

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

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.

МОЖЕТ ЛИ УНИВЕРСИТЕТ ГОТОВИТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ?

А.А. Полонников

Белорусский государственный университет

Конституирование профессиональной идентичности (или профессионализация) определяется действием целого ряда взаимосвязанных факторов: когнитивной трансформацией, конструированием роли и образа другого, метарегуляцией, самоидентификацией, интеграцией в группу членства, а также наличием профессиональной инфраструктуры в социуме. В докладе обсуждается вопрос о том, в какой мере современное профессионально-психологическое образование способно учитывать в своей работе отмеченные выше факторы.

Are universities capable of training professional psychologists?

A.A. Polonnikov, Belarusian State University

The shaping of the professional identity, or professionalization, is determined by a range of interconnected factors, namely, cognitive transformation, conceptualization of the roles and images of others, meta-regulation, self-identity development, integration in a membership group, and the presence of a professional infrastructure within society. The paper examines the degree to which the existing systems of the training of professional psychologists is able to accommodate each of these factors.

Один из лозунгов, начертанных на знаменах современного университета, возвещает об основной его миссии — подготовке высококвалифицированных специалистов, способных отвечать на всевозможные вызовы нашего времени. Этот лозунг сохраняет высокое символическое положение, несмотря на критику работодателей, вынужденных осуществлять профессиональное обучение вчерашних выпускников непосредственно на производстве, скепсис университетских преподавателей, пессимистически оценивающих результаты своих педагогических усилий, недовольство вчерашних студентов, ощущающих себя жизненными банкротами, вложившими значительный капитал в крайне бесперспективное (как оказалось) предприятие, а также растерянность их родителей, понявших, что университетский диплом в условиях массового образования перестал быть гарантией жизненного благополучия,

социальным лифтом, обеспечивающим вертикальную трансмиссию карьер их чад. В отношении последнего фактора группа английских аналитиков образования иронически замечает: «Если ценность диплома для субъектов рынка и институций разрушена, то очевидно, что некоторые из них, хотя, возможно, и являются лично значимыми для кого-то из учащихся, в экономическом отношении едва ли стоят бумаги, на которой напечатаны» [1, с. 167].

Складывающаяся ситуация несколько не мешает университетам совершенствовать планы и программы профессиональной подготовки, вводить новые специальности и специализации, ориентированные на «узкую заточку» выпускников, налаживать (часто в имитационном режиме) связи с предприятиями и организациями, полагая при этом, что раннее знакомство студентов с будущим рабочим местом обеспечит необходимую для обучения профессиональную мотивацию и прочную связь теоретических знаний и практических навыков. Положение с профессионализмом наших студентов, особенно в области гуманитарного обучения, судя по нарастающему гулу протестующих голосов, несмотря на усилия университета, не изменяется, побуждая исследователей образования к ревизии его основополагающих постулатов.

Данный очерк представляет собой определенный вклад в эту ревизию, которая в настоящем случае будет базироваться на реалиях подготовки в университете профессиональных психологов. Предмет ревизии — не только относительно новый опыт отечественного образования, но и опыт массовый, оказывающий (не)заметное влияние психологических факультетов и отделений на социокультурную динамику, имеющий далеко неочевидные и долговременные следствия.

Прежде чем перейти к изложению наших соображений по этому поводу, введем несколько важных для их понимания различий. Они связаны с артикуляцией условий профессионализма как такового и психологического в частности. В их изложении мы будем придерживаться социально-психологических аспектов формирования профессионально-психологической идентичности¹, оставляя в стороне важные в других обстоятельствах вопросы содержания психологического знания, конкретики профессиограмм, а также форм и методов передачи специальных компетенций. Социально-психологическая аспектация будет заключаться в последовательной реализации той точки зрения, которая связывает свою экспрессию с групповыми феноменами, а также с особенностями индивидов, обусловленными фактом включенности в конкретное сообщество.

Настоящий текст не ставит перед собой задачу оглашения известных автору решений. Скорее всего, он нацелен на проблематизацию сложившихся в

1. В трактовке идентичности мы будем опираться на определение, данное американским социологом образования Дж. Джи, согласно которому идентичность «означает цели и нормы/ценности, которые определены данной социальной группой и ее конвенциями» [7, с. 78].

университетской профессионально-психологической подготовке реалий, видя в этой деконструкции залог возможной образовательной инновации. Все выставленные нами на публичное обозрение соображения можно с полным на то основанием назвать «предгипотезами», нуждающимися в обстоятельной дискуссии. При организации изложения мы намеренно избегали конкретных примеров из образовательной жизни, стремясь повысить тем самым степень общности обсуждаемых проблем, а также минимизировали количество цитат, оставив лишь те, которые, как нам кажется, четче проводят границы реализуемого нами подхода.

Конституирование профессиональной идентичности (или профессионализация) обусловлено действием целого ряда взаимосвязанных факторов²:

- когнитивной трансформацией (принятием индивидом познавательных перспектив и интерпретаций, разделяемых профессиональной группой, а также характерной для нее редакции ситуации);
- конституированием роли (созданием концепции профессиональной деятельности, определением целей, а также общей стратегии, ориентированной на достижение этих целей, приобретением практических умений, обеспечивающих ролевую реализацию);
- идеализацией образа другого (носителя образцов мировосприятия и дефиниций происходящих профессиональных событий, который не может быть отождествлен с профессиональной группой, определяющей генеральные познавательные перспективы, в то время как значимый другой обеспечивает их конкретизацию, а также демонстрирует образцы практического действия);
- метарегуляцией (ревизией групповых правил, усвоением особых регулятивов, определяющих употребление нормативов профессионального сообщества, созданием топики ситуаций, в которых действуют те или иные прескрипции);
- самоидентификацией (подтверждением членами сообщества профессиональной позиции индивида, подтверждением профессиональной позиции индивида теми, на кого направлено профессиональное действие, восприятием индивидом себя как профессионала);
- интеграцией (вхождением в организационную и внеорганизационную статусную структуру профессиональной группы);

2. Выделение и анализ факторов конституирования профессиональной позиции сделаны нами с привлечением данных, представленных польским социологом образования Л. Мартиняком [21, s. 16–32].

