

© 1999

Чурюмов С. И.

ВОЗМОЖНОЕ И НЕВОЗМОЖНОЕ В СОЦИОНИКЕ, ИЛИ УЛЫБКА ЧЕШИРСКОГО КОТА

(методологические размышления)

Подробно рассмотрены и описаны модели типов информационного метаболизма различных социальных учебно-воспитательных структур: школы, института, детского сада.

Ключевые слова: соционика, социальные структуры, тип информационного метаболизма.

(Продолжение, начало в №№ 5–6 1998)

Выше было показано, что отдельная структурная единица целостного социума может обладать вполне определенным ТИМом. Здесь важно отметить, что, в соответствии с высказанной ранее Гипотезой Универсальности ТИМа (СМиПЛ 3, 1996), информацию (а также вещество и энергию) обрабатывает не только человеческая психика и человеческий организм, но и другие структурные единицы человеческого общества и его инфраструктуры. Прежде, чем идти дальше в исследовании метаболизма структурных единиц социума, остановимся на определении понятий субъекта и объекта с точки зрения соционики.

С точки зрения парадигмы поля (см. № 5, 1998), для описания процессов в едином поле существования феноменов действительности нет необходимости в понятиях субъекта и объекта, поскольку субстраты соответствующих им единиц действительности, будучи агентами единого поля, по своей сути являются чем-то единым, а их поляризация и противопоставление представляют собой виртуальный феномен. Безусловно, при необходимости описать подходящую ситуацию с помощью именно этих понятий, их можно вводить, только не забывая при этом, что они носят не абсолютный, а относительный характер.

В контексте соционики будем считать субъектом структурные единицы действительности, проявляющие активность в метаболических процессах, совершающихся в мире, и, соответственно, будем применять термин «объект» к тем структурным единицам, которые в таких процессах являются пассивными, то есть, хотя бы по видимости, лишь претерпевают преобразование или остаются инертными средствами преобразования.

Такой подход отличается от принятого в философии, и это отличие прежде всего сводится к большей конкретности вводимых понятий, поскольку они связываются с реально воспринимаемыми и существующими структурными единицами действительности.

С предлагаемой точки зрения, например АРМИЮ, ТИМ которой был рассмотрен выше, можно считать субъектом той деятельности, для которой она предназначена. Но она же превращается в объект, если ученые начинают соответствующим образом исследовать ее. То же самое можно сказать и о многих других структурных единицах социума, например таких, как АКАДЕМИЯ НАУК (▲□ (ИЛЭ)), ОПЕРНЫЙ ТЕАТР (○■ (СЭИ)), ЦИРК (○■ (СЭИ)), УНИВЕРМАГ (■○ (ЭСЭ)), УНИВЕРСАМ (■○ (ЭСЭ)), ПРОЕКТНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ (□▲ (ЛИИ)), КОНСТРУКТОРСКОЕ БЮРО (□▲ (ЛИИ)), БОЖИЙ ХРАМ (■△ (ЭИЭ)), ДРАМАТИЧЕСКИЙ ТЕАТР (■△ (ЭИЭ)), ШКОЛА (□● (ЛСИ)), ВУЗ (■○ (ЛСЭ)), ЯРМАРКА (△■ (ИЭИ)), ФИНАНСОВАЯ БИРЖА (■△ (ЛИЭ)), МУЗЕЙ (□● (ЭСИ)), СУД (□● (ЭСИ)), ПАРЛАМЕНТ (●□ (СЭЭ)), БАНК (△■ (ИЛИ)), ТЕЛЕВИДЕНИЕ (▲□ (ИЭЭ)), ПРЕССА (▲□ (ИЭЭ)), КИНО (▲□ (ИЭЭ)), ПРОИЗВОДСТВЕННЫЕ МАСТЕРКИЕ (○■ (СЛИ)), ДЕТСКИЙ САД (□▲ (ЭИИ)). Определение и описание этих объектов будет дано в последующих статьях.

Рассмотрим различия в ТИМах структурных единиц социума, которые в определенном смысле занимают одним и тем же — обучением и воспитанием. Речь идет о ШКОЛЕ, ИНСТИТУТЕ и ДЕТСКОМ САДЕ.

Начнем анализ со ШКОЛЫ.

Проведем предварительную диагностику ТИМа ШКОЛЫ, опираясь на семантику дихотомических осей Юнга. Начнем с осей ex-in (экстраверсия–интроверсия). К какому из этих полюсов тяготеет ШКОЛА, как единица социальной структуры?

ШКОЛА работает с относительно небольшой группой детей (даже если это большая школа, там будет от тысячи до полутора тысяч детей). В небольших школах детей значительно меньше. Они живут, как правило, в ближайших окрестностях школы. Это **свои**, этого района, дети. Они собираются внутри школы, и там с ними что-то происходит. ШКОЛА — это относительно замкнутый мир, со своими внутренними проблемами, своей богатой и разнообразной внутренней жизнью. Все самое важное происходит там, внутри ШКОЛЫ. Детей принимают в школу, торжественно встречая первоклассников 1 сентября, и как бы посвящают во что-то очень важное для их внутреннего роста. Когда дети заканчивают школу, они покидают ее и из ее внутреннего мира переходят в другой, теперь уже большой мир. Они выросли там, как в гнезде, и вот наступил момент, когда они должны покинуть этот маленький мир и из внутреннего перейти во внешнее. Эти рассуждения подсказывают выбор для ШКОЛЫ в сторону оси интроверсии.

