этих правил новым преподавателем является условием соответствия его ожиданий и ожиданий, формулируемых социальным окружением. Для академического работника важно удерживать карту требований, адресуемых ему:

Когда начинаешь работу, то многого не знаешь [...], а надо знать, о чем идет речь, чего от тебя хотят, за что ты отвечаешь.

Прежде всего, новый педагог начинает знакомиться с формальными правилами, бытующими в учебном заведении для преподавателей данного статуса. Он узнает о принятых регулятивах и категоризирует их согласно критерию обязательности (нужно/не нужно) и возможности (можно/нельзя). Это упорядочение облегчает

приспособление к новой ситуации, в которой новому преподавателю предстоит действовать:

Сначала это касалось меня только в том, что я должен делать, то есть только моих рабочих обязательств, равно как и того, что я мог себе позволить, а что нет...

Мне было важно узнать какие-то правила, но я не знала, каким правилам подчиняться (смеется). Да, тогда я искала чего-нибудь такого, чтобы быть уверенной в том, что я не выпадаю за рамки, что я чего-то не сделала или сделала, но не должна была делать.

Информация, служащая пониманию и категоризации правил, функционирует главным образом устно, в разговорах с более опытными преподавателями. В случае недостаточности этой информации новый педагог обращается за разъяснениями к административным работникам за письменными указаниями:

Хотел быть уверенным, а не сожалеть о том, что не справился (со своими обязанностями).

Они могут также отказаться от дальнейшего уточнения правил и довериться более опытным работникам. В таком случае они чаще всего обнаруживают, что многие работают и не знают точно своих нормативных обязательств или используют ошибочные представления:

Никто ничего не знал и каждый удивлялся, что я этим интересуюсь, я представлялся им неким чудачком (смеется).

С этого момента новый преподаватель начинает исследовать официальные правила посредством действий, предпринимая активность и верифицируя ее в процессе исполнения. В этом случае «писаное слово» перестает существовать. Уставы, предписания и распоряжения учебных властей появляются в сознании академического работника, но посредством переговоров с коллегами:

Разговор опытного работника Z и молодого преподавателя Y по поводу работы в начавшемся семестре и зарплате:

Z: Какая у тебя нагрузка?

Y: Не знаю, может часов триста или четыреста.

Z: Откуда это известно, где записано?

Y: Где-то есть, может в министерстве где-то записано, не знаю.

Z: Но кто знает, если никто не знает (смеется)?

Y: (Смеется) Видимо, где-то есть, должно где-то быть.

Сначала новые преподаватели не очень доверяют устной информации, но затем, обнаружив ее значимость для других, начинают доверять уже самому способу получения информации. Это видно из того, что в случае сомнения в том или ином поступке они обращаются к своим знакомым из числа преподавателей. С течением времени этим каналом начинает поступать не только информация о правилах, но и информация о том, как следует к этим правилам относиться. Какие же тактики группировки информации используют новые педагоги? Важную информационную функцию выполняет их участие в повседневной жизни учебного заведения, наблюдение за поведением других преподавателей. Этим способом академический работник узнает о правилах взаимодействия, контактах с разностатусными людьми, формах полемики и групповых требованиях к индивиду в определенных ситуациях:

С адъюнктами можно говорить как хочешь, без ограничений, как и с ассистентами, но с профессором следует говорить только о высших вопросах, когда он сам хочет и не в коридоре.

Узнает также о том, как следует вести дискуссию с коллегами, и как должен выглядеть правильный спор:

(Говорит профессор) Обращение внимания на низшего (по научному статусу) будет трактовано как участие. Профессор с профессором в присутствии других не должны спорить. Это только повредит их авторитету. Но амбициозные доктора (усмехается) склонны к полемике и ее можно вести, но в границах научных правил.

В итоге новый педагог узнает также и об ожиданиях в отношении себя, например, в таких ситуациях:

Есть такое правило взаимности. Если он меня о чем-то попросил, то и мне не следует ему отказывать, это нас объединяет. Хотя, к сожалению, иногда это приходится делать и не раз, что вызывает напряжение, но этому никто не удивляется, так как это дело взаимное (смеется).

Освоение тех или иных правил позволяет новому работнику принимать участие в деятельности группы и всей организации, понимать социальные события в соответствии с **образцом их нормального течения.**

Информация, полученная путем собственных наблюдений посредством значимых иных, служит, однако, не только определению

правил, но и их интерпретации. Это касается прежде всего формальных правил, требующих практического выражения, т. е. представления в виде требований к действию. Тем самым преподаватель узнает особый вид правил, определяющих употребление официальных правил, учится их **метарегулятивной интерпретации**. Теперь его педагогическое поведение подчиняется новой интерпретации:

Ассистенты готовят экзаменационные вопросы, принимают вместо профессора экзамен, выставляют отметки, а он (профессор) только расписывается. Теоретически так быть не должно, но практически так было всегда, и никто на это не жаловался.

Каждое формальное требование, будучи редефинированным, перестает существовать в практике, хотя и остается в сознании деятелей. Оно неэффективно, если так или иначе не интерпретировано:

[...] мы имеем факсимиле профессора и принимаем зачет. Так проще и быстрее, в том числе и для студентов [...], хотя это не положено делать официально [...], но сотрудницы деканата принимают ведомости, понимая, что это всего лишь игра.

