

НАЦИОНАЛЬНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК БЕЛАРУСИ
ИНСТИТУТ СОЦИОЛОГИИ
НАЦИОНАЛЬНОЙ АКАДЕМИИ НАУК БЕЛАРУСИ

СОЦИАЛЬНОЕ ЗНАНИЕ
И ПРОБЛЕМЫ КОНСОЛИДАЦИИ
БЕЛОРУССКОГО ОБЩЕСТВА

Материалы Международной
научно-практической конференции

г. Минск
17 – 18 ноября 2011 года

Минск
“Право и экономика”
2011

УДК 316.4(476)(082)
ББК 60.524 (4 Бей)я431
С69

Рекомендовано к изданию
Ученым Советом Института социологии НАН Беларуси

Рецензенты:

доктор философских наук, профессор Л.Е. Криштапович,
доктор социологических наук, профессор Д.Г. Ротман

Редакционная коллегия:

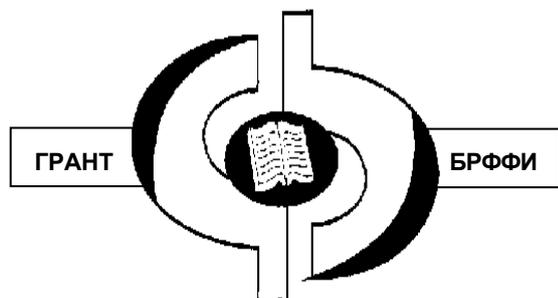
Котляров И.В. (*главный редактор*) – доктор социологических наук, профессор;
Абушенко В.Л. – кандидат философских наук, доцент;
Бабосов Е.М. – доктор философских наук, профессор, академик НАН Беларуси;
Коваленя А.А. – доктор исторических наук, профессор; академик-секретарь
Отделения гуманитарных наук НАН Беларуси;
Кириенко В.В. – доктор социологических наук, профессор;
Соколова Г.Н. – доктор философских наук, профессор;
Смирнова Р.А. – доктор социологических наук, профессор;
Русецкая В.И. – доктор социологических наук, профессор;
Шавель С.А. – доктор социологических наук;
Артюхин М.И. – кандидат философских наук, доцент;
Сечко Н.Н. (*ответственный секретарь*) – кандидат социологических наук.

Социальное знание и проблемы консолидации белорусского общества :
материалы междунар. науч.-практ. конф.; г. Минск, 17–18 ноября 2011 г. / ред. кол.:
Котляров И.В. (гл. ред.) и др.; НАН Беларуси, Ин-т социологии НАН Беларуси. –
Минск : Право и экономика, 2011. – 412 с.

ISBN 978-985-552-037-6.

Сборник включает доклады и выступления представителей академической и
вузовской науки, государственных и общественных организаций, принимавших участие в
Международной научно-практической конференции, которая проводилась в Институте
социологии НАН Беларуси 17-18 ноября 2011 года. В представленных статьях
рассматриваются наиболее актуальные и значимые социальные проблемы современного
белорусского общества.

Для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов гуманитарных
специальностей, а также для всех, кто интересуется вопросами социально-экономического,
политического и культурного развития общества на современном этапе.



УДК 316.4(476)(082)
ББК 60.524 (4 Бей)я431

*Опубликовано при финансовой поддержке
Белорусского республиканского фонда
фундаментальных исследований*

ISBN 978-985-552-037-6

© ГНУ «Институт социологии НАН Беларуси», 2011
© Оформление. ИООО «Право и экономика», 2011

ТЕКСТУАЛЬНОЕ ПРОИЗВОДСТВО СОГЛАСИЯ В ПРАКТИКЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Полонников А.А.