ШКОЛА — это какая структура: логическая или этическая (конечно же, в соционическом смысле этих терминов)? На первом месте здесь стоит передача знаний, знаний проверенных, устоявшихся, систематизированных, дозволенных. Это указание на *логику*. Можно задать вопрос: «А что, *этика* в школе ни к чему?» Этика комплементарна к учебному процессу в школе, дополняет его, но не подменяет. В модели ТИМа ШКОЛЫ *этика* будет находиться в блоке СУПЕРИД, а в блоке ЭГО будет стоять информационный аспект L (□).

Очевидно также, что ШКОЛА *рациональна*. Здесь знания передаются по четким, отработанным методикам, в соответствии с утвержденными и согласованными программами, имеющими обозримый объем и структуру. Доминантный процесс совершается в стандартной форме уроков, идущих по известному заранее расписанию.

Труднее обстоит дело с выбором между *сенсорикой* и *интуицией*. Понятно, что оба канала получения информации важны в учебном процессе, но сам способ передачи знаний по преимуществу связан с определенными требованиями, предъявляемыми к ученику, проверкой, контролем, оценкой, наказанием и поощрением. Этот семантический ряд подсказывает выбор *сенсорного* полюса.

На основании сделанных выборов приходим к модели логико-сенсорного интроверта (□● (ЛСИ)). В символической форме эта модель будет выглядеть как

LF		f1(L), f2(F)		□●
IR	или	f4(I), f3(R)	или	▲□
TE		f6(T), f5(E)		△■
PS		f7(P), f8(S),		■○

что в линейной форме представления модели можно представить как
[f1(L), f2(F), f3(R), f4(I), f5(S), f6(E), f7(P), f8(F)]

Первая функция L, или f1(L) — □ *интровертная логика*: **структурированное знание, рассуждение, доказательство, объяснение** в данном случае интерпретируется как передача, получение и накопление знаний, их систематизация, запоминание, как установка **становиться умным**.

Вторая функция F, или f2(F) — ● *экстравертная сенсорика*. Здесь это означает **гибкое, творческое** применение **силового нажима** к особенностям ситуации. В ШКОЛЕ это проявляется в системе **поощрений и наказаний**, в **уверенном, императивном обращении** с учебным классом. Такая установка для учителя санкционируется — он, занимая определенное положение в **школьной иерархии**, является **проводником воли** начальства.

Совместная работа первых двух функций, **блок ЭГО**, указывает на наличие строгой **иерархии**, определенное **здоровым смыслом** и **инструкциями** распределение обязанностей, — кто старше по рангу, кто младше. В ШКОЛЕ это выражается в отношении **учитель–ученик**, **распределением учеников по классам и по успеваемости**.

Третья функция R, или $f3(R)$ — $\square$ *интровертная этика*. Эта функция в модели является нормативной, и **этичность поведения** в ШКОЛЕ предполагается как нечто, само собой разумеющееся. Но это также означает, что ШКОЛА является одним из источников **нормативного этического поведения**. Многолетний опыт ШКОЛЫ показывает, что поведение учеников (впрочем, и учителей, и школьного начальства тоже) не всегда соответствует этическому идеалу, и это всегда является тревожным сигналом к тому, чтобы были приняты соответствующие ситуации меры. Отметим, что в школьных дневниках имеется отметка по поведению, но специальное, урочное обучение поведению отсутствует. А зря! В настоящее время существуют методики, на основании которых это можно делать.

Четвертая функция I, или $f4(I)$ — $\blacktriangle$ *экстравертная интуиция*. Предполагается, что **потенциальные возможности** учеников, главного объекта технологического процесса ШКОЛЫ, не ограничиваются, и ученик может достигнуть любого уровня обученности в силу старательности или способностей. Однако, в соответствии с характером четвертой функции, это допущение ничем специально не гарантируется, и нередко можно встретить с нареканиями в адрес ШКОЛЫ, что она ограничивает развитие и даже калечит какую-то часть учеников, не давая возможности раскрыться **талантам и специфическим способностям** учеников. Это вызвало к жизни появление специализированных школ, например, с математическим уклоном, школ с повышенными возможностями, в которых учились бы дети высокопоставленных родителей, или школ, где могли бы учиться дети с ограниченными возможностями — умственно отсталые, глухонемые, инвалиды.

Совместная работа третьей и четвертой функций, **блок СУПЕРЭГО**, указывает на требования, которые общество предъявляет к ШКОЛЕ: это прежде всего подготовка **гуманных, воспитанных и культурных** членов общества, готовых **использовать** свои **способности** на благо общества.

Пятая функция E, или $f5(E)$, — $\blacksquare$ *экстравертная этика, эмоции*. ШКОЛА нуждается в **эмоциональном, заинтересованном** отношении, для нее это комфортно. Это нужно ученикам, ведь они еще дети, и им необходимо **душевное тепло**. Ученики не остаются безразличными и отзываются на **эмоциональную отдачу** со стороны учителей. И напротив, **безразличный, бездушный** преподаватель не сможет найти контакт с классом.

Шестая функция T, или $f6(T)$ — $\triangle$ *интровертная интуиция*. ШКОЛА эмоционально реагирует на все, что связано с **временной перспективой**, с **будущим**. **Мечты**, рассказы о **грядущем** воодушевляют учеников, помогают им сориентироваться, сформировать более или менее определенное представление о своем **будущем**. Сюда же относится **профориентация**.

Совместная работа пятой и шестой функций, **блок СУПЕРИД**, выражает требования субъекта или условия, необходимые для эффективной работы объекта. На примере ШКОЛЫ это может выразиться как требование, чтобы в ней работали **хорошие учителя**, чтобы это были **настоящие наставники**, чтобы они умели **устанавливать и держать контакт** с классом, могли **увлечь** учеников **за собой**, **нарисовать им яркие картины положительного будущего**, создавать «**идеологию**» будущего. Преподаватель в ШКОЛЕ должен занимать позицию **родителя** (по Берну).