Метарегулятивная интерпретация является своего рода объяснением для педагога, как он должен относиться к определенным правилам, а также что делать, когда они нарушаются. Часто, если метаправила не известны работникам, они стремятся ориентироваться на своих коллег, которые нашлись в подобной ситуации и их реакция позволяет судить о возможной редефиниции:

Разговор преподавателей А, В и С по поводу отпуска:

А: Все, свободен.

В: А дежурство?

А: Но ведь летом нет студентов?

С: Но работа есть и дежурство есть (смеется).

А: Может просто не ходить?

С: Может.

В: Подождите, я слышал, что делают так: оставляют телефон и договариваются, на всякий случай, что вызовут, если понадобишься.

А: Да, это лучше, чем здесь сидеть.

Многие метаправила признаются участниками интеракций существенными, трактуются ими как значимые для сохранения порядка взаимодействия и поведения учебного коллектива.

Относится это, в частности, к нормам, регламентирующим нарушения устава:

Несомненно, что здесь (в учебном заведении) ситуация двусмысленных контактов со студентами, романы и флирт [...] официально не допускаются [...] но если уж так случилось, то это явное нарушение правила [...]. Много таких флиртов заканчивалось женитьбой (смеется), такое у нас уже случалось.

Приобретение умения интерпретации правил считается личным делом каждого. Тем самым образцы нормального течения дел всегда обогащены метаправилами путем приспособления педагога к правилу либо посредством интерпретации правила.

ВЫВОДЫ

Правила, обуславливающие поведение преподавателей, выступают фактором их становления в профессии. Между тем академические работники не усваивают эти правила механически и неререфлексивно, просто подчиняясь действию внешних требований. Они чаще всего переопределяют эти требования. Метарегулятивная интерпретация выступает таким механизмом приспособления к групповым требованиям.

Усвоение очередных метаправил происходит путем «посвящения» в ресурс интерпретативных схем группы преподавателей и тесно связано с процессом перенесения преподавателем группового отнесения. Приспособление метарегулятивной интерпретации служит в свою очередь расширению поведенческого репертуара во взаимодействии со студентами и обогащению возможных и желательных дидактических действий, что влияет в целом на процесс создания целостной концепции роли. Самооценка и самоидентификация преподавателя связана с восприятием совпадения или несовпадения собственных действий и образцов нормального течения процесса.

7.6. КАРЬЕРА

Начало работы означает для преподавателя вхождение в организационную и внеорганизационную статусную структуру. Первая из них связана со многими функциями, которыми он может обладать в будущем в этой организации, речь идет о ролях административных,

исследовательских, преподавательских. Вторая соотнобразуется с достижениями в рамках данной научной дисциплины. Академический работник знакомится с существующей структурой и осуществляет первичную антиципацию карьеры, что означает представление себе собственного профессионального пути:

Четыре года докторат, хабитуляция, чего здесь ждать (смеется).

В сущности, преподаватель в определенной степени представлял себе некоторым образом собственную карьеру еще до поступления в вуз, что и определило его решение о поступлении на работу. Однако это представление можно определить скорее как **антиципирующее желание**, прогноз, базирующийся на схеме «если, то...».

Разговор студентов Z и Y о будущем:

Z: Хотел бы остаться в институте.

Y: Думаешь, это удастся?

Z: Но если (подч. автора) меня пропустит комиссия, то может получиться.

Другой пример:

Разговор студента A и выпускника B:

A: Ну, что решаешь делать дальше (смеется)?

B: Не знаю, если бы мне удалось получить докторантуру, то остался бы и дело бы пошло легче, а так сам не знаю, что делать.

Антиципирующее намерение является фантазированием карьеры, которая станет реальной при совпадении ряда условий. Первое предвидение карьеры возникает при подготовке к профессии (например, в докторантуре) и имеет плановый характер. Оно может быть определено как **антиципируемая задача**, смысл которой содержится в схеме «если..., то».

Возможно и быстрое достижение успеха, но чтобы его достичь, нужно много публиковаться, а также делать многое другое.

Подобное предвидение есть предвидение карьеры посредством ее планирования, определения условий, которые должно соблюсти и трактовать как реализационные цели. В этом случае карьера предстает как следствие позиции, достигнутой деятелем. Акцент тогда переносится на ответственность индивида за свою профессиональную жизнь. Очевидно, что мы имеем дело с двумя различными типами антиципации. Нельзя также думать, что первый тип

антиципации возникает только в ситуации непроблематичной и никогда больше не появляется. Введенное нами различие важно еще и потому, что молодые преподаватели склонны генерализировать неизменность целерациональной антиципации.

Антиципация карьеры преподавателем происходит многократно в течение его профессиональной жизни, при этом каждая новая ситуация отталкивается от более раннего представления профессиональной карьеры с учетом вероятных изменений:

Когда меня при... приняли в этот проект (международных исследований), то я подумал, что это приблизит мою хабилицацию...

Я не имел хороших публикаций и студентов, это мне было сказано открыто на аттестации преподавателей. И мне было интересно, насколько это повлияет на продление моего контракта.

При антиципации карьеры академический работник осуществляет также выбор наиболее благоприятного для него профессионального пути. Если человек в своем воображении руководствуется житейскими соображениями, то они отражаются в представлении желаемой карьеры:

Было бы лучше, если бы я как можно быстрее защитился, а затем жил спокойно и уверенно. Если выдержать это испытание, [...] то можно заняться преподаванием.

