

БК 66.0

УДК 32

Т 63

Тоталитаризм и тоталитарное сознание: статьи по материалам 18 региональной ежегодной науч.-практ. конф., 29 апреля 2017 г. /Под ред. В.С. Шутова – Томск, 2017. 240 с. Издательство «Кит», Томск, 2017.

ISBN 5-87307-083-0

Опубликованы статьи на основе докладов, представленных на конференции, состоявшейся 29 апреля 2017 г. при поддержке философского факультета Национального исследовательского Томского государственного университета, Томского отделения РАН, Томского регионального отделения Российского общества политологов, а также томских ученых, аспирантов и студентов.

Рассмотрены проблемы политического сознания и идеологии, демократического транзита, политической модернизации, эволюции российской политической системы, коммуникаций, индоктринации, социализации, социальной политики и некоторые другие.

Редакционная коллегия: к.и.н., доц. В.С. Шутов (отв. ред.), к.и.н., доц. В.И. Постол, д.ф.н., проф. Л.С. Сысоева, к.и.н., доц. С.А. Шпагин, к.и.н., доц. Н.Н. Соколов, ст. преп. Третьякова Т.Е.

ББК 66.0

УДК32

Т 63

ISBN 5-87307-083-0

© Томск, Философский факультет ТГУ, 2017

ТОТАЛИЗИРУЮЩИЙ МЕХАНИЗМ УСТРОЙСТВА УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЙ

Аннотация. Изучение различных учебных случаев обнаруживает их содержательно-прагматическое сходство вплоть до тождественности. Объяснение этому необходимо искать не в индивидуально-личностных характеристиках их участников, а в работе надындивидуальных анонимных сил. В данном тексте предпринята попытка анализа учебных ситуаций как дискурсивных организованностей. При наличии ряда условий их действие может иметь тотализирующий характер.

Ключевые слова: учебные ситуации, риторическая масса, риторические предпочтения в работе с текстом.

Abstract: Studying various learning cases reveals their content-pragmatic similarity up to complete identity. The explanation should be searched in the work of supra-individual anonymous forces rather than in their participants' individual-personal characteristics. This text presents an attempt to analyze learning situations as discursive organizations. Given a number of circumstances, their action may have a totalizing nature.

Keywords: learning situations, rhetoric mass, rhetoric preferences in working with a text.

Начать обсуждение механизма, лежащего в основе устройства учебных ситуаций, мы хотели бы с привлечение нескольких примеров — выдержек из стенограмм мероприятий с участием традиционных субъектов образовательного процесса, студентов и преподавателей.

I. Адекватный человек это писал? <...> Может, он какую таблеточку съел?

Томск, февраль 2015 г. Семинар с преподавателями НИ ТГУ

II. Либо это в нездоровом состоянии находится человек, либо в алкогольном опьянении.

Минск, сентябрь 2016 г. Семинар с магистрантами БГПУ.

III. С моей точки зрения, человек, написавший 29 строк данного текста, находился в состоянии измененного сознания. Возможно, под действием психотропных веществ.

Минск, январь 2017 г. Семинар с магистрантами БГПУ.

(Примечание: Здесь и далее приводятся выдержки из стенограмм занятий и студенческих работ (архив автора))

Эти квалификации выполнены в ходе аудиторной работы с текстом, некоторое время назад размещенным в сети интернет. Здесь мы не будем останавливаться на указании характеристик (содержательных, грамматических, стилистических и иных) самого текста, а также способа работы с ним в аудитории, остановимся лишь на тех аспектах приведенных высказываний, которые важны в рамках обсуждаемой нами проблематики.

Как нам представляется, необходимо упомянуть как минимум три из них. Во-первых, эти высказывания, сделанные в разное время в разных по своему составу аудиториях, центрируют работу с текстом на фигуре автора, как если бы он был единственным ресурсом для извлечения референциального значения. Во-вторых, они удивительным образом семантически синонимичны, декодируя объект «автора» в акте прочтения с помощью тождественного набора атрибутов. В-третьих, (хотя это и не выводимо из того способа, посредством которого представлены в настоящей работе приведенные квалификации) они представляют собой первые полуавтоматические реакции при встрече с текстом, задающие определенный тренд взаимодействия с ним в публичном коммуникативном учебном пространстве. Остановимся на столь удивительном «единодушии» или, вернее, «единоговорении» и сделаем его предметом нашего рассмотрения, поскольку: «В то же время со мной (как и с другими людьми) бывает, что, когда я читаю (а чаще — когда путешествую), мне приходит в голову, что в связи с образовательными системами, образовательными практиками нуждаются в объяснении не их различия в разных обществах, но их поразительное сходство» [2. С. 207].