Седьмая функция P, или $f7(P)$ — $\blacksquare$ *экстравертная логика, технология*. В сочетании с семантикой седьмой функции это может быть понято, как разворачивание обучающих технологий во времени. Передача знаний в рамках ШКОЛЫ происходит по вполне определенной **технологии**, по **отработанным методикам**, ШКОЛА чувствительна к **методикам**, вопрос разработки новых **методик** всегда находится в центре внимания её работников. В ШКОЛЕ **непрерывно** ведется **напряженная работа**, направленная на обучение и воспитание подрастающего поколения. Это разворачивание во времени последовательного ряда событий, направленных на обучение. Проявление этой функции оправдывает выражение «**школьный конвейер**».

Восьмая функция S, или $f8(S)$ — $\circ$ *интровертная сенсорика*. **Польза, удобство, комфорт, самочувствие**. *Интровертная сенсорика* в этой позиции указывает на тенденцию, стремление создавать **удобства, комфорт** в обучении, использовать **специальные**, в том числе и **технические, средства обучения, наглядные пособия**. Сама школа как сооружение и множество помещений должна быть **удобной, красивой, привлекательной**, должна обеспечивать **хорошее самочувствие**.

Совместная работа седьмой и восьмой функций, **блок ИД**, в случае ШКОЛЫ соответствует совокупности **технологических процессов и материально-технической базы**, то есть отражает ту сторону ШКОЛЫ, которая может быть оценена как **механизм школьного образования**.

Предпосылки, на основании которых было проведено определение и описание ТИМа школы, связаны с образом усредненной советской средней школы. А советская школа своими корнями уходит в дореволюционную Россию, в которой основными типами школ были начальные, где учились до четвертого класса, и гимназии, в которых заканчивалось среднее образование. Были еще церковноприходские школы, но возможно, их ТИМ был другим. Организация начальных школ и гимназий в России в значительной мере формировалась под влиянием немецкой системы образования, к которой российские императоры тяготели, начиная с Петра I. Если же вспомнить пресловутую «аракчеевщину», то станет понятным, как характерный для немцев педантизм усиливался на русской почве — ведь эти два народа, по соционическим понятиям, являются активаторами — русские всегда «заводили» немцев, которые испокон веков хотели их завоевать (знаменитый *Drang nach Osten* — стремление на Восток). Русские же постоянно, начиная с Ледового Побоища, били немцев, но в то же время правящая верхушка пыталась перенести их порядки на русскую землю. Этой тенденции, в частности, обязано выражение «палочная дисциплина».

Поэтому неудивительно, что русская, а затем и советская школа, отмечена печатью ТИМа немецкого этноса — ЛСИ.

Можно поставить вопрос о том, может ли ШКОЛА быть другого ТИМа? Даже если представление о ШКОЛЕ ограничить средним образованием, то и в этом случае у нее может быть не один ТИМ, и для Украины, которая в настоящее время ищет адекватный ее культуре тип образования, это актуально.

В советской педагогической литературе встречались утверждения, что буржуазная школа является инструментом социальной селекции, поскольку там всегда существовало несколько разновидностей средних и начальных учебных заведений, что, как предполагалось, противопоставляло им советскую школу, проводницу социального равенства, справедливости и демократизма. Однако это тоже было пропагандистским мифом — в СССР реально существовало несколько разновидностей школ, куда следует отнести, например, и ПТУ (профессионально-технические училища), и спецшколы, и элитные школы, а также многочисленные техникумы и училища.

В условиях тоталитарной системы массовое среднее образование быстро деградировало. Школьные учителя принимали на себя непомерную нагрузку — в классах могло быть более сорока учеников, и это делало учителей неспособными эффективно справляться со своей работой, порождало разочарование в своей профессии. Обучение было обязательным. В результате этого в школе было много детей, которые не хотели или не могли нормально учиться, но система требовала «показателей», и школа приспособилась к этому требованию с помощью «липы» и «показухи». Естественно, развивалась (особенно в национальных республиках) коррупция, и хорошие оценки и золотые медали могли получать и получали совсем не те, кто их действительно заслуживал.

В развитых капиталистических странах можно видеть в основном три разновидности школ: престижные, с высоким уровнем теоретического образования, готовящие учеников к поступлению в вуз; общеобразовательные, с упором на прикладные знания, готовящие работников среднего звена; и школы «практического образования», откуда можно попасть только на производство. Этой последней разновидности капиталистических школ как раз и соответствовали, хоть и в слабой степени, советские ПТУ. Были в советское время и престижные школы, которые отнюдь не рекламировались и в которых учились дети высокопоставленных родителей, но были и такие школы, например в Средней Азии, которые принципиально не могли реализовывать даже упрощенные стандартные программы — три месяца из учебного года их ученики проводили на сборе хлопка.

В какой-то мере особняком стояли США, где раньше других стран была создана массовая школа, охватывавшая широкие слои американской молодежи и отличавшаяся высоким уровнем демократизма не на словах, а на деле (ЛИЭ!), и по ее окончании можно было выбирать любое направление карьеры — от бензоколонки до президента. Безусловно, это в значительной мере пропагандистский миф, — и программы, и качество обучения там сильно варьировали в зависимости от классовых возможностей — а самые богатые могли учиться в Европе, но все же американская школа успешно воспроизводила основные национальные стереотипы ЛИЭ и ЭСИ, отличавшиеся, с одной стороны, опорой на собственные силы,

предприимчивостью, практичностью, изобретательностью и работоспособностью, а с другой индивидуализмом и моральной жесткостью, резко проявляющимися в армии, разведке и судопроизводстве.