*к.п.н., доцент, заместитель директора Центра проблем развития образования
Белорусского государственного университета (Минск, Беларусь)*

Принято считать, что адресат текста есть нечто ему предзаданное, чему высказывание просто должно соответствовать. Однако с учебным текстом все обстоит не так просто и критический дискурс-анализ его социального действия способен обнаружить специфическую работу сообщения, управляющего восприятием читателя [1, с. 53]. Наше исследование выполнено на материале одного из учебно-методических комплексов, изданных в 2008 году в БГУ, и ориентированном на студентов, готовящих себя к работе в области информации и коммуникации.

В установочной части пособия его адресат представлен как тот, кому свойственно «недопонимание феномена социальной коммуникации», «частичность» полученных прежде знаний, «неоправданное расширение области теории коммуникации». Создаваемая описанием студенческая позиция не только дефицитарна, но и крайне нестабильна, поскольку в представленном виде лишена профессиональной перспективы. Высказывание строится как специфический нарратив, в котором герой-студент с помощью учебного пособия, отводит от себя угрозу будущего [4, с. 22-23]. Эта угроза связана не с внешними для человека причинами, а с его собственным несовершенством. Страх этого несовершенства создает субъективные предпосылки чтения, преобразует витальную структуру идентичности студента в позицию заинтересованного читателя. Учебное пособие к тому же оказывается *именно тем*, что необходимо студенту для восполнения вмененной ему неполноты.

Из чтения вступительной части обучающийся узнает и о том, что работа с учебно-методическим комплексом научит его «применять теории и методы коммуникации для решения разнообразных исследовательских проблем; эффективно коммуницировать в различных коммуникативных пространствах; оптимизировать реальные коммуникативные процессы в сфере масс-медиа и пр.». Мы видим, что для обеспечения собственной

авторитетности тексту недостаточно внешних реквизитов (ссылки на рекомендацию научно-методического совета одного из факультетов БГУ, статусных имен рецензентов, грифа Министерства образования) и поэтому в структуру описания включено педагогическое обещание, выполненное в духе рекламных постеров раннего капитализма. Приписанная тексту валентность, вместе с вмененным страхом будущего, составляют мотивационную основу позиции читателей-студентов и выступают психологической предпосылкой их участия в образовательной игре.

Однако на этом конструирование позиции читателя не завершается. Спасение от угроз будущего, как гласит апокалипсическая традиция, может быть реализовано в двух формах: индивидуальной и коллективной. Какая же из них предлагается студентам в организационной части лекционного курса? Для ответа на поставленный вопрос используем следующий фрагмент учебного пособия:

Социальная ... коммуникация – понятие неисчисляемое, поэтому употреблять множественное число здесь неуместно. Правильнее говорить о средствах, видах, способах коммуникации и ее участниках (например, «килограмм сахара», «чашка чаю», «разновидности коммуникации» и т.п.). Использование множественного числа в понятии «коммуникации и их разновидности» аналогично разговорному «два чая», «три кофе» т.п.

Обратим внимание на используемую автором аналогию умопостигаемых и чувственно данных вещей («коммуникация» и «чай»). Чем обосновано такое ассоциирование? Конструктивный смысл этого действия попытаемся обнаружить с помощью известной бихевиоральной схемы вторичного обусловливания. Ассоциирование связывает новый для студентов стимул «коммуникацию» со стимулом «чай», прочно укорененным в опыте обучающихся. Восприятие слов «чай», «кофе», «сахар» апеллирует к соответствующим мнемическим структурам учащихся, вызывая телесную реакцию, подобную удару током, которым И.П. Павлов провоцировал у своих собак слюноотделение. Реакция на действие знакомых слов совершается у всех студентов более или менее идентичным образом, формируя социальную общность на базе психомоторного единства. На эту условно-рефлекторную связь накладывается действие второго раздражителя. У Павлова это был электрический звонок, который после нескольких проб более не нуждался в подкреплении ударом электрического тока, выступая генерализованным стимулом. В случае пособия стимул «коммуникация» посредством условно-рефлекторной связи актуализирует у всей группы идентичную позицию. Таким образом согласованность положений читателей происходит автоматически, посредством простого переноса значения, обеспечивая согласие и единство образа реальности без соглашения [3, с. 11]. При этом совершенно необязательным оказывается присутствие студентов в одной аудитории. Этому способствует объективный статус текста. Условием социального согласия оказывается включенность его потребителей в текстуальную трансмиссию (в устной речи, в письменном тексте или электронном сообщении). Текстуальное сообщество в актах восприятия информации начинает функционировать единообразно.

