

Белорусский государственный университет
Центр проблем развития образования

**ДИСКУРС
УНИВЕРСИТЕТА-2013**

Образовательные практики
и метафоры обновления

Материалы
Международной научно-практической конференции,
Минск, 2013 г.

Минск
Издательский центр БГУ
2013

УДК 378(06)
ББК 74.58я431
Д48

Редакционная коллегия:
А. А. Полонников (отв. ред.), Е. Ф. Карпиевич,
Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова

Дискурс университета-2013. Образовательные практики
Д48 и метафоры обновления : материалы Междунар. науч.-практ.
конф., Минск, 2013 г. / Белорус. гос. ун-т. Центр проблем
развития образования БГУ ; под ред. А. А. Полонникова
(отв. ред.) [и др.]. — Минск : Изд. центр БГУ, 2013. — 147 с.
ISBN 978-985-553-167-9.

В сборник включены избранные статьи и комментарии участников Международной научно-практической конференции «Дискурс университета-2013» (2013 г.), которые рассматривают актуальные проблемы состояния и развития университетского образования с различных точек зрения и дисциплинарных подходов, объединенных пониманием университета как становящейся коммуникативной системы.

Сборник предназначен теоретикам и практикам системы высшего образования, ученым, аспирантам, слушателям курсов повышения квалификации, методистам и специалистам аппарата управления сферы образования.

УДК 378(06)
ББК 74.58я431

ISBN 978-985-553-167-9

© БГУ, 2013

Содержание

Е. Ф. Карпиевич, Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова, А. А. Полонников.
«Дискурс университета 2013»: опыт открытой коммуникации..... 5

1. ТРАНСФОРМАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ПОЗИЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В СИТУАЦИИ «ИКОНИЧЕСКОГО ПОВОРОТА» СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. Полонников. Практики знания в современном университете..... 16

О. И. Шарко. Парадокс «гуманизма» в образовании. Комментарий к статье
Полонникова А.А. «Практики знания в современном университете»..... 41

Л. В. Нургалеева. Университетская корпорация в терминах
мультирационального дискурса 46

А. А. Полонников. Форма содержания и форма выражения. Комментарий
к статье Л. В. Нургалеевой «Университетская корпорация в терминах
мультикультурального дискурса»..... 60

И. С. Нечитайло. Несоответствие результатов первичного
(предшествующего) и вторичного (последующего) педагогического труда
как предпосылка закрепления и углубления социального неравенства..... 66

Н. Д. Корчалова. Фрагментированный опыт чтения статьи И.С. Нечитайло... 78

А. А. Полонников. Образовательная продуктивность социологического
исследования. Комментарий к статье И. С. Нечитайло «Несоответствие
результатов первичного (предшествующего) и вторичного (последующего)
педагогического труда как предпосылка закрепления и углубления
социального неравенства» 81

2. ДИСКУРС ПСИХОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

К. В. Вербова. Стереотипные представления студентов
о межличностном взаимодействии с преподавателями 92

А.А. Полонников. Hidden curriculum психологического исследования.
Комментарий к статье К. В. Вербовой «Стереотипные представления
студентов о межличностном взаимодействии с преподавателями» 101

<i>А. М. Кольшко. Психологическая теория и практика в представлении современного студента-психолога</i>	106
<i>А. А. Полонников. «Теория» и «практика» «психологии» в образовании. Комментарий к статье А. М. Кольшко «Соотношение психологической теории и практики в представлении современного студента-психолога»</i> ...	114
<i>А. А. Полонников. Может ли университет готовить профессиональных психологов?</i>	120
<i>Н. Д. Корчалова. Экспертная поддержка образовательных изменений: управленческие дилеммы (на примере совместного проекта ГрГУ им. Янки Купалы и БГУ)</i>	140

SUMMARY

This volume is a selection of the presentations made at the third international Internet conference and forum "University Discourse – 2013", conducted from 20 October to 15 November 2013.

While the volume presents a variety of views, the contributions are united by a common meta-text supported by a shared concern about the state of today's education. These concerns reflect by the authors' acute sensitivity to change in the university context, the tendency to replace personal communication by the ever-proliferating use of electronic means of instruction, and the ever-strengthening role of the linear textbook text intervening in the educational communication process.

The university' entry in the electronic age is in many ways a natural process which sometimes happens independently of the desires of higher education's actors. The electronic message is penetrating the university's institutional boundaries, giving rise to new educational phenomena and events.

The interests shared by the contributors to this volume have range from the study of the circumstances affecting the educational semiosis dynamic to phenomenology of mediatory conflict (resulting from the collision of three types of intermediaries in university communication – oral presentation, the printed text, and audiovisual messages), to the study of new interactive situations where the meaning and relevance of the existing conventions in university education (including those regarding speech practices and effects) are challenged.

The volume will be of interest to students of education, university teachers, and postgraduates oriented towards careers in university teaching.

HIDDEN CURRICULUM ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Комментарий к статье К. В. Вербовой «Стереотипные представления студентов о межличностном взаимодействии с преподавателями».