Соционика дает возможность описать облик школ совершенно другого типа, а именно, с соционической точки зрения, можно утверждать, что допустимо существование в точности шестнадцати типов средних учебных заведений. Проблема заключается в том, идет ли речь действительно о ТИМах или лишь о коммуникативных моделях. Эскизно наметим основные параметры некоторых школ различного типа.

ШИЛЭ (школа типа интуитивно-логической экстраверсии) — это небольшие группы (оптимально 7-8 человек), возглавляемые одним или двумя учителями-универсалами и, возможно, поддерживающие между собой более или менее регулярные связи. Учитель обучает своих учеников всему, что умеет и знает сам, и ведет своих учеников с минимально доступного для него возраста, сохраняя с ними связь на протяжении всей жизни. Учитель выпускает своих учеников в большой мир, когда считает, что они созрели для этого. Школа готовит теоретиков, философов, эрудитов. Учебные программы отличаются разнообразием и свободой выбора тем. Формальные оценки не ставятся. Отношения построены на полном доверии и безусловном авторитете учителя. Поступление в школу определяется личным выбором и совместимостью. Ученик всегда может свободно оставить школу. Проживание совместное, типа пансионата, в красивой местности.

В таком стиле учил Платон в своей Академии. Такой режим обучения в настоящее время почти отсутствует. Так может учить своих детей умный отец. В определенной мере к этому приближаются отдельные режимы обучения в Кембридже, когда к профессору-тьютору (наставнику) для специализации прикрепляются несколько студентов, однако здесь нет универсальности, и этот режим связан с ТИМом ЛСЭ.

ШСЭИ (сенсорно-этическая интроверсия) — средние группы (15–20 человек). Отбираются дети, имеющие способности к живописи, балета, музыки. Основной предмет выбирается в соответствии со способностями. Количество обязательных предметов невелико и непосредственно связано с будущей профессией — история предмета (живописи, музыки, балета...), предметное материаловедение, профессиональная техника, актерский тренинг и т.п. Формальных оценок нет — при необходимости в ведомости и дипломы их ставят формально, но имеется ранжирование в соответствии со степенью овладения мастерством — кто какое место занимает. Посещение занятий свободное. Формы занятий разные: общегрупповые, малыми группами — три-пять человек, индивидуальные. Отчетность публичная: выставки, концерты, участие в спектаклях. К такому идеалу приближаются музыкальные, балетные, театральные, художественные училища, однако в силу установившегося стереотипа средней школы они вынуждены работать в навязываемых им условиях, а это снижает их эффективность. В таких школах главное — душевная, доброжелательная обстановка, забота и поддержка талантливых учеников. Это, безусловно, гуманно, а в условиях рыночной экономики еще и выгодно: подготовка талантливых деятелей искусства — художников, музыкантов, артистов — не только дает этим людям возможность самореализоваться, найти себя, внести свой вклад в культуру своего народа, но при правильной постановке дела это может быть источником больших доходов.

ШЭСЭ (этико-сенсорная экстраверсия) — большие группы (30–40 человек), делимые на подгруппы по совместимости. Отбираются дети, проявившие склонность к профессиям, где нужно работать с людьми и в особенности с большими массами людей. Это прежде всего торговля, массовое обслуживание, административная работа с персоналом. Теоретические предметы сводятся к минимуму, а в тех, что остаются, выбирается материал, который непосредственно будет использоваться на практике. Обучение ведется в сугубо прагматическом ключе с использованием деловых игр, анализа ситуаций, экскурсий и практик на профилирующих предприятиях, а также прямого исполнения служебных обязанностей на учебных предприятиях (кафе, барах, ресторанах, гостиницах, парикмахерских и т.д.), доход от которых идет и на стипендию учащимся, и на содержание школы. Дисциплина в школе носит производственный характер и регулируется правовыми нормами и инструкциями.

ШЛИИ (логико-интуитивная интроверсия) — средние группы (15–20 человек). Отбираются дети, способные к точным и естественным наукам. Дети готовятся к поступлению в ВУЗы, где из них могут получиться экспериментаторы, естествоиспытатели, изобретатели, теоретики. Школа располагает

современным лабораторным оборудованием. Обучающие программы на компьютерах дают возможность осваивать их самостоятельно. Основная проблема заключается в том, чтобы не позволять детям работать больше, чем устанавливают гигиенические нормы. Дисциплина основана на сознательном отношении детей к учебе. Мотивация учения — познавательная. Основная форма работы — лабораторно-семинарская.

К этому типу близко подходили специализированные школы, например с чисто математическим или физико-математическим уклоном. Однако при сохранении стереотипного отношения к образованию, при наличии уравниловки и коррупции, при переполненности классов, финансовых ограничениях на приобретение новейшего оборудования они функционировали в режиме, характерном для ЛСИ. На этом примере хорошо заметно различие в функционировании двух родственных, в соционическом смысле, режимов. Впрочем, следует учесть, что в нашей стране мы имеем дело с выхолощенным, упрощенным и искаженным ЛСИ-режимом функционирования школ, поскольку он не адекватен народному духу и насаждался принудительно. В Германии та же по ТИМу система работает прекрасно и вполне удовлетворяет и население, и государство, хотя, конечно, в любой системе и у любого объекта имеются свои проблемы. Интересно отметить также, что именно в Германии возник и частично был реализован совершенно другой тип школы, по-настоящему *этической* и в первую очередь гуманистической — речь идет о типе Вальддорфской школы, где исключались какая бы-то ни было зубрежка, телесные наказания, формальная оценка знаний, где занятия зачастую проводились на лоне природы, где преподавание велось в живой, увлекательной форме и не могло оставить ребенка безразличным, где дети садились рядом с учителем на мягких подушках, которые приносили с собой, где было много музыки, поэзии, рисования. Конечно, такая школа не могла стать массовой, готовящей кадры для фабрично-заводской системы и массового обслуживания, и неизбежно приобретала элитарный характер.