- социальной стратификацией (наличием дифференцированной инфраструктуры общества — пространства реализации профессиональной активности).

Перечисленные здесь факторы в реальной жизни могут быть выражены в большей или меньшей степени, однако от их качества и согласованности зависит структура профессиональной идентичности, ее интегрированность/диффузность. В то же время, обсуждая условия профессионализма, мы будем исходить из предпосылки, что все указанные выше факторы имеют коммуникативный генез, то есть приобретаются и дереализуются в социальных, а чаще — вербальных интеракциях.

В какой мере сегодняшнее профессиональное психологическое образование способно соответствовать обозначенным выше требованиям? Для ответа на поставленный вопрос попробуем последовательно рассмотреть все перечисленные конститутивы.

Когнитивная трансформация означает изменение ориентационной системы индивида, принятие им мировоззренческих и концептуальных установок профессиональной группы. Важнейшим условием данного изменения является наличие относительно гомогенного символического пространства (идей, ценностей и смыслов), поддерживаемого профессиональным сообществом и представляющего символическую среду ментальных изменений профессионализирующегося индивида. В этой среде происходит координация способов употребления профессионального языка, учреждается предметная реальность (что считать психологией, психологическим пониманием, суждением и действием), редактируются (порой радикально) базовые отношения индивида к миру, другому, самому себе. Эти ментальные установки далеко не всегда выражаются в артикулированной концептуальной форме, чаще они просто подразумеваются, что, однако, не исключает их теоретического оформления, фиксированного в канонических для данного профессионального сообщества текстах. Вопрос о Книге, концентрирующей в себе теоретическую доктрину группы и содержащей рецептурный компендиум, является предметом согласования и согласия профессионального сообщества, оставаясь для непрофессионального сообщества «вещью в себе» [10, с. 47].

Становящийся на путь профессионализации индивид оказывается перед необходимостью освоения языка профессиональной группы, отличающегося от повседневной лингвистики не только наличием в нем новых имен старых вещей, но и непривычной логикой их соединения (речевой практикой). Все это предполагает (особенно в начале пути) интенсивную работу неофита в области профессиональной риторики, участие в обмене типичными для сообщества высказываниями, ведущему к присвоению нормативной структуры языкового употребления. По характеру использования профессионального языка члены профессиональной группы мгновенно определяют качество профессиональной идентификации профессионализирующегося индиви-

да. Это значит, что стремящийся быть принятым в группу индивид должен научиться поддерживать ту языковую игру, которую ведет профессиональное сообщество.

Несогласованность языковых употреблений в профессиональных группах свидетельствует об их становлении или распаде, ведет к противоречиям в пониманиях и интерпретациях. Для профессионализирующегося индивида несогласованность означает отсутствие языковой нормы, лингвистическую индифферентность, вынужденность изъяснения на креольском наречии³. Но не только. Недостаточная кодифицированность языка профессиональной группы ведет к стиранию границы между языком повседневности и языком профессии, наличие которой является принципиальным условием когнитивной трансформации профессионализирующегося индивида. Одним из важнейших показателей профессионализма является способность к переходу границы повседневности на территорию языка профессии, свидетельствующая о появлении экспертной позиции — принципиального условия профессионального действия. Понятно, что трансграничные переходы и актуализация профессиональной идентичности не могут происходить спонтанно (это бы было признаком непрофессионализма), а реализуются как целесообразная деятельность, обусловленная проблемными ситуациями, структура и содержание которых входят в ориентационный перечень когнитивной регуляции профессионального поведения. Оpozнание проблем как подлежащих своей профессиональной сфере, вкупе с топикой связанных с ними ситуаций, является тем ландшафтом, который отражается на карте профессионального языка. Поскольку и сам проблемно-предметный ландшафт, и его языковая карта суть лингвистические конструкции, постольку между ними устанавливается интерзнаковое соответствие. Изменение проблемной категоризации ведет к корректировке систем отображения, равно как и трансформация словаря способна вызывать проблемно-предметные преобразования.

Если теперь с точки зрения рассматриваемого критерия взглянуть на состояние когнитивной среды профессионально-психологической подготовки в университете, то нельзя не заметить ее систематической деструкции. Во многих отношениях лингвистическое и речевое пространство психологического образования представляет собой место символической борьбы микрогрупп за языковое господство. Очень часто студенты оказываются членами групп, подчиняющихся отличному друг от друга коммуникативным

3. Наше предположение подтверждается исследователями проблем психологической подготовки А. И. Донцовым, Г. М. Бескрыловой: «Установлено, что профессиональное мировоззрение студентов-психологов формируется на стыке научно-теоретического и житейски-практического познания психологической природы человека и общества, вследствие чего отличается внутренней противоречивостью, эклектизмом, использованием обыденных схем интерпретации психологической реальности, стереотипизованностью» [8, с. 49].

конвенциям, обусловленным особенностями изучаемых дисциплин, профессиональной ангажированностью преподавателей, имплицитным влиянием учебных и научных текстов. Результатом символического конфликта становится диффузия психологических знаний студентов, поскольку в ходе учебного процесса, оказываясь перед лицом противоречивых лингвистических требований, они неминуемо сталкиваются с фактами неподтверждения тех или иных усвоенных ими значений. В своих лингвистических ориентациях они вынуждены ориентироваться не на абстрактные языковые нормы, а на конкретных носителей языка — преподавателей (что объективно усиливает психологическую зависимость студентов от своих преподавателей), укрепляя тем самым статусную иерархию образовательных интеракций. Необеспеченность среды когнитивной трансформации часто ведет на полюсе студента к концептуальному нигилизму и техническому фетишизму, замещению смыслового и ценностного плана профессиональной деятельности ее оперативно-техническими характеристиками.