А. А. Полонников

Белорусский государственный университет

Статья К. В. Вербовой, анализирующая стереотипные представления студентов-психологов», интересна уже тем, что, в отличие от многих других научных высказываний, размещенных на сайте конференции и имеющих преимущественно спекулятивный характер, она базируется на прочном эмпирическом фундаменте — опросе студентов, позволяющем приблизиться к реальности педагогического взаимодействия в университете настолько близко, насколько позволяет это сделать применяемая ученым оптика и сделанное им описание. Из представленного читателям сообщения можно узнать о том, что группе студентов было предложено принять участие в своеобразном ассоциативном эксперименте. На предъявленный экспериментатором вербальный стимул участники опроса ответили сериями ассоциаций, которые были зафиксированы и впоследствии проанализированы исследователем.

Выяснилось, что ассоциативный репертуар студентов захватывает такие группы представлений как аутостереотипы самих учащихся (образ самих себя) и гетеростереотипы (преподаватели глазами студентов). Каждая из этих групп неоднородна и включает в свою структуру составляющие, которые характеризуют то или иное частное отношение, например, «студент как субъект учения» или «функциональные характеристики преподавателя во взаимодействии». В результате описания и анализа полученного в исследовании материала автор делает вывод о взаимодополнительности двух групп ассоциаций и выражает надежду на то, что наличие в них позитивной тенденции — ценностного отношения к личности участвующих в интеракции индивидов — может стать основой для оптимизации межличностного взаимодействия преподавателей и студентов. В этом, собственно, и заключается главный содержательный итог исследования.

Обсуждение данной статьи может, на наш взгляд, идти разными путями. Один из них — следование логике содержания. В этом случае открывается перспектива анализа действительности представлений студентов, валидности самого исследования, взвешивания его практической ценности. В отношении последнего можно было бы применить критерий «ну и что?», адсорбирав при помощи него су-

хой остаток научной новации. Второй путь, по которому мы и намерены идти, состоит в экспликации образовательного потенциала данной статьи, причем потенциала неочевидного, того, который можно было бы назвать «скрытой программой» текста. Скрыта она не потому, что ее кто-то намеренно скрывает, а как раз наоборот. Ее скрытость из разряда тех скрытостей, которая у всех на виду. Но мы ее не замечаем, поскольку заморожены содержанием высказывания. То есть мы выбираем второй путь, который будет опираться на известную формулу Г. М. Маклюэна: «Содержание сообщения — это тот кусок мяса, который приносит с собою вор, чтобы усыпить бдительность сторожевого пса нашего разума». Пристальное внимание к содержанию способно увести нас от наблюдения действия формы сообщения (способа высказывания), его социальной действенности и, что самое главное, текстуально-образовательной активности. Латентная часть сообщения является наиболее прагматически эффективной именно вследствие своей латентности.

Продвигая обсуждение в означенном направлении, мы руководствуемся также идеей белорусского философа Т. Щитцовой, согласно которой любое гуманитарное исследование самой своей фактичностью уже является практикой образования. Более того, оказывается не только невозможно извлечь исследование из образования, но неизвлекаемость делает научный подход вторичным, или производным по отношению к этой самой вовлеченности научного поиска в образование. В случае обсуждаемой статьи эта вовлеченность имеет два аспекта. Первый связан с ситуацией эмпирического исследования и его влиянием на изучаемую аудиторию. Из статьи мы знаем, что студентам был предложен вербальный стимул, провоцирующий ассоциативные ряды. Эти ассоциации мыслятся как репрезентативные в отношении образования, отражающие его типичные субъективные конститутивы (стереотипы) последнего. Однако нам следует несколько иначе посмотреть на действие стимула, лишить его кажущейся нейтральности, согласиться с тем, что использование языка — это всегда продуктивный с точки зрения конструирования реальности акт. В этом случае у нас получится, что используя определенную семиотическую организованность, исследователь релевантным ей образом организует символическое пространство интеракции, задает его масштаб и содержательную морфологию. Побуждая, например, студентов анализировать характеристики кожно-гальванических реакций, преподаватель тем самым не только тематически определяет содержание взаимодействия, но и редактирует траекторию психологии в психологическом аспекте. Участвуя в учебной интеракции, подтверждая своими ассоциациями реальность антропоморфных феноменов,

студенты вместе с экспериментатором заключают (посредством координации) некоторую конвенцию, согласно которой психология это, например, то, что производно от материально-телесных предпосылок. Исследование, таким образом, утверждает к жизни вполне определенную редакцию психологии. Но оно обладает и более широкой образовательной продуктивностью.

Предлагая студентам стимул «студент», исследователь не столько изучает посредством ассоциаций действующие в образовании реалии, но и транслирует участникам экспериментальной интеракции некое метасообщение ориентировочного свойства. Это метасообщение касается трактовки образования как мира, населенного людьми, обладающими определенными свойствами, мотивами и ценностями, сопоставимыми семиотическими кодами, производными от общего языка. Эта реальность непроблематична по своему статусу, поскольку изоморфна миру повседневности, в котором действуют акторы, идентичные тем, которые фигурируют в ассоциативном описании.