Можно поставить вопрос и по-другому. Существует ли, так сказать, идеальный ТИМ конкретной структурной единицы социума? Ответ здесь связан с определением самого понятия такой единицы. ТИМ объекта непосредственно связан с характером его функционирования, с характером выполняемой им работы или, что то же самое, с особенностями связанного с ним материально-энерго-информационного метаболизма. И если параметры этого метаболизма определены, то тем самым определен и ТИМ объекта. Отсюда можно сделать вывод, что образ объекта можно сконструировать по заранее заданным параметрам, установив их соответствие определенным полюсам юнговских дихотомий, информационным аспектам и функциям модели.

Однако, чтобы такой образ из обобщенной абстракции превратился в нечто конкретное, нужно связать его с определенной жизненной сферой. Если мы сферу среднего массового образования воспринимаем как что-то вполне однозначное, то его идеальным ТИМом будет ЛСИ, а ситуативные модификации этого ТИМа будут лишь коммуникативными моделями. И тогда ПТУ (производственно-технические училища), готовящие квалифицированных рабочих и мастеров на производстве, сохраняя ТИМ ЛСИ, приобретает коммуникативную модель СЛИ (О■), поскольку там обучение носит предельно практический характер, с минимумом или полным отсутствием теории, с отработкой практических навыков непосредственно за станками, на учебной строительной площадке, за швейными машинками и т. п.

Но попробуем посмотреть на ситуацию по-другому, иначе выделить жизненную сферу и считать, что имеется конкретное производство (фабрика, завод, стройка), которому нужны кадры. Эти кадры нужно готовить прицельно, именно для данного производства. Их можно готовить прямо на производстве, в обстановке, максимально приближенной к будущей профессиональной работе, как это и было испокон веков в древности. И в этом случае обучение имело бы ТИМ СЛИ. Такой же ТИМ, например, у ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ МАСТЕРСКИХ. Но по определенным причинам государство, располагая развитой сетью народного образования, ассимилирует производственное обучение в эту систему, стараясь сделать его более упорядоченным, привести по мере возможности к единым нормативам, и накладывает на него тем самым коммуникативную модель ЛСИ. Кроме того, на предприятиях с современным оборудованием высокая квалификация рабочего требует овладения знаниями основ наук, и поэтому нужны преподаватели-специалисты, которые собраны в одном месте. В результате производственное обучение приобретает облик стандартизованного школьного. Провести в этом случае четкую грань и различить, что является основным ТИМом и что коммуникативной моделью, не так-то просто — необходима дальнейшая проработка этой темы.

Рассмотрим теперь ВУЗ (высшее учебное заведение) — ИНСТИТУТ, УНИВЕРСИТЕТ. Несмотря на определенное сходство со ШКОЛОЙ, здесь имеются и существенные различия. В отличие от ШКОЛЫ ВУЗ — это *экстравертированная* социальная единица. Он значительно больше и по территории, и по количеству сооружений, и по количеству обучаемых (студентов) и преподавателей. В ВУЗ поступают учиться молодые люди со всей страны и даже из-за рубежа. Он как бы открыт наружу, он рекламируется, объявляет конкурс, и в отличие от ШКОЛ, имеющих лишь номер, у ВУЗов есть определенное название. ВУЗ так же, как и ШКОЛА, связан с *логическим* полюсом: основная его задача — обучение, передача знаний. Но, по сравнению со школой, это уже другие знания — они носят **специальный и технологический** характер, это передача ТЕХНОЛОГИЙ. Как и ШКОЛА, ВУЗ связан с *сенсорным* полюсом, но здесь *сенсорика интровертная* и может быть понята как **полезность, практичность**. Как и в школе, из двух полюсов *рациональность–иррациональность* здесь, очевидно, следует выбрать *рациональность*, так как учебный процесс планируется, ведется в соответствии с определенными программами, используются отработанные технологии передачи знаний. Но по сравнению со ШКОЛОЙ здесь есть свои нюансы, которые будут рассмотрены при обзоре модели. Синтезируя сделанные выборы по дихотомическим осям Юнга, получаем ТИМ логико-сенсорной экстраверсии (■○ (ЛСЭ)). Блочная модель здесь будет выглядеть как

PS		f1(P), f2(S)		■○
TE	или	f4(T), f3(E)	или	△■
IR		f6(I), f5(R)		▲□
LF		f7(L), f8(F)		□●

или в линейной форме:

[f1(P), f2(S), f3(E), f4(T), f5(R), f6(I), f7(L), f8(F)]

Первая функция Р, или f1(P), — ■ *экстравертная логика*. Здесь эта функция может быть интерпретирована как **передача и получение технологических знаний**, имеющих относительно узкую **профессиональную** направленность.

Вторая функция S, или f2(S), — ○ *интровертная сенсорика: польза, удобство, практичность, комфорт, самочувствие*. В ВУЗе процесс обучения существенно отличается от школьного — студенты в общем-то более свободны по сравнению со школьниками, хотя советская административно-идеологическая система, (ТИМ ЛСИ), навязывала несвойственные ВУзу жесткие порядки. Тем не менее, контроль в ВУЗе осуществляется в другом режиме — во-первых, не по урочно, как в ШКОЛЕ, а по семестрово, и у студентов имеется определенная материальная заинтересованность — от успешности сдачи экзаменов и зачетов зависит размер стипендии и ее назначение.

Третья функция Е, или f3(E), — ■ *экстравертная этика*, лучше бы все же Юнговское *экстравертное чувство*. Этот информационный аспект так или иначе связан с проявлением **эмоций**, а третья функция имеет нормативный характер, следовательно, можно говорить о нормативном, формальном, стандартизованном проявлении **эмоций**. Применительно к такой единице социальной структуры, как ВУЗ, это может означать ограничение на повышенное проявление эмоций в связи с учебным процессом. Это и понятно: студенты — взрослые люди, и им не пристало вести себя, подобно маленьким детям: шалить, баловаться на занятиях, плакать из-за неудовлетворительных оценок.