Но это, как говорится, лишь одна сторона медали, связанная с борьбой коллег-преподавателей за символическое господство. Вторая, ее парадоксальная сторона заключается в скрытом влиянии собственно образовательных условий на обстоятельства протекания лингвистических процессов. Речь идет об их образовательной реконтекстуализации.⁴ Последняя связана с тем, что посредником в образовании выступает, как правило, не столько профессиональный, сколько обучающий текст, заключенный в методические рамки учебного предмета. Учебный текст (учебник) чаще всего использует деконтекстуализированные формы высказывания, редуцируя условия производства значений и их употребления. С точки зрения профессиональных когнитивных трансформаций это далеко не лучшие лингвистические образцы.

К скрытым образовательным влияниям можно отнести и способы представления психологической информации в учебном взаимодействии. Подробному анализу этого особенного аспекта мы посвятили отдельную работу [см. 14], в которой обратили внимание на такую характеристику информационной (например, лекционной) экспозиции как обозримость представляемого в сообщении материала. Требование обозримости вынуждает инициатора сообщения к использованию плоскостной топологии, превращению демонстрируемых предметов в атрибуты гомогенного когнитивного поля. В этих условиях профессионально-психологические миры предстают не как самостоятельные анклавные порой несоизмеримых смыслов и ценностей, а

4. В описании феномена реконтекстуализации мы опираемся на разработки этой категории британским социологом образования Б. Бернштейном. В его трактовке *образовательная реконтекстуализация* связана с процессом дискурсивного воспроизводства, в ходе которого первично контекстуализированный текст (например, профессиональный) включается в новый (вторичный) образовательный контекст, подвергаясь при этом существенной трансформации [3, с. 89].

как принадлежащие одному семиотическому пространству реальности. Это значит, что они экспонируются не как различия миров, идентификация с одним из которых является условием когнитивной трансформации, а как различия внутри единого мира, обладающего пестротой разнообразий. Результатом гомогенизирующей речевой учебной тактики становится слишком общая профессиональная идентификация со всем, что себя маркирует в психологических категориях, что на деле оказывается диффузией позиции профессионализирующегося индивида. Но эта диффузность выглядит таковой только в перспективе интегрированной профессионально-психологической идентичности. Реальным же продуктом участия студентов в когнитивной среде образования становится образовательная идентичность (идентичность без границ), отдаленно напоминающая идентичность профессионала.

Конструирование роли, как кажется, во многом обусловлено принятой в профессиональном сообществе системой представлений, однако это действительно «кажимость». Если когнитивная трансформация (интернализация ориентаций) в большей степени касается области смыслов, то конструирование роли обусловлено поведенческой стратегией, усвоением схем действия. Следует отметить, что единство ориентаций и форм действия не реализуется автоматически, а более того — очень часто образует структурный парадокс, который обусловлен различиями их социально-психологических функций. Если когнитивные структуры «отвечают» за социальную интеграцию и положение в структуре социальной стратификации профессионального сообщества, то ролевые организации обеспечивают ситуативное реагирование и поднастройку профессиональной деятельности. Ситуативное поведение соотнобразуется с локальными концептами и компендиумами рецептов, аккумулирующих в себе опыт успешной деятельности в типических обстоятельствах [19, с. 294]. Здесь, однако, скрывается одна образовательная проблема. Профессионализирующемуся индивиду предстоит теперь заместить схемы обыденного ролевого функционирования на наборы типизаций профессиональной группы. И когнитивная ориентация, и ролевое поведение представляют собой различные характеристики социального положения индивида, связи между которыми обусловлены уровневым переходом или сменой регистра коммуникации.

Социальная и коммуникативная природа роли позволяет интерпретировать механизм ее передачи как диалог действий, в котором одна из позиций выступает в образцовой функции, а другая — в миметической. Предполагается, что ведущая позиция демонстрирует значимые для другого участника формы поведения, а также осуществляет нормоконтроль, координируя и интерпретируя профессиональную активность партнера. В случае неподтверждения исполнения новой роли или нарушения ролевого баланса миметический индивид вынужденно редуцирует свое поведение к испытанным ранее опытным схемам, которые оправдали себя в повседневных жизненных обстоятельствах.

В механизме формирования роли определенное значение имеют коллективные представления профессиональной группы, однако, как уже было сказано выше, решающее значение принадлежит образцам поведения. С этой точки зрения, концептуальный слой роли представляет собой практические концепции, наборы прескрипций, определяющих порядок действий, топику профессиональных диспозиций и способы профессионального взаимодействия. В традиционном психологическом языке практические концепции принадлежат области умений и навыков. Миметическое присвоение роли по своему механизму отличается от когнитивной трансформации рядом особенностей.

Во-первых, материалом предмета присвоения, который в случае когнитивной трансмиссии состоит из систем профессиональных смыслов и ценностей, выраженных преимущественно в вербальной (часто понятийной) форме, в то время как в ролевом обмене предмет трансляции выступает, прежде всего, в виде образца действия, представленного наглядно. Образная форма презентации действия связана с практическим характером функционирования роли. Это, разумеется, не означает, что роль не может быть описана в теоретических понятиях. Однако это описание способно неконтролируемо превратить ее в абстрактный теоретический объект, лишив практического контекста, в то время как ролевая экспозиция, базирующаяся на образе, должна преодолевать тенденцию к абстрагированию, стремясь к однозначности и конкретности.

Во-вторых, направленностью действия ролевых структур. В отличие от когнитивных образований, имеющих в большей степени констативный характер, ориентацию на конструирование профессиональной реальности, ролевые дефиниции выступают как перформативы, нацеленные на интерактивную регуляцию. Если к первым применимы критерии истинности (соответствия карты территории) и полноты (многосторонности), то ко вторым – лишь требования правильности (нормосообразности), практичности (целесообразности) и успешности (эффективности) [13, с. 55]. Когнитивные и ролевые структуры образуют разные порядки, подчиняются отличным друг от друга логикам, а значит, требуют разных форм образовательного обеспечения.