Нам кажется, что нет необходимости в особом анализе для того, чтобы заметить, что мир образования реализуется здесь как мир здравого смысла. Исследование косвенно подтверждает его генеральный статус, а значит, лишает образование его семиотико-символической специфичности. Определенная таким образом реальность образования становится важным моментом культурного воспроизводства. Его существенными чертами становятся предсказуемость, стабильность, подверженность чувственному контролю и всеобщность. Принципиальная непроблематичность такого мира выступает надежной гарантией психологической безопасности его жителей (студентов и преподавателей), которые теперь приобретают (подтверждают) в отношении так устроенного образовательного мира охранную мотивацию. Изменения в этом коммуникативно сконструированном пространстве если и возможны, то только в направлении повышения эффективности отношений воспроизводства, что, собственно, и подтверждают выводы комментируемого исследования. Более радикальные трансформации, затрагивающие образовательные константы, неизменно столкнутся со страхом неопределенности образовательных субъектов и их заботой о самосохранении.

К условиям отмеченного нами воспроизводства применима и теорема У. Томаса, на которую ссылается в своей статье автор. В трактовке Томаса, как известно, определение ситуации связано с актом рефлексии, состоящей в обследовании и обдумывании значимого предмета, завершающихся именованием или образным обобщением ситуационных обстоятельств. В редакции Томаса определение ситуации предстает как индивидуальный мыслительный акт, хотя и связанный

с социально-психологическими условиями его осуществления. Когда же категория Томаса применяется нами к обстоятельствам экспериментального исследования К. В. Вербовой, то его объем существенно расширяется. В нашей трактовке определение ситуации фигурирует не столько как когнитивная операция над интерактивными обстоятельствами, сколько как практическая дефиниция. Поступая тем или иным образом, индивид не просто реагирует на принятое им ситуативное определение, но и определяет ситуацию своим поведением. Брошенная одним из участников конфликта в лицо или на пол перчатка выступает символической границей ситуации дуэли, которая впоследствии может сколь угодно многообразно рефлексивно обследоваться и обдумываться в смысле Томаса. Впрочем, может и не обдумываться.

Специфика скрытого способа действия состоит в практическом дефинировании. Автор статьи действует так, как если бы мир образования имел исключительно антропоморфное измерение, тем самым утверждая необходимый ему контекст. При этом контекст (по умолчанию) задается как безграничный и универсальный, в противном случае в тексте статьи мы встретили бы локализирующие высказывание сигналы и предпосылочные утверждения. Поскольку, как заметил Д. Блум, контекстуализация чаще всего имеет лингвистическую форму, способствующую идентификации контекстных предпосылок.

Самое время от обсуждения условий эксперимента перейти к следующему аспекту образовательной вовлеченности — формальному действию самой статьи. Очевидно, что в ее лице мы имеем во многом образцовый научный текст, выполненный по соответствующему канону. В чем заключается в данном случае образовательное действие такого способа изложения?

Во-первых, заметим, что в его организации присутствует только один объективированный контекст, который маркируется как «социально-психологический». Этот контекст наделяется атрибутами научного стиля (последовательность, логичность, обоснованность) и устанавливается в качестве привилегированной точки зрения на образование. Научное высказывание позиционирует себя как незаинтересованное, внеаходимое и авторитетное по отношению к представляемому содержанию. Более того, высказывание реализуется в репрезентативном режиме, выступая как отражение внетекстуальных обстоятельств. Все эти характеристики указывают не только на позитивистскую дескриптивную традицию, но и на ценности «классической рациональности», транслируемые читателю скрытой текстуальной программой. Понятно, что в этом качестве текст не экспонирует себя читателю, минуя посредством формальной латентности активные фильтры читателей, которые при иной организации текста были бы критическими.

Можно ли на основании сделанных нами наблюдений негативно оценивать статью, представленную на конференциальный форум К. В. Вербовой? Мы полагаем, что такого рода оценки были бы некорректны с образовательной точки зрения. Если данная статья презентирует собой конвенцию, заключенную профессиональным сообществом факультета, реализующим проект объективной психологии и соответствующего ему режима образования, то у нас нет оснований критически оценивать образовательную культуру, к которой мы не принадлежим. В этом плане наш анализ не затрагивает внутривузовских отношений, связанных с ними дисциплинарных редакций психологии и их педагогических аранжировок. Возможность критического усмотрения возникает, во-первых, в конференциальном пространстве, в котором встречаются самые разнообразные научные и образовательные практики, взаимоотражающие и взаимоограничивающие друг друга, а во-вторых, в связи с образовательным интересом автора комментария, стремящегося за счет эксперимента с образовательными соглашениями обнаружить в интеракции практических различий ресурс образовательного обновления, что в данном случае, сообразуется у него с современностью образования. Озабоченность неизменяемостью образования, устойчивым воспроизводством его исторически сложившихся форм обусловила деконструктивный характер настоящего изложения.