Четвертая функция Т, или f4(T), — △ *интровертная интуиция*. Информационный аспект указывает на отношение ко времени, а четвертая функция модели «А» связана с повышенно чувствительным отношением к тематике аспекта. В случае ВУЗа это может быть интерпретировано, как четкое выдерживание временных параметров. Сюда относятся, например, расписание занятий, из которого можно узнать, когда и что будет начитываться или отрабатываться, время сдачи лабораторных, курсовых, графических работ, зачетов и экзаменов и т.д. Сюда же относятся сроки подготовки специалиста, связанные с трудовыми и материальными затратами. ВУЗ чувствителен ко всему, что связано со временем. Но есть здесь и вторая сторона возможности, потребности и особенности студентов. Как правило, ВУЗ не учитывает реальные затраты времени, необходимые на полноценное овладение учебными программами, и студенты оказываются перегруженными из-за нехватки времени. В то же время студенты ощущают

временной пресс, стараются уменьшить его, пропуская занятия или добиваясь свободного посещения лекций, чтобы иметь возможность самим планировать, что и когда они будут делать.

Совместная работа третьей и четвертой функций, **блок СУПЕРЭГО**, указывает на наличие внешних экспектаций и требований к объекту со стороны общества, окружающей среды, сопряженных элементов, космоса. В случае ВУЗа это прежде всего требование готовить активных, заинтересованных профессионалов, способных приносить пользу обществу, не безразличных к его нуждам, патриотов — иначе для общества подготовка специалистов теряет смысл.

Пятая функция R, или $f_5(R)$, — $\square$ **интровертное чувство, соблюдение этических требований в отношениях**. Этот информационный аспект в сочетании с семантикой пятой функции здесь можно понять, как **такт, корректность, уважение** к личности студента. Студентам это **приятно**, благодаря этому они начинают чувствовать себя взрослыми, проявляют тенденцию к принятию на себя ответственности за свои поступки, за свою жизнь. На первом курсе многие из студентов еще чувствуют себя детьми и не ожидают от взрослых отношения на равных, но их такое отношение **устраивает**.

Шестая функция I, или $f_6(I)$, — $\blacktriangle$ **экстравертная интуиция, потенциальные возможности**. В позиции шестой функции применительно к ВУЗу это означает, что было бы очень желательно в процессе преподавания расширять **потенциальные возможности** студентов, **развивать** в них **творческий потенциал** и делать это не только в рамках излагаемых предметов, но и привлекая дополнительный материал из смежных и отдаленных областей, а также используя творческий опыт преподавателя. Студенты сами не могут заранее сформулировать такое требование к преподавателям — они не всегда подозревают, что знания, которые они получают и которые им нужны для будущей работы, могут быть не просто инструкциями, подлежащими запоминанию, но их постижение может стать ярким, запоминающимся событием. Когда студенты сталкиваются с преподавателями-творцами, излагающими новые идеи, делающими открытия, оригинально подающими материал, — это ценится студентами, воодушевляет их, вызывает эмоциональный отклик, мобилизует их внимание.

Совместная работа пятой и шестой функций, **блок СУПЕРИД**, связана с внутренними требованиями объекта к обществу, среде, смежным элементам и даже к космосу. В случае ВУЗа это может быть понято, как требование гуманного и корректного отношения между студентами и преподавателями. В отличие от школы, в ВУЗе усредненный образ преподавателя — это не страстный, темпераментный информационно-эмоциональный донор, занимающий позицию **Родителя** и ориентирующий на будущее, а корректный, выдержанный, тактичный, формирующий конкретные потенциальные возможности инструктор, позиция которого по Берну — это **Взрослый**, то есть **выдержанный, тактичный, реалистично воспринимающий** ситуацию человек.

Седьмая функция L, или $f_7(L)$, — $\square$ **интровертная логика, приобретение знаний, обоснование, доказательство**. В случае ВУЗа работу этой функции можно интерпретировать как **непрерывную учебу**, упорную и настойчивую. **Учеба становится основным событием** жизни, важной ее составной частью, источником приобретения личного жизненного опыта.

Восьмая функция F, или $f_8(F)$, — $\bullet$ **экстравертная сенсорика, волевой напор**. В сочетании со значением восьмой функции **выполнение работы по теме аспекта, как демонстрация возможности** — указывает на **возможность упорного труда**, необходимого для овладения профессиональными знаниями. Но это только возможность — без достаточной мотивации она не будет реализована.

Совместная работа седьмой и восьмой функций, **блок ИД**, связана с реализацией программ, находящихся в блоке ЭГО. Для ВУЗа такое сочетание информационных аспектов может означать, что студенты должны учиться **самостоятельно, проявлять инициативу, «грызть гранит науки», сознательно занимать позицию ученика**.

Все-таки представленный выше образ ВУЗа не вполне соответствует тому, что постепенно сформировалось в советское время. В России первоначально ИНСТИТУТЫ не предназначались для широких народных масс. Они готовили небольшое, но высококвалифицированное количество инженеров, которые входили в состав русской интеллигенции и составляли ее особую прослойку. Такие имена, как Шухов, Красин, Городецкий, навсегда вошли в историю отечественной культуры. В российских ИНСТИТУТАХ учились дворяне, а из народа там могли оказаться лишь исключительно самородки. Порядки там отличались от школьных.