При плановой антиципации кроме благоприятного течения карьеры определяются также действия, которые будут способствовать реализации планов:

Хорошо бы выехать за границу, но это, скорее, через год, а пока я должен закончить исследование, поскольку потом с его результатами это будет сделать легче [...], поездку (за границу), несомненно, будет легче получить.

Тем самым, предвидя свое профессиональное развитие, преподаватель формирует свою перцепцию сложных профессиональных целей (дидактических и исследовательских), равно как и связей, которые возникают между ролями педагога и исследователя. Выявляются четыре типа таких представлений:

1. Бифуркация карьеры – дидактические и исследовательские функции взаимосвязаны и складываются воедино в академической карьере. С течением времени эти цели начинают различаться,

происходит специализация, требующая их согласования на базе одной из функций. В этом случае прогресс карьеры обеспечивается концентрацией на одной из функций в ущерб другой.

2. Связанность (когерентность) карьеры – восприятие двух указанных функций как неразделенных в течение всей работы. Понимание, что исследовательские функции не могут достичь высокого качества, если они не связаны с обучением, а те в свою очередь могут совершенствоваться на базе исследования. Тем самым течение карьеры предстает как взаимное ангажирование двух составляющих.

3. Сплетение карьеры – восприятие дидактических и исследовательских целей как различных в начале профессионального пути, когда сложность и множественность задач исключает возможность уравнивания обеих функций. Это означает необходимость того или иного предпочтения. Однако по мере реализации значимых целей возникает возможность ответа и на другие требования. В результате эти функции согласуются в единой карьере.

4. Различенность карьер – понимание, что преподавание и исследование столь различны, что их объединение в общее течение невозможно. Выбор одного из путей конечен.

Способ восприятия карьеры очень важен для процесса становления преподавателя. Это восприятие сказывается на характере реализации профессиональных функций, например маргинализации одной из них:

Я всегда был исследователем и, в принципе, со мной трудно разговаривать как с преподавателем, поскольку я себя им не ощущаю. Передаю научные знания, не учу.

В ситуации, когда академический работник воспринимает карьеру как соединенность функций в будущем, становление преподавателем может быть длительным, но все-таки возможным. В ситуации, когда базовая роль отводится исследовательской функции, а карьера в целом представляется как разделенность функций в будущем, академический работник, будучи ангажированным обучением, в начале карьеры становится, в сущности, преподавателем раньше, чем придет к принципиальному для него разделению профессиональных путей:

Всегда думал, что стану ученым с мировой славой. И так себя настраивал, настраивал, что аж стал преподавателем, но и ученым тоже (смеется). И сейчас уже что-то поздно менять.

Иначе бывает в случае выбора преподавательской роли в качестве ведущей. При восприятии двойственности или единства карьеры в будущем, фактический прогресс в структуре отношений может быть замедлен или существенно ограничен. Во многом это обусловлено парадоксом оценки его деятельности согласно научным критериям, в то время как его реальное функционирование подчиняется требованиям выполнения обязанностей преподавателя:

Я должен обязательно делать две вещи: приходить на занятия и быть на дежурствах. Этими обязанностями нельзя манкировать, поскольку можно вылететь.

Но одновременно его перспектива, получение званий, административный рост полностью зависят от научной деятельности.

Есть у нас такой принцип, как в Америке: «опубликуй или умри (publish or perish)». Если не печатаешься, то тебя как бы нет в научном мире, не существует в структуре, ты за пределами круга.

Принцип «опубликуй или умри» хорошо характеризует критерии, определяющие движение карьеры преподавателя, который принужден заниматься научной работой. Кроме этого, принципом выделения в академическом мире выступает культивирование исследований. Это означает прежде всего что работники стимулируются научно, публикуясь, участвуя в конференциях, исследовательских проектах, приобретая тем самым репутацию и общественное положение в академической среде. Но одновременно эта репутация и положение весьма специфичны. Оказывающиеся за пределами круга работники имеют проблемы:

[...] этих с «именем» всегда и везде публикуют, даже приглашают публиковаться, хотя могут писать только то же самое, только с другим названием [...], так же и с исследовательскими грантами.

Отметим, что повышение по службе в академическом мире сообразуется в основном с научной практикой. Лицо, которое избрало преподавание, маргинализирует себя тем самым в научной работе и имеет меньше возможностей для продвижения в структуре научных положений и титулов:

Я так занимался преподаванием, что полностью принял эту позицию, и понимаю, что это сейчас трудно изменить...

Однако четыре описанных выше типа карьер не являются неизменными. В ходе работы преподаватель может изменить способ

восприятия отношений преподавания и исследования, а также и принятую им роль:

Студенты многого требуют, понял я на собственной шкуре, и я убежден, что одного преподавания недостаточно. Надо иметь, что взять из практики, иметь новые научные данные. Иначе скоро почувствуешь, что ничего не знаешь.

Иногда он может заметить, что принятие двух ролей не приносит карьерного успеха, и изменить способ связи этих двух функций в будущем:

[...] я видел, что мне не удастся делать все одновременно. Я закончил на три года с творчеством на занятиях и дружбой со студентами, занялся хабитуализацией и ее завершил. И в настоящее время как готовый (научный работник) могу заниматься наукой и обучением, поскольку имею теперь магистрантов (смеется).