Согласие, лишенное рационального договора взаимодействующих сторон, является продуктом теневого политического действия текста, скрывающего за планом сообщения свою нацеленность на социальную идентификацию студентов, сближение их читательских позиций и некритическое усвоение предлагаемой преподавателем информации. Понятно, что работа с массой студентов не может не задействовать унифицирующие учебное микросообщество процессы, однако унификация унификации рознь. Подведение под общий знаменатель бихевиоральными приемами, конечно же, эффективнее и экономнее, чем согласование в открытой дискуссии при сопоставлении и анализе различных теоретических подходов, выявлении особенностей категориальных ситуаций и прочих условностей, связанных с использованием термина «коммуникация». Рациональный договор имеет смысл в том случае, когда педагогическая задача соотносится с формированием у студентов опыта сознательного соучастия в общих

делах, и эта задача входит в структуру формируемой в обучении социальной ориентировки.

Обсуждая теневое политическое действие текста, было бы неверным сводить его к односторонним усилиям педагогической инстанции. Политическое действие не только действие программирующее, но и предполагающее содействие программируемой стороны. Обратимся к уже обнародованному нами списку «коммуникативной дефицитности» студентов. Мы уже отмечали, что признание учащимися своей теоретической неполноты – важнейшее условие их мотивирования и становления в качестве субъектов восприятия учебных содержаний. Но не только. Преподаватель, вступая в коммуникацию с заинтересованными им студентами, участвует во взаимовыгодном символическом обмене, в ходе которого студенты получают «ассигнации» для расчета на экзамене и определенные гарантии в его благополучном исходе, педагог – делегируемую ему власть, а также индульгенцию на символическое принуждение. Все вместе – осмысленность ставки в коммуникативной игре, именуемой образованием. Результатом такого рода текстуального программирования может стать социальная установка конформистского типа, выступающая «внутренним» препятствием развития инновационных практик образования, связанных с личной инициативой и соперничеством, сознательным выбором партнеров по деловому ассоциированию. Деконструкция политики учебного текста способна противостоять тенденции дискурсивного детерминизма [2, р. 3] и обеспечивать (в конечном итоге) более либеральный порядок образовательных отношений.

Литература:

1. Jabłońska B. Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne / B. Jabłońska // Przegląd Socjologii Jakościowej, 2006, Tom II Numer 1. – S. 53-67.
2. Phillips N. What Is Discourse Analysis? / N. Phillips, C. Hardy // Discourse Analysis: Investigating Processes Of Social Construction. Thousand Oaks, CA: Sage. 2002. – P. 1-18.
3. Rancew-Sikora D. Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych / D. Rancew-Sikora. Warszawa, 2007.
4. Trzebiński J. Narracyjnie konstruowanie rzeczywistości / J. Trzebiński // Narracja jako sposób rozumienia świata. Pod redakcją Jerzego Trzebińskiego. Gdańsk, 2002. – S. 17-42.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЗАЦИЯ КУЛЬТУРЫ КАК СЕЛЕКЦИЯ ВОСПРОИЗВОДИМЫХ КУЛЬТУРНЫХ ЗНАЧЕНИЙ

Корчалова Н.Д.

начальник отдела Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета (Минск, Беларусь)

Рассмотрение проблематики социального знания и перспектив его развития белорусским научным сообществом с необходимостью должно осуществляться с учетом контекста образования. Работы Э. Дюркгейма и его последователей убедительно показали, что образование есть один из основных механизмов социального воспроизводства трансмиссии идей, ценностей, значений, установок, моделей поведения и др., обеспечивающей относительно устойчивое существование локальных сообществ. Опираясь на более широкие социальные контексты, образование (в частности, через свой инструмент педагогику) вносит свой собственный символический вклад в процесс воспроизводства.