Мы уже писали выше о том, что процесс когнитивной трансформации ориентационных структур индивида в обстоятельствах университетского обучения реализуется как замещение профессиональных ориентационных структур студентов образовательными. Нечто подобное происходит и с ролевым присвоением. Те роли, которые демонстрируют студентам значимые другие, являются не столько атрибутами профессионально-психологической, сколько преподавательской идентичности. Студент, взаимодействуя с преподавателями, присваивает прежде всего ролевые педагогические формы, будучи готовым (на поведенческом уровне) к преподаванию, а не к профессионально-психологическому функционированию. Действительным

предметом трансмиссии в психологической подготовке оказывается не профессионально-психологическая, а профессионально-образовательная идентичность. В результате психологическая подготовка воспроизводит не системы профессиональной деятельности, а ее образовательные эрзацы. И поскольку реквизиты психологических умений и навыков, принципиальные в ролевой структуре профессионала, реализуются, как правило, в виде преподавательского нарратива «о профессиональной деятельности», то студент и научается не профессионально-психологическому действию, а рассказу о профессионально-психологическом действии. Последнее самым замечательным образом демонстрирует практически любой университетский экзамен.

Из сказанного следует, что процесс отождествления — базовый для ролевой идентификации — становится проблемной точкой профессионального обучения, что в иной риторике может быть выражено в терминах отношения с другим. Если в производственной профессиональной ситуации ролевая идентификация нормативно реализуется по схемам присвоения роли, то в образовательной ситуации, если она удерживает ценность профессиональной подготовки, возникает острая необходимость разотождествления профессионально-психологической и педагогической позиций. Последняя должна стать предметом остранения, объективации и ограничения в актах образовательного взаимодействия. Образование в этом случае должно сделать нечто, что сделает его работу видимой и контролируемой.

Идеализация, как уже было сказано, связана с особенностями отношения профессионализирующегося индивида с другим, обеспечивая передачу конкретных образцов профессиональной деятельности, причем далеко не всегда открыто артикулированных. Как отмечает белорусский психолог Е. С. Слепович, в ходе контактов учителя (носителя культуры) и ученика передаются не только специальные умения, но и «встроенные» в интеракции «представления, понятия... эмоциональные коды (личностные смыслы, ценности, установки, стереотипы)» [15, с. 22]. Понятно, что в данном случае речь идет о межличностной коммуникации типа социальной эстафеты, когда ремесло передается из рук в руки. Однако здесь мы будем обсуждать не столько содержание трансляции, сколько ее процесс и механизм.

В процессуальном отношении идеализация обусловлена неравновесностью миметической связи, повышенной ценностью одних элементов взаимодействия и обесцениванием других. Было бы, однако, опрометчиво считать такого рода дисбаланс продуктом внутренних состояний участвующих в процессе идеализации сторон, например, аттрактивностью (харизмой) носителя идеализированных схем. Механизм идеализации соотнобразуется с конструктивной деятельностью профессионального сообщества, создающего интерактивное пространство идеализации путем привлечения институционального (в этом плане идеализация выступает как институциональный факт) и символического (коммуникативный факт) ресурсов. В первом отношении

особое значение имеет наличие материализованных условий профессиональной деятельности, организованных как места обитания идеализированных предметов (для верующих это церковь, для психологически проблемного индивида — клиника, для студента — университет), а также действующих социальных конвенций (языковых, ценностных, обрядовых), поддерживаемых текстуальными процедурами. Особое значение для их развертывания имеет так называемая историзация, посредством которой идеализируемый предмет чаще всего предстает перед взором неопита в контексте уходящей в далекое прошлое традиции, светом которой озаряется профессиональный идеал.

В коммуникативном отношении для процесса идеализации огромное значение имеет участие в ней профессиональной группы, обеспечивающей социальное подтверждение высокого статуса принимаемого индивидом образца. В определенном смысле статус образца его носитель приобретает не за счет находящегося в его распоряжении «особого» качества (пассионарности), а посредством социальной амплификации, придающей тем или иным качествам привлекательный для неопита характер. Короля играет свита. Социальное одобрение входит в качестве одного из важнейших конститутивов в процесс идеализации, что коррелирует с замечанием Ч. Кули о том, что «чувство „я“ лежит в пределах общей жизни, а не вне ее» [9, с. 132]. Иначе говоря, в основе идеализации, как и присвоения роли, лежит социально санкционированный механизм присвоения другого.

По всей видимости, в образцовой роли может выступать не только конкретный физический индивид, но и символический объект. Институт религии⁵ дает нам примеры такого рода социальных конструкций (Христос, Магомет, Будда и пр.). В этих случаях огромное значение имеют апологетические тексты, посредством которых создаются концептуальные и поведенческие образцы. Однако их недостаточная прагматическая эффективность вызывает к жизни необходимость создания более «приземленных» моделей: канонизированных и неканонизированных святых, мучеников и радетелей веры, пространственная и временная близость которых позволяет им выступать в качестве условия, конкретизирующего объект идеализации.

В этой связи профессионально-психологическая идеализация по своему социально-психологическому и семиотическому механизму ничем принципиально не отличается от своего религиозного прототипа, когда помещает в свой фундамент образ родоначальника (например, Л. С. Выготского), создает всевозможные жития (биографические нарративы) и выдвигает на передний план последователей, ряд которых (конечно же!) должен завершаться на реальном или мнимом продолжателе традиции, который и есть носитель

5. Религию, вслед за П. Бергером и Т. Лукманом, мы трактуем как «способность человеческого организма к трансцендированию своей биологической природы для создания объективных, морально требовательных, общеобязательных универсумов значений» [20, с. 224].

образца. Только в этом случае процесс идеализации может считаться «материально» обеспеченным.