С каждым разом, когда ситуация требует верификации индивидуального подхода к карьере, возникает ее антиципация, целью которой выступает определение возможных изменений в ее течении.

ВЫВОДЫ

Восприятие карьеры влияет на течение процессов становления преподавателя. Автор подчеркивает, что речь идет не о статусной структуре, а об интерпретации ее работником, который модифицирует ее в соответствии с создаваемой ролью или самоидентификацией. С другой стороны, опыт реализации карьеры ведет к изменению подхода к исполнению роли и тем самым может способствовать дальнейшему восприятию и предвидению развития профессионального пути. Карьера не является чем-то внутренним индивида, не выступает объективным положением, детерминирующим его функционирование. Карьера активно строится работником, антиципируется и интерпретируется им, а объективные изменения во многом обусловлены изменением восприятия (себя и окружения) преподавателем. Статусы достигаются в результате разнообразных индивидуальных выборов, являются следствием предпринятых действий и тех значений, которые индивид им придает. Индивид определяет свою карьеру посредством собственной активности, осуществляя которую, он определяет и себя. Таким образом, карьера связывается с индивидуальной биографией.

При анализе карьеры выделились принципы деятельности, на которые индивид ориентируется при построении своей карьеры. Главный из них, так называемый принцип «двух П» (а именно: «опубликуйся или умри»), показывает значимость, придаваемую научной работе. Быть ценным студентами не имеет для работника никаких следствий, кроме личного самоудовлетворения.

Другой принцип, организующий научные приобретения, названный Р. Мертоном «эффектом св. Матиуша», относится к ситуации, когда научные достижения открывают возможности профессионального роста и, наоборот, когда неудачи в этом плане его блокируют. Это обстоятельство может привести к тому, что учебное заведение, обладающее хорошими научными возможностями, маргинализирует дидактические задачи, а вуз со скромными ресурсами в области исследований вынужден в основном заниматься преподаванием [32; 33; 34].

И именно эти обстоятельства, а не желание или нежелание академического работника, определяют его путь.

7.7. КОНТЕКСТ

В представляемом исследовании выделились конкретные условия, влияющие на течение процесса становления преподавателя. Речь идет об определенных социальных внешних обстоятельствах более широкого порядка, влияющих на факторы внутренних отношений более низких уровней. Следы этого влияния обнаруживают себя в учебных интеракциях, что показывают элементы контекста, от которых зависит становление преподавателя.

1. Международный уровень. Высшее образование в течение последних пятидесяти лет переживает определенную трансформацию, переходя от элитарной модели, построенной на близкой связи между преподавателем и студентом, к модели массового обучения, ориентированной на передачу утилитарно-технических знаний, необходимых для адаптации учащихся к происходящим цивилизационным изменениям. Модель массового и универсального обучения существенно изменила саму суть образования, которое превратилось в рыночный конкурирующий продукт:

Сейчас часть сотрудников нашей кафедры занимается в основном исследованиями, а другая часть – преподаванием. Потом они меняются местами, и это оказывается довольно эффективным...

Я думаю, что так происходит в значительной мере и в западном, и мировом высшем образовании, [...] рыночные отношения, конкуренция, наука и исследования на продажу...

2. Внутригосударственный уровень. В Польше преобладает массовая модель с некоторыми специфическими чертами, где знания ориентированы на потребности «рынка образования» с соответствующей этой задаче дидактикой. Но в то же время профессиональное развитие преподавателей оказывается возможным лишь в случае участия педагога в научных исследованиях. Исследование трактуется как главная задача, а преподавание в него интегрируется:

Деньги я получаю за преподавание, от него не продохнуть, нет того дня, когда я не должен был проводить занятия.

Кадры польских высших учебных заведений в значительной степени формируются из лиц, объединенных средой обучения. Обмен преподавателями между различными учебными заведениями незначительный:

В нашей стране так: где закончил учебу, там и работу закончил.

3. Организационно-институциональный уровень. Учебные заведения в Польше имеют такую внутреннюю структуру, которая ориентирована как на выполнение дидактических задач, так и на научные цели. Однако существует разница между «богатыми» и «бедными» вузами, первые из которых могут позволить себе и исследования, и дидактику, а вторые главным образом дидактику. Это обстоятельство приводит к тому, что на практике роли педагога и исследователя часто разделяются уже на институциональном уровне:

У нас главное – это исследования, и большая часть персонала – ученые.

4. Внутриорганизационный уровень. Профиль учебного заведения (технический или гуманитарный), величина и форма собственности (государственная или частная), престиж школы (научной или педагогической), заинтересованность данным направлением обучения абитуриентами (отражающаяся в количестве желающих обучаться, а в дальнейшем – в количестве студентов), все это интегрируется в целях организации, направлениях ее деятельности (обучении или исследовании), перспективах развития

профессиональных карьер сотрудников. Они в свою очередь проявляются в организационной культуре, артефактах, сложной символике, формирующей запросы сотрудников, иерархии ценностей, которые в значительной степени определяют контуры предпринимаемых академическим сообществом действий. Организационная культура, господствующая в данном вузе, определяет также способы интеграции новых работников, способы предпринимаемых ими действий, которые они осуществляют, чтобы быть принятыми сообществом. Направленность учебного заведения очерчивает и отношения сотрудников и студентов. И хотя ориентация на исследования маргинализирует дидактическую работу, тем не менее в вузах, ведущих научные исследования, академические работники оказываются более открытыми к контактам со студентами:

Благодаря совместным поездкам [...] можно узнать студентов в иных ситуациях, и они могут также лучше узнать нас, причем не только со стороны зачетов и экзаменов [...], это помогает наладить контакт.