Основным атрибутом символического действия образования полагается произвольность воспроизводимых значений и средств воспроизводства: они произвольны постольку, *«поскольку структура и функции этой культуры не могут быть выведены из одного лишь универсального, психического, биологического или духовного принципа, поскольку не существует никакой внутренней связи, которая соединяла бы их с*

«природой вещей» или с «человеческой природой» [2, с. 25]. Нас интересуют средства, с помощью которых осуществляется символическое воздействие в образовании, и в первую очередь тексты.

Значимость образовательных текстов определяется не только тем, что «конкретный текст есть лишь особая форма определенного практического взаимодействия; текст есть форма социальных взаимоотношений, которые сделались видимыми, ощутимыми, материальными» [1, с. 43], то есть могут выступать некой диагностической единицей социальных практик, но и тем, что они служат инструментом производства разделяемых социальных значений и социальных практик.

В этой работе мы обращаемся к анализу типовой программы по курсу «Культурология» для высших учебных заведений РБ [3]. Несмотря на то, что согласно РД РБ 02100.5.227-2006 «Образовательный стандарт. Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин» учебная дисциплина «Культурология» утратила свой статус обязательного к изучению предмета и перешла в статус курсов по выбору, учебные программы по данной дисциплине, разработанные и утвержденные в белорусских вузах в последние несколько лет, используют данный документ в качестве опорного.

Мы опишем программу посредством следующих параметров: 1) цели; 2) структура дисциплины; 3) содержание концепта культуры; 4) референтный круг источников.

1. Цели. Определение целей изучения данной дисциплины осуществляется посредством декларирования установления взаимоотношений между человеком и культурой. В их формулировке заложена «двойственная кодировка» этих взаимоотношений, где человек одновременно понимается как пассивный реципиент и активный субъект этих взаимоотношений. Это осуществляется следующей цепью утверждений: а) культурологическое знание есть ключевой элемент в мировоззренческой подготовке молодого человека; б) формирование мировоззрения осуществляется через *социализацию* (обусловленную «четко установленными правилами и нормами») и *осмысление* векторов, задающих целостное «переживание бытия в конкретных социокультурных обстоятельствах», – «выработку ориентиров для самоопределения»; в) мировоззрение человека есть *отражение* системы категорий культуры.

Вторым блоком в целеполагании курса выступает конструирование специфически белорусского культурологического знания, причем белорусская культура полагается как существующая, представляющая собой «глубинные детерминанты социального действия» и понимается как пограничная и «нуждающаяся в осмыслении и изучении».

Конкретизация целей производится через набор задач, охватывающих как получение знаний относительно «современной культурной ситуации в мире», так и изучение специфики белорусской культуры.

2. Структура дисциплины. Структурирование содержания дисциплины производится по нескольким основаниям: историко-философскому (посредством указания на основные исторические философские школы); историческому (основанному на идее К. Маркса об историческом развитии как смене общественно-экономических формаций), историко-научному (обращающему идею поступательного развития от классического к постнеклассическому образцу, разработанную В.С. Степиным и его школой для научного познания, на идею культуры); национально-региональному. В целом основанием для построения содержания курса выступает история философии (обозначение эпох философской мысли и основных течений), причем избирается констатирующий принцип выбора содержания, но не проблематизирующий, что противоречит заявленным ценностям выработки самостоятельной позиции в отношении современной культуры как основания для культуросоразмерного действия в ней.