В современной профессионально-психологической университетской подготовке мы постоянно сталкиваемся с деструкцией идеализационных процессов. Эта деформация обусловлена, с одной стороны, несформированностью образцовой конвенции: как на уровне организационных академических структур (кафедр), так и факультетских сообществ в целом, а с другой — размытием границ идеализации путем мультипликации научных, научно-методических и популярных текстов, распространяемых книжным производством и Internet. Здесь мы обнаруживаем одно из решающих социально-психологических условий идеализации: способность профессионального сообщества к контролю пространства идеализации. Речь идет не только о границах этого пространства, но и о реализации в его контексте регулятивно-распределительной функции, состоящей в основном в селекции — включении (исключении) в идеализационный список тех или иных объектов. Символическая атака объектов идеализации ведет к сбою в режимах трансляции профессионального опыта, диффузии критериального отбора, нарушению механизма социальной легитимации нормативных образцов.

Метарегуляция как особая черта профессионализма заключается не столько в следовании правилам профессионального поведения, сколько во владении умением трансформировать эти правила в определенных границах, а также вырабатывать новые нормативы, необходимость в которых обусловлена динамикой профессиональной ситуации. В этом контексте метарегуляция соотнобразуется с ситуационным поведением, ключевым в котором становится определение ситуации. Возникновение новых правил или редакция старых оказывается зависимой от этого важного ориентационного акта.

Психологические определения метарегуляции тяготеют, как правило, к менталистским предикатам и описывают этот процесс в терминах решения задач на соображение [18]. Сама по себе такая постановка неплоха, особенно в диагностическом плане, но когда речь идет не о диагностике, а о формировании метарегулятивных отношений, то психологические описания, укорененные в структурах субъективности в качестве основания поведения, перестают быть конструктивно эвристическими. В этом случае метарегуляция должна быть описана посредством категориальных структур, локализованных за пределами индивидуального сознания (в межличностном пространстве, социуме, культуре). Они должны рассматривать метакогнитивные образования с точки зрения коммуникативного производства, видя в когнициях (метакогнициях) скорее итог развития, чем его старт. Если менталистские определения вообще необходимы.

Апелляция к коммуникативным условиям метарегуляции связывает ее с особым рода речевой и поведенческой активностью, в которой ключевым моментом выступает дефиниция профессиональной ситуации. У. Томас в работе

«Неприспособленная девушка» замечает, что от «определения ситуации зависят не только конкретные акты; по ходу дела вся жизненная стратегия и личность самого индивида начинают вытекать из серии таких определений» [16, с. 62].

Обсуждая метарегуляцию как ситуационное самоопределение, мы бы хотели обратить внимание на два обстоятельства, которые связаны с его устройством. Для прояснения первого обратимся к известной в социальных науках теореме У. Томаса, согласно которой реальность, определяемая индивидами в качестве действительной, реальна по своим последствиям⁶. Иногда в разного рода исследованиях ситуационное самоопределение редуцируют исключительно к дескриптивной активности. Однако такого рода редукция, например, к номинативному акту, противоречит самому духу его трактовки Томасом. Причмокивающий губами во время еды индеец определяет ситуацию посредством причмокивания как удачный обед [там же, с. 67]. Но даже если согласиться с номинативной редакцией определения ситуации, непонятно, почему одни имена «прирастают» и приобретают статус действительного положения вещей, а другие отвергаются или вступают в семиотическую схватку с другими определениями. М. Фуко, например, обсуждая проблему весомости высказываний, обнаружил связь их значимости с наличием трех факторов: социальной ситуации, статусного распределения (позиций говорящего и его аудитории) и риска речи [17, с. 17]. Особую весомость в изображении Фуко имеют так называемые «парресиастические» высказывания, в которых говорящий, во-первых, говорит все, что он думает, а во-вторых, в своей речи парресиаст является «одновременно субъектом утверждения и субъектом утверждаемого» [там же, с. 16]. Образцом же парресиастической речи для Фуко является речь перед всемогущим правителем, содержащая истину о нем (как правило, нелицеприятную). В контексте определения ситуации парресиастическое высказывание (независимо от его следствий) — самое номинативно эффективное. Парресиаст не просто именует ситуацию, он ее практически определяет. Это значит, что в определяющей функции у Фуко выступает не любое именование, а то, которое реализует практический контекст. Актор действует так, что его поступок утверждает редакцию ситуации в перспективе осуществляемого высказыванием действия.

Кроме этого, как в случае с индейцем, определение ситуации может происходить посредством значащего поведения, то есть невербально. Перчатка, брошенная одним из участников скандала другому, выступает жестом, рождающим ситуацию дуэли. Равно как и появление преподавателя за кафедрой в лекционной аудитории выступает знаком определения ситуации как учебной.

6. «Первая часть теоремы, — пишет по этому поводу Р. Мертон, — непрестанно напоминает о том, что люди реагируют не только на объективные особенности ситуации, но также — и иногда преимущественно — на значение, которое эта ситуация имеет для них. И когда они придают некое значение ситуации, их последующее поведение и некоторые последствия этого поведения определяются этим приписанным значением» [11].

Другое обстоятельство ситуационного определения связано с его социальной природой. Вторым именем дефинирования ситуации выступает категория ситуационного смысла. Этот смысл мы предлагаем трактовать как социальный. Такого рода предикация обусловлена не столько социальной природой значений, что было бы тривиальным, сколько социальным механизмом смысловой атрибуции. Возьмем для примера описание этого акта в символическом интеракционизме. В нем формирование значения связано с выделением чего-либо из окружающего мира. При этом акт индивидуально-наделения смыслом всегда недостаточен. В его формировании всегда участвует другой, в результате чего ситуационный смысл возникает как эффект агрегации, несводимый к каждому отдельному взаимодействию. Генерация смысла трактуется символическим интеракционизмом как «превращение в объект». Сущность объекта обнаруживает себя путем его различения с категориями «стимул». «Отличие объекта от стимула заключается в том, что объект не может воздействовать на индивида непосредственно и не может быть идентифицирован независимо от индивида» [4, с. 174]. Но не только. Поскольку профессиональная ситуация самим условием своего существования обязана профессиональной группе, то смысловая атрибуция ситуации, даже если она осуществляется индивидуальным актором, всегда происходит с учетом терминов и ценностей этой группы (реальной или воображаемой). Данное обстоятельство указывает на коммуникативный механизм ситуационного определения. «Значение того, что мы именуем „коммуникацией“, заложено в том факте, что именно она обеспечивает ту форму поведения, в которой организм, или индивид, может стать для себя объектом. Это тот род коммуникации, который мы с вами обсуждаем — не в том смысле, в каком курица что-то кудахчет своим цыплятам, волк лает в сторону стаи или мычит корова, а коммуникация в смысле значащих символов, коммуникация, ориентированная не только на других, но также и на самого индивида» [12, с. 167]. Определить ситуацию — это не только вступить по ее поводу в диалог с другими, но и сделать ее предельно актуальной и конкретной. Во многом это связано с тем, что профессионал, действуя в этом статусе, производит решающий символический вклад в ситуационное определение.