Парадоксален тот факт, что в учебных заведениях, ориентированных дидактически, т. е. на перманентные контакты сотрудников со студентами, их отношения, как правило, носят формальный и отчужденный характер.

5. Уровень группы. Базовые познавательные перспективы преподавательской группы во многом формируются организационной культурой, которая их одновременно и формирует, и поддерживает.

Незначительная межвузовская мобильность преподавателей приводит к значительному единству взглядов педагогов, работающих в одном вузе. Преподаватели, которые сами закончили данное учебное заведение, имеют в отношении его порядков общие интерпретационные схемы. Тем самым перенос отношения у них происходит значительно быстрее:

Когда я начинала, то знала здесь уже многих, хорошо их понимала, было легко адаптироваться.

6. Уровень интеракции. Интеракция преподавателей между собой важна, однако их взаимодействие со студентами еще важнее. Создание преподавательской роли происходит в соотношении с ролью студента (одна без другой не существует). Как нам представляется, пишет автор работы, важен не столько тип отношения между преподавателем и студентом, сколько согласованность дефиниции

роли преподавателя между ними. Другими словами, если студенты считают, что справедливый преподаватель – это строгий преподаватель, то сотрудник, ведущий себя строгим образом, имеет больше шансов быть признанным ими в качестве преподавателя. В этом случае не особенности интеракции, а представление роли партнера имеет решающее значение для процесса становления преподавателя. Часто недостаток официальности и дистанции в контактах со студентами может замедлить процесс становления преподавателя, поскольку именно студенты определяют черты, конституируемые в качестве черт преподавателя.

Другим аспектом интеракции между студентами и преподавателем является возрастающая анонимность взаимодействия, обусловленная массовизацией образования. Контакты со студентами теперь отличаются мимолетностью, существенным становится не то, перед кем педагог исполняет свою роль, а то, как он ее играет. В практике это приводит не к повышению многообразия передачи знаний, а к их ритуализации:

...так получается, что если бы занимался каждым студентом, то вообще бы на работе ночевал. Необходимо тут поработать, чтобы после пяти–десяти лет понять, что не имеет значения, к кому обращаешься... так делают все.

8. Процесс становления преподавателя – диахронический подход.

Более полное представление процесса становления преподавателя предполагает его реконструкцию во временном измерении, т. е. обнаружение различных темпоральных зависимостей.

Фаза 1 – Подготовка

О начале процесса самостановления преподавателя можно говорить уже в тот момент, когда работником осуществляется антиципация карьеры и следствий такого рода выбора. Антиципирующее действие, таким образом, есть элемент его профессионального поведения, понимаемого как взаимодействие работника и его социального окружения. Это взаимодействие опирается в первую очередь на поиск информации о формальных условиях поступления на работу (сроки подачи документов, необходимые свидетельства и т. п.), а также информации о неформальных условиях, учитываемых при отборе кандидатов (например, предпочтении кадровой комиссией определенного рода публикаций или научных интересов). Обобщая

полученную информацию, человек узнает о конечных критериях, которым следует соответствовать, чтобы стать кандидатом на желаемую должность и увеличить свои шансы на поступление на работу (в докторантуру).

Необходимую информацию претендент на должность получает как из официальных источников, так и из неофициальных, общаясь с сотрудниками вуза. В случае, когда претендент на должность является студентом, решившим остаться работать в учебном заведении, большое значение имеет его контакт с преподавателями. В этой роли часто выступает куратор индивидуальной программы студента, хоть и не всегда. Выбор адресата обращения студентом не является случайным. Студент выбирает лицо, которое предоставит ему убедительную и достоверную информацию (тем самым минимизируя ошибку), при этом он рассчитывает на помощь этого лица в достижении цели. Не всегда, однако, это бывает одно и то же лицо, но оно, по мнению студентов, должно быть интегрировано в структуру учебного заведения. Чем выше место, занимаемое этим лицом в академической иерархии, тем больше надежд на то, что оно окажет влияние на решение кадровой комиссии.

Несколько иначе развивается ситуация, когда кандидатом на рабочее место выступает человек, который не был студентом данного учебного заведения. В этом случае информация поступает в основном из официальных источников, дополняясь сведениями, полученными кандидатом из неформальных достоверных источников (знакомых студентов данного учебного заведения и пр.). И хотя возможен также контакт с преподавателями вуза, тем не менее он не позволяет в должной мере ознакомиться с дефиницией ситуации в учебном заведении, создаваемой ее персоналом.

Переломным моментом описываемой фазы поступления на работу является верификация кандидата, которая чаще всего состоит из двух этапов: во-первых, действий лица, хлопчущего о принятии кандидата на работу, во-вторых, действий самого кандидата. Последний стремится представить себя с наилучшей стороны, подбирая доказательства своей исключительности и пригодности для данного учебного заведения. Он демонстрирует готовность приспособления к правилам организации и знакомство с этими правилами. В этом действии обнаруживают себя результаты его сотрудничества со значимым другим, который и дальше в случае успеха будет ему содействовать.