В советское же время по причинам, которые мы здесь не будем обсуждать, шла постепенная коррозия и деградация высшего образования, закончившаяся перепроизводством инженеров и падением их ценности и престижа. ВУЗ во все большей степени приобретал черты *логико-сенсорной интроверсии*. И хотя в полной мере это превращение не завершилось, да по-видимому, и не могло, все-таки черты, не соответствующие исходной, можно сказать, идеальной модели ИНСТИТУТА, проникли в высшее образование. Постепенно менялся тип мотивации студентов, когда высокое призвание заменялось инерцией, и дети, в основном выходцы из интеллигенции, поступали в институт просто потому, чтобы куда-нибудь поступить и продолжить традицию родителей, или их туда пристраивали родители, создавая прецедент коррупции.

Так обстоит дело в общем, однако есть определенные различия в ВУЗах, готовящих разных специалистов.

Представляется весьма правдоподобным, что для технических ВУЗов (ВТУЗов) вполне подходит тип *логико-сенсорной экстраверсии*. Таковы знаменитый Санкт-Петербургский Технологический, там, где работал и читал свои лекции Д. И. Менделеев, МВТУ им. Н. Э. Баумана в Москве и Киевский Политехнический Институт, сейчас переименованный в ТНУУ — Технический Национальный Украинский Университет, у которого даже территория с распланированным парком и аккуратные новые белые корпуса вокруг внутренней институтской площади вполне соответствуют (с поправкой на наши национальные обстоятельства и особенности) внешним признакам, связанным с ТИМом ЛСЭ.

Можно также допустить, что для ВТУЗов вполне подошел бы ТИМ *логико-интуитивной экстраверсии*, с которым связывается предприимчивость, новаторство, практичность и склонность к экспериментированию. Возможно, в США технологические институты именно таковы — не этим ли, наряду с другими причинами, объясняются особенности технического развития этой страны?

Однако есть другие разновидности ВУЗов — **университеты** с общенаучным и гуманитарным уклоном, **педагогические, медицинские, художественные институты, институты физкультуры, консерватории** и др. Безусловно, между ними есть определенные различия, но это различия, накладывающиеся на общий ТИМ ВУЗа и связанные с акцентуацией, вызванной особенностями профиля. **Университеты**, с их большим разнообразием тематики, нетрудно отождествить с акцентуацией по типу **▲□** (ИЛЭ). **Педагогика** окрашивает основной тип в **■△** (ЭИЭ), **медицина** — в **○■** (СЛИ), **искусство** может дать разные акцентуации — **○■** (СЭИ) в связи с живописью, балетом и музыкой, **ЭИЭ** — в связи с драматическим театром. **Физическая культура** снова возвращает нас к типу **■○** (ЛСЭ) или **■△** (ЛИЭ), **юриспруденция** — **□●** (ЭСИ), **военные училища и академии** тяготеют к типам **●□** (СЛЭ), **■○** (ЛСЭ), **○■** (СЛИ) и т. д. Однако в отличие от ШКОЛЫ здесь, без сомнения, речь идет об акцентуациях или коммуникативных моделях, поскольку здесь трудно представить нецентрализованный, то есть вне стен ВУЗа, тип подготовки специалистов.

Учет типологических различий между этими единицами социальной структуры может оказаться полезным для оптимизации их функционирования.

Рассмотрим теперь **ДЕТСКИЙ САДИК** как особую социальную единицу, имеющую свои задачи и функции.

Нетрудно показать, что этот объект имеет *интровертный* ТИМ. Действительно, **ДЕТСКИЕ САДЫ** — это относительно небольшие заведения, куда родители приводят или приносят своих маленьких детей и оставляют их там на день, неделю или другие сроки, в зависимости от условий работы. Дети из прилегающих окрестностей, можно сказать, «свои» дети. Они собираются в закрытом помещении, и там с ними ведется определенная работа, направленная на их внутреннее преобразование. Это преобразование носит прежде всего *этический* характер — ведь в них сначала нужно заложить гуманистическую основу, вырастить людьми, а уж потом наполнять их головы логической информацией. Этим определяется выбор *этического* полюса, на оси *логика–этика*. Но воспитание — это еще и закладка потенциальных возможностей, причем наиболее фундаментальных, обобщенных. И процесс этот в целом носит *интуитивный* характер, хотя при этом, естественно, могут использоваться любые сенсорные средства. В детском саду воспитание ведется по определенным правилам, методикам и программам, и это определяет выбор *рационального* полюса при оценке этого объекта.

Таким образом, ДЕТСКИЙ САДИК как одна из структурных единиц общества характеризуется *этико-интуитивной интроверсией* (◻▲ (ЭИИ)). Блочная модель здесь будет выглядеть как

RI		f1(R), f2(I)		◻▲
FL	или	f4(F), f3(L)	или	●◻
SP		f6(S), f5(P)		○■
ET		f7(E), f8(T),		■△

а в линейной форме

[f1(R), f2(I), f3(L), f4(F), f5(P), f6(S), f7(E), f8(T)].

Она может быть истолкована, проинтерпретирована следующим образом.

Первая функция R, или f1 (R), — ◻ *интровертная этика: отношения, забота*. Люди всегда как-то относятся друг к другу, но в случае маленьких детей **отношение** стоит на первом месте — они учатся у других людей прежде всего **отношению**, и в зависимости от того, как они усвоят этот первый урок, так они и будут сами относиться к людям.

Вторая функция I, или f2 (I), — ▲ *экстравертная интуиция: программы, потенциальные возможности* объекта, в данном случае это может быть истолковано, как передача **потенциальных возможностей**, закладка самого важного, что только может быть в человеке, формирование первичных программ человечности и человеческого поведения.