Как было сказано выше, метакогнитивное положение предполагает не только рождение профессиональных ситуаций, но и их качественную модификацию. Последнее означает «учет действующих ситуационных определений», а также коммуникативных возможностей их редефинирования. Участие других в актах ситуационного генеза ставит в качестве первоочередной задачи способность к использованию коммуникативных условий ситуационной трансформации в качестве ключевого коммуникативного умения. Другие, наряду с профессионалом, должны выступать соучастниками ситуационной модификации, а профессионал (в метакогнитивном смысле) — практиком коммуникации.

Имеют ли сегодня студенты возможность ситуационного экспериментирования в условиях профессиональной психологической подготовки? В той мере, какой учебная ситуация определяется преимущественно вертикальной трансмиссией власти и однозначным доминированием преподавателя, ситуационная инициатива однозначно приписывается ему, а действия студента становятся зависимыми от условий внешней педагогической организации. Конечно же, участие студента в определении учебных ситуаций нельзя отрицать, например, когда он манипулирует позицией преподавателя на экзамене, однако эти формы экспериментирования используют в основном ресурс повседневности и в строгом смысле не могут быть признаны профессионально-психологическими. Между тем экспериментирование с профессиональными ситуациями и их определениями является основой метакогнитивных навыков, поскольку не существует правил, по которым ситуации модифицируются, равно как и нет правил по производству правил.

Самоидентификация, как и все предшествующие условия профессионализма, обусловлена обстоятельствами профессионального общения. Если использовать образные описания, то данное новообразование может быть метафорически представлено как «эффект соленого огурца». Как заметили в свое время П. Бергер и Т. Лукман, «католическим священником “естественно” стать в Риме, но не в Америке» [2, с. 238]. Самоидентификация не связана с личным усилием индивида, а обусловлена средовыми характеристиками. Развитость инфраструктуры и интенсивность связей среды профессиональной самоидентификации — залог ее успешности и глубины. В чем же конкретно должна заключаться ее инфраструктурная развитость и интенсивность? Как следует из представленного в описанных ранее критериях, к важнейшим для самоидентификации средовым характеристикам относятся: устойчивость и относительная строгость символических границ среды; наличие необходимого и достаточного количества объектов идентификации, ритуалов и традиций; развитость и динамичность связей инфраструктурных элементов; нормативная и ценностная определенность; наличие невербализированных конвенций, синхронизирующих социальное реагирование на внесредовую интервенцию. Немалое значение в организации среды идентификации имеет ее практическая ориентированность, направленность на решение важных социальных и культурных задач. При этом не имеет принципиального значения то, насколько реалистичны эти внешние по отношению к среде цели. Их основная функция заключается в обеспечении социальной идентификации средовой группы, наличии консолидирующего ресурса. Особое значение в этой связи имеет явное и неявное согласие участников сообщества принимать эту ориентацию как «игру, стоящую свеч». Конечно же, со счетов нельзя сбрасывать и стремление индивида стать участником средовых отношений, однако и этот мотив не следует трактовать как феномен, порожденный внутренними обстоятельствами индивида, поскольку основным психологическим меха-

низмом, запускающим мотивацию участия, выступает миметическое желание, рождаемое коммуникативными и символическими обстоятельствами среды [22, р. 75].

Насколько же соответствуют выделенным нами требованиям к среде профессиональной самоидентификации бытующие в университете условия? Здесь, как нам представляется, обнаруживают себя несколько несоответствий. Во-первых, несоответствие формата сообщества. В образовании студент вынужден вступать в отношения идентификации и подтверждения идентичности не с членами профессиональной группы, а с другими студентами, способными поддерживать лишь его академическую позицию, а также с преподавателями, которые, даже будучи профессиональными психологами, выступают здесь как педагогические работники. С этой точки зрения, в среде идентификации студента содержатся лишь некоторые реквизиты профессиональной идентичности. Во-вторых, те небольшие идентификационные возможности, которые возникают в моменты эпизодических вылазок студентов в психологическую практику, не имеют для становления профессионала существенного значения, поскольку в итоге реконтекстуализируются в учебном порядке, например, посредством итоговой аттестации. Наконец, в-третьих, сама структура и консистенция среды психологической подготовки подчинена не требованиям внесредовых задач, профессиональной миссии, а внутрисистемным целям, которые можно свести к формуле «хорошо учиться», что «означает просто успешную учебу, вне зависимости от того, связаны ли методы преподавания сколько-нибудь существенным образом с какой-либо другой областью знания, и люди приучаются действовать в рамках этой области» [3, с. 90–91].