Фаза 2 – Проектирование стратегии

Получив работу, новый сотрудник начинает знакомство с новым местом своей деятельности. В случае если работник не был студентом этого учебного заведения, он начинает знакомство с освоения территории и установления контактов с лицами, с которыми должен будет сотрудничать. Для бывшего студента это уже решенные задачи, и он занят тем, что учится воспринимать знакомые объекты из новой перспективы. Новый работник осваивает интерактивные события, которые могут быть для него как новыми в принципе, так и интерпретативно новыми. Знакомство с новыми обстоятельствами определит направление дальнейших поисков, призванных ответить на вопросы о неформальных аспектах достижения целей, отношениях между отдельными людьми, правилах, господствующих в данном учебном заведении.

Академический работник узнает также о требованиях к своей работе и ориентируется в отношении дидактических целей. Именно здесь происходит первичная ориентация на ценности преподавания или исследования. Эта ориентация приводит к особой группировке профессиональных целей и новой их компоновке в контексте карьеры.

Часто случается так, что работник не может определиться с тем, какая из ролевых функций будет для него ведущей. В этом случае его время и усилия затрачиваются в обоих направлениях равномерно. Однако основная его активность распространяется в направлении изучения характеристик его окружения, того, что принято именовать организационной культурой.

Знание о широко понятом социальном окружении существенно, поскольку облегчает академическому работнику не только поиск своего места в учебном заведении, но и в жизни. Здесь происходит его самоидентификация в связи с новой точкой соотнесения, формируемой работой. Потребность в самоидентификации может иметь два следствия. С одной стороны, в актах самоидентификации академический работник может использовать формальные характеристики (являюсь преподавателем, являюсь ученым). Но такое жесткое самоопределение может привести к противоречиям в социальных реакциях, вследствие чего возникает двойственность идентификации. Эта ситуация актуализирует поиски значимого другого, который способен облегчить принятие решения о ролевом выборе академическим работником.

Важным моментом адаптации нового работника является усвоение им правил функционирования организации. Частично он узнает об этом из формальных и неформальных источников, но основное знание возникает посредством его участия в реальной работе учебного заведения. Будучи участником различных ритуалов, неофит осваивает способы коммуникации и профессиональной деятельности и тем самым реконструирует образ нормативной для данной группы формы активности.

Ознакомившись с основными правилами реализации роли преподавателя, новый работник приступает к установлению контактов со студентами. Для него это имеет не только практическое, но и личное значение. Без этих связей ему очень сложно осуществить необходимый для становления преподавателя перенос отношения. К тому же со студентами молодой преподаватель чувствует себя уверенней и безопасней, чем со старшими коллегами.

Фаза 3 – Фиаско стратегии и кризис

Промежуточное положение между принадлежностью к группе преподавателей и группе студентов имеет свои негативные эффекты. Он может совершать ошибки в определении ситуации, пытаясь, например, акцентировать принадлежность к студентам, в то время как они считают его «одним из тех». Обратным моментом может оказаться квалификация его педагогического поведения как «предательства» (когда студенты не подготовились, или просто срывают занятие).

Чувствуя себя использованным и обманутым студентами и ощущая фиаско избранной стратегии, академический работник оказывается в ситуации кризиса идентификации. Если его самооценка резко снижается (испорченные отношения со студентами) и он не получает поддержки со стороны коллег, то становление академического работника как преподавателя оказывается под вопросом.

В такие моменты возникает новая антиципация карьеры, которая может привести к отказу от роли преподавателя. Новый выбор в значительной мере обусловлен характером отношений с коллегами, и ранее формальные отношения с ними могут приобрести статус живого участия. В таких случаях говорят о том, что настоящий друг познается в беде.

Отказ от работы преподавателем прерывает процесс профессионального роста в этом качестве. Сотрудник вуза может

переориентироваться на роль исследователя. Зато решение работника о преодолении промежуточного положения позволяет перейти к следующей фазе.

Фаза 4 – Переоценка

Академический работник осознает, что ценности и образцы действий, с которыми он был связан до сих пор, в значительной степени уже неактуальны. Это побуждает его к переопределению ситуации. Одновременно его опыт профессионального общения и взаимодействия со значимыми другими приводит его к открытию метаправил, восприятие и усвоение которых в значительной степени приближает его к видению, характерному для группы преподавателей.

Постигая групповые правила и интерпретации, молодой преподаватель принимает новые ценности и схемы профессиональной группы членства. При этом он все меньше придает значение оценкам студентов, по отношению к которым у него появляется дистанция. Все это является результатом переоценки стратегии реализации своей роли. Следствием этих изменений может стать изменение перцепции карьеры в целом, в том числе и понимания того, что усиление позиции преподавателя связано с развитием его научной компетентности. Осуществляя антиципацию своей карьеры, он ставит новые цели и определяет спектр действий, которые этим целям служат.

Изменения происходят и в том способе, каким коллеги воспринимают нового работника. Они видят в его поведении черты, родственные своим биографиям, переживаниям, процессу их профессионального становления. Они начинают воспринимать его как члена своей группы. Это обстоятельство способствует скорейшему самоопределению нового педагога. Фаза ревизии стратегии заканчивается выработкой новой стратегии действия, которая теперь должна быть проверена практически.