Совместная работа первых двух функций, **блок ЭГО**, указывает на основную задачу объекта — создание потенциальной основы в душах маленьких человечков, то, что называется «вложить душу» в ребенка. Вряд ли в мире для людей есть что-то более важное. К сожалению, общество часто не хочет, не может или просто не обращает достаточного внимания на этот самый ответственный этап в становлении человека.

Третья функция L, или f3 (L), — ◻ *интровертная логика: структурирование пространства, структурированное знание*. В данном случае это можно интерпретировать как обязательное и нормативное использование по возможности наилучших, передовых, прогрессивных средств, современных методик, особой организации пространства, насыщение его адекватными воспитательному процессу предметами — игрушками, материалами и инструментами для приобретения первичных полезных навыков и развития врожденных способностей — бумага, краски, пластилин, музыкальные инструменты, спортивные снаряды и т.п.

Четвертая функция F, или f4 (F), — ● *экстравертная сенсорика: силовое воздействие, волевое давление, насилие*. Четвертая функция характеризует ту сферу человеческой психики и личности, которая не терпит ограничений, связанных с семантикой наполняющего ее ИА, и в данном случае это может быть понято, как нетерпимость, недопустимость насилия, жесткого силового давления в воспитательной сфере. В тех случаях, когда оно используется по отношению к детям, это приводит к драматическим и, как правило, необратимым последствиям для детской души. Это то, что калечит детскую душу. Однако существует и педагогически оправданное использование **силового воздействия** — вспомним Макаренко и его «Педагогическую поэму», когда он мог и ударить своего воспитанника, и в ответ на упреки коллег «как он смел», он отвечал, что в данной ситуации это был единственный способ поставить на место бывшего босняка и уголовника. Это действие было точным педагогическим решением ситуации, и после этого бывшие блатные признали великого педагога «своим», по-настоящему «зауважали» его

Совместная работа третьей и четвертой функций, **блок СУПЕРЭГО**, указывает на то, чего окружающая среда ждет от него, что, с точки зрения объекта или субъекта, необходимо для его эффективного функционирования. В данном случае это требования, связанные с характерными особенностями *лого-сенсорной интроверсии* (LF (◻●)) — именно так расположены ИА и функции в этом блоке. Это означает, что данный объект должен быть «правильным», в высшей степени соответствовать нормам и инструкциям. Все проявления его работы должны строго проверяться, находиться под постоянным контролем. Это и понятно, ведь речь идет о маленьких детях, и любые отклонения от бытовых нормативов будут ревностно отслеживаться родителями.

Пятая функция Р, или f5(P) — ■ *экстравертная логика: технология*. ДЕТСКИЙ САДИК нуждается в полноценном и эффективном обслуживании и оборудовании. Эта сторона дела должна быть обеспечена внешними службами и осуществляться как бы сама собой, но от ее уровня сильно зависят характер и эффективность основного процесса.

Шестая функция S, или f6 (S), — ○ *интровертная сенсорика: польза, удобство, комфорт, самочувствие*. Когда налажена поддержка объекта со стороны внешней среды, имеется и выполняется законодательство, выдерживаются эстетические параметры, то это мобилизует, вдохновляет основной персонал, и основная работа объекта резко улучшается, а его функционирование оптимизируется.

Совместная работа пятой и шестой функций, **блок СУПЕРИД**, указывает на ресурс, который необходим объекту для эффективной работы. В данном случае речь идет о материальном и технологическом обеспечении, наличии правовой и нормативной базы.

Седьмая функция E, или f7 (E), — ■ *экстравертная этика: эмоции*. В позиции седьмой функции этот ИА указывает, на что тратится основное время функционирования объекта, причем это делается как что-то естественное и важное, на что не жалко времени. В данном случае речь идет об отождествлении своей эмоциональной жизни с основным объектом работы — детьми.

Восьмая функция T, или f8 (T) — △ *интровертная интуиция: перспектива, жизненный опыт, программирование будущего*. Здесь это все, что так или иначе связано с подготовкой подрастающего поколения к будущей жизни.

Совместная работа седьмой и восьмой функций, **блок ИД**, указывает на непосредственную реализацию программ и установок в процессе выполнения основной работы, а также на средства, с помощью которых это делается. В данном случае речь идет о высокой эмоциональной самоотдаче воспитателей, направленной на подготовку детей к будущему.

Естественно предположить, что должны существовать многие формы воспитания и подготовки подрастающего поколения ко взрослой жизни. Этот вопрос более подробно будет рассмотрен при дальнейшем анализе темы.

Приведенные описания выбранных единиц социальной инфраструктуры в связи с недостаточной разработанностью аппарата соционической интерпретации не претендуют на однозначность и точность и потому должны рассматриваться как предварительные и дискуссионные.

(продолжение следует)

Л и т е р а т у р а :

1. Амонашвили Ш. А. Педагогическая симфония. — Екатеринбург: изд. Уральского ун-та. 1993. — 224 с.
2. Букалов А. В. Интегральный ТИМ США. //Соционика, ментология и психология личности. № 5. 1998.
3. Букалов А. В. Интегральная соционика. Типы коллективов, наций, государств. Этносоционика. //Соционика, ментология и психология личности. № 5. 1998.
4. Букалов Г. К. Определение ТИМ технического объекта. //Соционика, ментология и психология личности. № 4. 1996.
5. Гуленко В. В. Юнг в школе. — изд. Новосибирского университета. 1998.
6. История дошкольной педагогики. — М.: Просвещение. 1974. — 464 с.
7. Константинов Н. А. и др. История педагогики. — М.: Просвещение. 1974. — 464 с.
8. Стоякин В. А. О соционике этносов. //Соционические чтения. № 2(5). 1998.
9. Чурюмов С. И. Гипотеза универсальности ТИМа. //Соционика, ментология и психология личности. № 3. 1996.
10. Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. — М.: Педагогика. 1979. — 136 с.