Интеграция будет рассматриваться нами в контексте социально-психологического подхода А. Шюца как попытка индивида «истолковать культурный образец (pattern) социальной группы, с которой он сближается, и сориентироваться в нем» [17, с. 533]. В этом плане вхождение в профессиональную группу для неофита сопряжено с несколькими трудностями. Прежде всего, это несовпадения образцов понимания, суждения и действия сообщества профессионалов и тех образцов, которые вступающий в сообщество индивид наследовал в ходе всей своей предшествующей жизни. В лучшем случае этот индивид, Шюц его именует «чужак», способен понимать происходящее в профессиональном мире сквозь призму имеющихся у него опытных значений, ассимилируя реквизиты профессионализма. В подобном присвоении, однако, коренится значительное количество проблем. Первая из них касается использования системы ориентаций новой группы членства, она предполагает центрирование позиции неофита в определенной точке профессионального ландшафта и соотношение «карты территории» (ориентационной схемы) с особенностями отображаемых ею профессиональных проблем и объектов. Однако отсутствие необходимого статуса, а также невозможность социальной

корректировки в связи с неопределенностью положения (фиксация своего положения на местности и ориентирование карты) чужака⁷ не могут не сказаться на качестве такой «примерки». Кроме этого, чужак оказывается перед проблемой ремасштабирования. Те категории и нарративы, которые содержатся в ориентационных схемах профессиональной группы, при простом наложении оказываются недостаточно операциональными. Это обусловлено не только необходимостью их «привязки к местности», но и качественного преобразования, включения в структуры практического поведения. Или, как пишет Шюц, категориальное отношение «неизбежно становится неадекватным, если применяется к новому уровню без переопределения в категориях этого уровня» [там же, с. 540]. К тому же действующая в профессиональном сообществе система ориентаций не рассчитана на ее универсальность, прозрачность для членов аутгрупп. «Историческая дискуссия» Л. С. Выготского и Ж. Пиаже убедительно свидетельствует не в пользу универсализма ориентационных схем. В результате на полюсе неопита возникает определенное недоверие к «карте», ее жизненной адекватности и ориентационным возможностям. Это недоверие возрастает по мере того, как чужак обнаруживает присущую профессиональным ориентациям (как практическим формам) неполноту, логическую противоречивость и вписанность в ситуативные контексты. Схема же интеграции такого рода символических организованностей отсутствует в принципе, поскольку она актуально производится взаимодействием профессионального сообщества и становящегося профессионала.

Из этого следует, что необходим достаточно большой отрезок времени пока «у чужака накопится... некоторое знание интерпретативной функции нового культурного образца, и он может начать принимать его как схему собственного самовыражения» [17, с. 542]. Можно сказать и так: неопит нуждается в определенной временной форме или алиби экспериментатора с элементами профессиональной культуры, ситуациями и правилами, чтобы быть способным к интеграции в новое для него профессиональное сообщество. Обычно эта возможность создается в структурах профессиональной подготовки, где в условных ситуациях и на моделях приобретает необходимый квази-профессиональный опыт, который потом (предполагаемо) должен обеспечить необходимый переход из образовательного сообщества в профессиональное.

Но на этом пути, как нам представляется, обнаруживается немалое количество проблем исследовательского и методического плана. На сегодняш-

7. Позиция, занятая индивидом, во многом обуславливает возникновение социальной ситуации. В образовании достаточно сложно зафиксировать объект, по отношению к которому возможно занять позицию. Это, в частности, проявляется в реферативных работах студентов, в задачу которых входит формулирование критического отношения к излагаемому содержанию. То, из какой перспективы в этом случае будет разворачиваться критика, остается принципиально неясным.

ний день остается неразработанной психологическая эпистемология, различающая уровни ориентации и ролевого функционирования будущего профессионала и, прежде всего, интерпретация структур практического знания (как порядка значений, упорядочиваемых индивидом в актах профессионального взаимодействия); не концептуализированы «фазы перехода» из жизненной ситуации в образовательную, а из нее — в профессиональную; отсутствуют критерии и индикаторы процесса когнитивной трансформации в академических группах; нет даже приблизительно описанной идеи психологического профессионализма, адаптированной к условиям психологической подготовки. Речь идет не об общих дефинициях (образах) профессионала, их как раз достаточно, а об их образовательной редакции. Последняя предполагает некоторую верстку педагогических целей и средств, направленных на подготовку студентов к существованию в психологической профессии. Проблема связи образовательной и профессиональной идентичности остается нерешенной. В этой связи профессионально-психологическое образование оказывается перед неразрешимой задачей создания условий для интеграции выпускников в профессионально-психологическое сообщество. Парадокс, однако, заключается в том, что студенты готовы к вхождению в профессиональное сообщество, но это не сообщество психологов-исследователей, а сообщество преподавателей, воспроизводящих самих себя в рамках «профессионально-психологического» образования. В этом заключается одна из причин «шока от практики», переживаемого большинством выпускников психологических факультетов.

Социальная стратификация, в отличие от предыдущих факторов, относится не столько к социально-психологическому, сколько к социологическому измерению профессионализации. Она связана с макросоциальной структурой общества, в которой развиваются профессионально-психологические практики. Сказанное приобретает черты ясности, если смоделировать перспективу профессионально-психологического поведения, базирующегося на эгологических допущениях в обществах, в которых отсутствует индивидуальное я. Становится очевидным, что существует определенная корреляция между инфраструктурным состоянием общества и перспективой профессионально-психологических практик, черпающих свою востребованность в социальных разрывах. Возникновение новых форм социальности (например, виртуальных) ведет к рождению новых исследовательских традиций и опытов психологической помощи [5, с. 57].

В то же время феномен социальной стратификации указывает и на контекстную связь профессионально-психологического поведения с другими (непсихологическими) социокультурными формами и практиками. Как замечает К. Джерджен, «романтической традиции мы обязаны своей верой в глубинное и неизменное ядро идентичности — ядро, в котором заключен сам дух жизни. Поэты Шелли, Китс и Байрон; композиторы Бетховен, Брамс и

Шопен; а также множество философов, живописцев, архитекторов, богословов и др., — все они нарисовали яркий портрет романтического Я. Оно представляет собой захватывающую сумму могучих сил, скрытых под поверхностью сознания, в самой глубине бытия человека» [6, с. 108]. Работа искусства, на которую указывает американский психолог, подготовила сознание европейского сообщества к восприятию идей З. Фрейда, А. Адлера, Г. Юнга, которые в иных общественных и политических условиях могли бы иметь плачевную перспективу.