В структурировании содержания отдельных разделов и тем наблюдается отсутствие единой схемы и возникает впечатление «случайности» включения того или иного учебного материала. Наиболее отчетливо это можно проследить на содержании тем

раздела III «Типология и историческая динамика культуры». В данном разделе представлены темы, чаще всего отсылающие к тому или иному региону в некоторый период времени: «культура древних цивилизаций», «культуры Востока», «античная культура», «культура европейского средневековья», «культура России» и др. Однако при ознакомлении с конкретизацией содержания каждой из тем сложно установить объединяющую их логику и принцип отбора. Фактически отсутствует общая схема анализа каждой из перечисляемых культур, а регламентируемое содержание скорее отражает наиболее популярные в определенных научных и философских кругах вопросы: например, культуры первобытности и древних цивилизаций категоризируются с помощью понятий миф, магия, обряд и ритуал; в отношении культур Востока уже вводится понятие религии; античная культура связывается с рационалистичными категориями – политикой (особым образом атрибутированной), публичным правом, новым типом мышления и др.; в характеристике европейской культуры эпохи нового времени появляется мотив «эволюции городской семьи и семейного быта»; обсуждение культуры XX века предлагается проводить с помощью понятий «неофициальной культуры» и «профанной среды». Наиболее устойчиво появляются лишь темы генезиса и пространственно-временных представлений как феноменов (или конструкторов) культуры. Тем самым искусственно может создаваться впечатление о завершенности и ограничении культур, кроме того, те или иные феномены «подвешиваются» к конкретным культурам, как если бы было невозможно (или несущественно для охарактеризования) их обнаружение в ином культурной ореоле.

3. Содержание концепта культуры. Для нашего анализа важным было установить, как производится предметизация культуры в курсе. Возникает впечатление, что невозможно или, по крайней мере, сложно установить то, что понимается под культурой. Чаще всего для обозначения понимания культуры используется принцип парности, т. е. указание на концепт культуры производится за счет ссылки на другой концепт. В программе фигурируют по крайней мере восемь таких пар: культура/история, культура/эстетика, культура/язык, культура/индивид (обсуждаемый через субъективность и естественную природу человека), культура/литература (в том числе мифы), культура/идеология, культура/религия, культура/общество, причем в одних парах производится операция синонимизации (например, культура/эстетика), в других – антонимизации (культура/индивид).

Что не менее важно, содержание концепта культуры осуществляется по принципу списочности (перечисления). Возможно, именно с этим связана трудность обнаружения того «места» в программе, которое обеспечивало бы возможность самоопределения обучающихся по отношению к содержанию культуры или культурологическому знанию как заявленной в курсе задачи.

Что касается работы с феноменом белорусской культуры, то в рамках этой темы доминирующим является исторический способ описания и категоризации, нежели собственно культурологический и даже философский.

4. Референтный круг источников. В списке рекомендуемой литературы в разделе основной по курсу среди 22 источников только один принадлежит перу белорусского автора И.Я. Левяша. Важно то, что автор этого издания является одним из рецензентов самой программы. В списках по отдельным темам и разделам наиболее часто упоминаются фамилии А.Я. Гуревича (4 раза), М.С. Кагана (4 раза), Ю.М. Лотмана (7 раз). В целом же присутствует большой разброс источников. В списке литературы по теме «Белорусская культура в контексте мировой культуры» представлено 14 источников, из них 13 опубликованы в Минске, 8 – на белорусском языке. Однако при поверхностном ознакомлении со списком возникает впечатление, что преимущественно это исторические сочинения, нежели собственно культурологические.

В целом программа неявно утверждает непроблемный характер культуры, ее всегда уже данное существование, независимое от конкретных людей и сообществ, которые

могут только лишь «вписаться» или «не вписаться» в культурный мейнстрим, а также достаточность упоминаемых в программе средств анализа культуры. Что касается белорусских обстоятельств, то передается идея отсутствия самостоятельного культурологического мышления, а белорусская действительность есть «слепое пятно» для культурологической мысли или, иными словами, «некультура».

Литература:

1. Бернштейн, Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернштейн. М., 2008.
2. Бурдьё, П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдьё, Ж.-К. Пассрон. М., 2007.
3. Культурология. Учебная программа для высших учебных заведений / Сост. Ю. Ю. Гафарова, М. Р. Жбанков, И. В. Жук, Г. Я. Миненков. Минск, 2000.