Фаза 5 – Стабилизация и кристаллизация

Новый подход к обучению должен быть проверен под углом зрения его соответствия нормативным образцам и интерактивному потенциалу.

Если эффекты хуже ожидаемых либо оказывается, что они не согласуются с нормативными (а метаправил, нивелирующих

несоответствия, не существует), то новый работник чаще всего возвращается на предыдущую фазу, в очередной раз анализируя основания своего поведения.

Если же эффекты оказываются позитивными, в смысле подтверждения статуса преподавателя студентами, то они принимаются позитивно и самим преподавателем. Это может быть положительным моментом в том случае, когда академический работник уже обладает большей частью информации, касающейся правил, на которые опирается прогресс карьеры. Обладатель этого знания имеет шанс создать целостную концепцию роли и, следовательно, возможность реализации профессиональных обязанностей при сохранении гармонии в личном развитии.

Получение подтверждения своего статуса от коллег и студентов способствует переходу от демонстративной идентификации к аутентичной. В контактах с коллегами интерпретативные успехи молодого преподавателя свидетельствуют о его способности соблюдать правило взаимозаменяемости профессиональной перспективы.

Тем самым группа преподавателей, с которой он делит запас подручных знаний и базовые ценности, а также создает новые метаправила, становится его группой отнесения. В тот момент, когда он достигает пункта кристаллизации идентификации, процесс становления преподавателя завершается. Он начинает быть преподавателем, а это уже предмет другого исследования.

9. ИТОГОВЫЕ ВЫВОДЫ

Становление преподавателя – это процесс, не зависимый от содержания профессионального и специального знания. Само только усовершенствование педагогических умений не решает задачи становления вузовского преподавателя.

Прежде всего, становящемуся преподавателю необходимо разделить познавательную перспективу с его профессиональной группой. Быть преподавателем означает смотреть на мир глазами преподавателя, воспринимать и интерпретировать события способом, близким остальным членам группы, использовать бытующие в группе дефиниции ситуации и соотносить с ними индивидуальные восприятия. Кроме этого, молодому преподавателю необходимо овладеть концепцией роли, вырабатываемой в различных интеракциях, в том числе и со студентами, но, что важнее всего, ему необходимо научиться

корректировать индивидуальные цели и действия в соответствии с групповыми формальными и неформальными ожиданиями. Не менее важна в процессе становления и идентификация себя как преподавателя, которая вначале всегда демонстративна, однако со временем становится элементом целостной аутоконцепции человека, неотъемлемой частью его самосознания и личной идентичности.

В целом становление преподавателя представляет собой синергию трех описанных процессов: принятия групповой перспективы, овладения ролью и самоидентификации. Сложность взаимных связей и разнородность элементов контекста приводит к тому, что не возникает двух идентичных процессов становления преподавателя, равно как нет и двух одинаковых преподавателей. Однако, несмотря на различия в индивидуальном опыте, разность организационных и ситуационных условий, можно указать на процессы, имеющие общий характер. Преподавателем «становятся» посредством восприятия и определения себя, дефиниции и постижения себя с помощью социального окружения, состоящего главным образом из коллег и студентов. Вследствие этого его роль не существует без отношения с другими ролями.

Временные рамки становления преподавателя сложно точно определить, хотя в общем можно сказать, что это происходит в течение первого года работы, однако его перспектива зависит не только от стажа. Происходит так, что динамика карьеры академического работника связана в большей степени с научными достижениями преподавателя, чем с его педагогической деятельностью.

Вместе с тем даже разделение познавательной перспективы с другими работниками или создание такой концепции роли, которая гарантирует индивиду возможность достижения целей, оказывается недостаточной с точки зрения становления преподавателя. Для этого мало получения ученых степеней и участия в делах научного сообщества.