Усилия университета в области профессионализации студентов вольно или невольно сталкиваются с так называемым «социальным заказом» на содержание психологической деятельности, а также с тем, что сообщество соглашается наделить психологическим статусом. Широкая распространенность и процветание в белорусском социуме различных форм эзотерической психологии во многом определяет ту ситуацию, в которой пытается найти свое место профессионально-психологическая подготовка.

Заключение

Подведем некоторые предварительные итоги приведенным выше размышлениям. Они могут быть сведены к нескольким внешне простым констатациям:

- ориентация университетской психологической подготовки на профессионализм как конечную цель образовательного процесса не имеет в настоящее время достаточных материальных, концептуальных и организационных оснований;
- университетская профессионально-психологическая подготовка должна быть переориентирована на создание в образовании условий, необходимых для получения широкого набора социально-психологических и коммуникативных компетенций, обеспечивающих выпускнику возможность (ре)конструирования профессиональной позиции сообразно мерности и вариативности его социокультурных самоопределений;
- основная направленность профессионально-психологической подготовки должна заключаться в отработке различных форм и уровней ситуационного самоопределения студентов, экспериментировании с различными конфигурациями профессиональной идентичности и способами профессионального действия;
- преподавание психологии следует отделить от его симбиоза с научно-исследовательским и практико-психологическим профессионализмом (по крайней мере, ментально), придав этой специализации самостоятельный профессиональный статус;
- в эпицентр управленческого внимания должны переместиться вопросы координации и согласования конфликтующих образо-

вательных процессов, продуктивного взаимодействия академических групп, придерживающихся несовпадающих (несоизмеримых) целей и ценностей сообразно видам профессионально-психологических практик, реализуемых и проектируемых в актуальном социуме.

Литература

1. Барбер, М. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция / М. Барбер, К. Доннелли, С. Ривзи // Вопросы образования. – 2013. – № 3. – С. 152–229.
2. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман ; пер. с англ. Е. Руткевич. – М. : Academia-Центр ; МЕДИУМ, 1995. – 321 с.
3. Бернштейн, Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернштейн ; пер. с англ. И. В. Борисовой. – М. : Просвещение, 2008. – 270 с.
4. Блумер, Г. Общество как символическая интеракция / Г. Блумер // Современная зарубежная социальная психология : тексты ; под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровской. – М. : МГУ, 1984. – С. 173–179.
5. Войскунский, А. Е. Психологические исследования деятельности человека в интернете / А. Е. Войскунский // Информационное общество. – 2005. – №1. – С. 53–58.
6. Джерджен, К. Социальный конструкционизм: знание и практика / К. Джерджен ; пер. с англ. А. М. Корбута ; под общ. ред. А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2003. – 232 с.
7. Джи, Дж. Деятельность человека и социальные группы как естественная среда оценивания: размышления об обучении и оценке в XXI в. / Дж. Джи // Вопросы образования. – 2013. – №5. – С. 73–106.
8. Донцов, А. И. Профессиональные представления студентов-психологов / А. И. Донцов, Г. М. Бескрылова // Вопросы психологии. – 1999. – №2. – С. 42–49.
9. Кули, Ч. Человеческая природа и социальный порядок / Ч. Кули ; пер. с англ. – М. : Идея-Пресс ; Дом интеллектуальной книги, 2000. – 320 с.
10. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун ; пер. с англ. ; сост. В. Ю. Кузнецов. – М. : АСТ, 2003. – 605 с.
11. Мертон, Р. Самоисполняющееся пророчество (Теорема Томаса) / Р. Мертон [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://socioline.ru/pages/r-merton-samoispolnyayuscheesya-prorochestvo-teorema-tomasa>. – Дата доступа : 10.04.2012.

12. Мид, Дж. Разум, Я и общество (главы из книги) / Дж. Мид // Социальные и гуманитарные науки: Отечественная и зарубежная литература. Реферат. журн. Сер. 11: Социология. – 1997. – № 4. – С. 162–195.
13. Петков, Т. От Остина и Бурдье – к логике молекулярных перформативов / Т. Петков // Критика и семиотика. – 2000. – № 1–2. – С. 53–59.
14. Полонников, А. А. Панорография учебного текста / А. А. Полонников // Совершенствование преподавания в современном вузе: теория, практика, анализ и оценка : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 1–2 ноября 2012 г. ; редкол. : О. Л. Жук [и др.] ; под ред. В. В. Самохвала. – Минск : БГУ, 2012. – С. 311–317.
15. Слепович, Е. С. Размышления специалиста об авторской практике «Психология ребенка с аномальным развитием» / Е. С. Слепович // Образовательные практики: амплификация маргинальности : сб. науч. ст. ; под ред. А. А. Забирко. – Минск : Технопринт, 2000. – С. 22–24.
16. Томас, У. Неприспособленная девушка / У. Томас // Личность. Культура. Общество. 2009. – Том XI. – Вып. 3 (№ 50). – С. 61–77.
17. Фуко, М. Дискурс и истина / М. Фуко ; пер. с англ. А. М. Корбута. – Минск : Прописки, 2006. – 152 с.
18. Цукерман, Г. А. «Оценка читательской грамотности» / Г. А. Цукерман [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.centeroko.ru/pisa09/pisa09_pub.htm. – Дата доступа : 12.06.2013.
19. Шюц, А. Избранное: Мир, светящийся смыслом / А. Шюц ; пер. с нем. и англ. В. Г. Николаева, С. В. Ромашко, Н. М. Смирновой. – М. : Российская политическая энциклопедия, 2004. – 1056 с.
20. Berger, P. L. *Święty baldachim. Elementy socjologicznej teorii religii* / P. L. Berger. – Kraków : Nomos, 1997. – 235 s.
21. Marciniak, Ł. T. *Stawanie się nauczycielem akademickim. Analiza symboliczno-interakcjonistyczna* / Ł. T. Marciniak // *Przegląd Socjologii Jakościowej*. – 2008. – Tom IV. – Numer 2. – 131 s.
22. Mitchell, W. J. T. *What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images* / W. J. T. Mitchell. – Chicago, IL : U of Chicago P, 2005. – 380 p.