Становление преподавателя связано с развитием индивидуальной идентичности, а она возникает только в процессе интеракции, с участием в новой группе членства и отделением себя от старой. Только в тот момент, когда академический работник станет понимать других преподавателей, будет действовать принятыми ими способами, ощущать себя в согласии с ними, тогда он станет, наконец, преподавателем. Тогда он научится отличать «своих» от «чужих», подтверждая тем самым собственную идентичность, воспринимать и чувствовать себя преподавателем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Benoliel J. Q.* Grounded Theory and Nursing Knowledge // *Qualitative Health Research*. 1996. Vol. 6. P. 406–428.
2. *Berger P., Luckmann T.* *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa : PIW, 1983.
3. *Blumer H.* *Society as Symbolic Interaction* // *Human Behavior and Social Processes* / red. A.M. Rose. Boston : Houghton Mifflin Company, 1962. S. 179–192.
4. *Blumer H.* What is wrong with social theory? // *American Sociological Review*. 1954. Vol. 19. P. 3–10.
5. *Charmaz K.* *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks ; CA : Sage, 2006.
6. *Charmaz K.* *Discovering Chronic Illnes Using Grounded Theory* // *Social Science and Medicine*. 1990. Vol. 30. P. 1161–1172.
7. *Charmaz K.* *Grounded theory in the 21st century: A qualitative method for advancing social justice research* // *Handbook of Qualitative Research* / red.: N. Denzin, Y. Lincoln. Third edition. London : Sage, 2005. S. 507–535.
8. *Charmaz K.* *Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods* // *Handbook of Qualitative Research* / red.: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln. 2nd edition. Thousand Oaks : Sage, 2000. P. 509–535.
9. *Charmaz K.* *The Handbook of Grounded Theory* / red. A. Bryant. Thousand Oaks ; CA : Sage, 2007.
10. *Denzin N. K.* *Handbook of Qualitative Research* / red. Y. S. Lincoln. Thousand Oaks : Sage, 1994.
11. *Denzin N. K.* *Handbook of Qualitative Research* / red. Y. S. Lincoln. 2nd edition. Thousand Oaks: Sage, 2000.
12. *Glaser B.* *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs. Forcing*. Mill Valley ; CA : Sociology Press, 1992.
13. *Glaser B.* *Constructivist Grounded Theory? [Electronic resource]* : *Forum Qualitative Social research*. 2002. Vol. 3, № 3. Mode of access: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-02/3-02glaser-e.htm>. Date of access: 04.01.2006.
14. *Glaser B.* *Doing Formal Grounded Theory: A Proposal*. Mill Valley ; CA : Sociology Press, 2006.
15. *Glaser B.* *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. Mill Valley ; CA : Sociology Press, 1998.
16. *Glaser B., Holton J.* *Remodeling Grounded Theory* // *The Grounded Theory Review*. 2004. Vol. 4, № 1. P. 87–112.
17. *Glaser B.* *Status Passage. A Formal Theory*. Chicago : Aldine, 1971.
18. *Glaser B., Strauss A.* *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine, 1967.
19. *Glaser B.* *The Grounded Theory Perspective II: Desrciption’s Remodeling of Grounded Theory Methodology*. Mill Valley ; CA : Sociology Press, 2003.
20. *Glaser B.* *The Grounded Theory Perspective III: Theoretical Coding*. Mill Valley ; CA : Sociology Press, 2005.

21. *Glaser B.* The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrast with Description. Mill Valley ; CA : Sociology Press, 2001.
22. *Glaser B.* Theoretical Sensitivity: Advances in the methodology of Grounded Theory. Mill Valley ; CA : Sociology Press, 1978.
23. *Goffman E.* Człowiek w teatrze życia codziennego. Warszawa : PIW, 1981.
24. *Goffman E.* The Presentation of Self to Others // Symbolic Interaction a reader in social psychology / red.: J. G. Manis, B. N. Meltzer. 2nd edition. Boston : Allyn & Bacon Inc., 1972.
25. *Konecki K. T.* Analiza danych jakościowych. Procesy i procedury // Przegląd Socjologiczny. 2005a. Vol. 4. P. 267–282.
26. *Konecki K. T.* Ludzie i ich zwierzęta. Interakcjonistyczno - symboliczna analiza społecznego świata właścicieli zwierząt domowych. Warszawa : Scholar, 2005.
27. *Konecki K. T.* Nowi pracownicy a kultura organizacyjna przedsiębiorstwa. Studium folkloru fabrycznego // Przegląd Socjologii Jakościowej, Monografie. 2007. T. 3, № 1.
28. *Konecki K. T.* Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana. Warszawa : PWN, 2000.
29. *Konecki K. T.* Techniczne i paradygmatyczne kryteria podziału badań ilościowych i jakościowych w naukach społecznych // Przegląd Socjologiczny. – 1993. Vol. XL, № 2. P. 173–178.
30. *Konecki K. T.* The methodology of grounded theory in the research of the situation of work // Polish Sociological Bulletin. 1989. Vol. 2. P. 59–74.
31. *Konecki K. T.* Time in the recruiting Search Process by Headhunting Companies // Grounded Theory in Practice / A. Strauss, J. Corbin. Thousands Oaks : Sage, 1997. P. 131–145.
32. *Merton R.* Social Theory and Social Structure. Glencoe : Free Press, 1957.
33. *Merton R.* The Matthew Effect in Science. Science. 1968. Vol. 159. P. 56–63.
34. *Merton R.* The Thomas Theorem and The Matthew Effect. Social Forces. 1995. Vol. 74. P. 379–422.
35. *Schutz A.* Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania / A. Schutz // Kryzys i schizma. Antyścjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej / red. E. Mokrzycki. Warszawa : PIW, 1984. S. 137–193.
36. *Strauss A. L., Corbin J.* Basics of Qualitative Research. London : Sage, 1990.
37. *Strauss A. L., Corbin J.* Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Second edition. Thousand Oaks ; CA : Sage, 1998.
38. *Strauss A. L., Corbin J.* Grounded Theory in Practice. Thousands Oaks: Sage, 1997.
39. *Strauss A. L., Corbin J.* Grounded Theory Methodology. An Overview / A. L. Strauss, J. Corbin // Handbook of Qualitative Research / N. K. Denzin, Y. S. Lincoln. Thousand Oaks : Sage, 1994. P. 273–285.
40. *Strauss A. L., Corbin J.* Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria // Qualitative Sociology. 1990a. Vol.13, № 1. P. 3–21.
41. *Znanięcki F.* Wstęp do Socjologii. Wyd. 2. Warszawa : PWN, 1988.
42. *Znanięcki F.* Socjologia Wychowania. Warszawa : PWN, 1988.