Мы видим в обнаруженном лексическом, референциальном и коммуникативном подобии действие учебных ситуаций, придающих всему, что попадает в поле их влияния, унифицированное значение. Ниже мы представим один из способов проинтерпретировать гомогенизирующий механизм учебных ситуаций, однако сначала необходимо сделать несколько предваряющих замечаний. Во-первых, мы принимаем за начальное для наших рассуждений положение о дискурсивном устройстве учебных ситуаций, соответственно, оно послужит для нас ресурсом для выполнения аналитических действий [5]. Во-вторых, в качестве аналога в конституировании своих суждений мы берем рассмотрение явлений тоталитарного характера, осуществленное Х. Арендт на историко-политическом материале [1]. Можно предположить, что прямое заимствование средств, разработанных для поля политики, и их перенос в

поле образования некорректны, однако в данном случае мы прибегаем к этому как к своего рода мыслительному эксперименту, направленному на разработку языка описаний образовательных событий.

В своем начальном состоянии учебная ситуация может быть понята как *синкретичная риторическая масса*, низко дифференцированная, никогда не подвергавшаяся сколько-нибудь отчетливой рефлексивной обработке (и в этом смысле индифферентная к взаимодействию культурных значений), избыточная по отношению к любому ее конкретному исполнению и обладающая потенциалом для придания ей состояния консистенции, обеспечивающего риторическое заполнение отведенного для каждого учебного отрезка пространства и времени. Содержательно такого рода масса представляет собой дискурсивные анклавы, состоящие из обыденных представлений, расхожих мнений, деконтекстуализированных фрагментов теорий, границы которых относительно легко проницаемы, за счет чего они достаточно просто поддаются конфигурированию в учебной коммуникации (например, студент для интерпретации «одного и того же» предметного содержания может в рамках одного занятия привлекать взаимоисключающие и несопоставимые теоретические конструкции). Качество целого содержимому дискурсивной массы придается не за счет правил, выдвигаемых со стороны науки: истинности знания, его внутренней логической непротиворечивости, причинно-следственных отношений или строгих процедур выведения, а за счет специфических процедур «академического употребления», вследствие действия которых «[в образовании] профессиональные дискурсы функционируют параморфически, не столько меняя существующие формы поведения, сколько сосуществуя в относительной изоляции» [4, с. 129].

Непосредственное воплощение учебной ситуации, разворачивающейся во времени и имеющей определенную пространственную привязку, связано с приведением потенциальной риторической массы в движение и обретения ею формы, функционирующей посредством унифицированных приемов. Это достигается благодаря утверждению (предъявлению в коммуникации) и сколько-нибудь систематическому следованию (в виде коммуникативной поддержки) одному из расхожих мнений — композиту риторической массы. Если возвращаться к приведенному в начале текста примеру работы с текстом в аудитории, то наиболее распространенными вариантами риторических предпочтений в его анализе будут:

- *авторизация текста*, смещение фокуса аналитических высказываний с текста на фигуру автора:

- | |
|-------------------------------------------------------------|
| I. сложилось такое впечатление, что это пишет подросток... |
| II. я могу предположить, что это человек нашего возраста... |
| III. автора текста очень впечатлил... |

- «оживление фигуры автора», использование текста как ресурса для составления его психологического портрета, наделение его (автора) индивидуальными (личностными, возрастными, половыми и т.п.) характеристиками:

- I. возможно, у него невысокий уровень эмоционального интеллекта...
- II. парень понял, что он разный при различных жизненных обстоятельствах...
- III. для данного возраста [к которой отнесен автор текста] характерна такая черта, как метафизическая интоксикация...
- IV. такое чувство, что он в состоянии аффекта...

- авторизованная референция, согласно которой текст помещается в дихотомические отношения с миром (в данном случае — внутренним миром автора), выражением которого он является:

- I. В тексте присутствует большое количество грамматических ошибок, опусок, это может быть связано с тем, что текст написан на эмоциональном подъеме....
- II. Текст сообщает об эмоциональном состоянии автора, об его мыслях...
- III. В тексте излагается личное восприятие и личные впечатления от...
- IV. Из текста видно, что автора не просто заинтересовал фильм, но взволновал и затронул значимые темы его жизни и мира.
- V. Мне кажется, он в нормальном состоянии. Просто он оказался в какой-то трудной жизненной ситуации.

- текстуальная автография, определение текста как средства, с помощью которого автор производит самообъективацию:

- I. Он хочет что-то передать, но у него это не получается.
- II. автор сообщает о своем состоянии в момент написания текста...
- III. Автор текста передает чувства и мысли...
- IV. Автор идет от конкретного опыта просмотра фильма к абстрактному изложению собственного переживания.
- V. Среди основных аспектов, сообщаемых автором, можно отметить его озадаченность от своего желания излагать мысли подобным образом...

Тотализирующее действие учебной ситуации возможно именно благодаря ее дискурсивному состоянию в виде массы, (это начальное положение — состояние покоя, в движении же возникает устойчивость иного типа — форма в движении), но не четко разграниченных классов аналитических действий и форм концептуализации. В этом смысле

образование нельзя рассматривать как (относительно упрощенную) проекцию научной реальности. Низкая внутренняя дифференциация дискурсивного поля образования есть практика функционирования «без границ», вследствие чего на любой вводимый непривычный дискурсивный объект оно реагирует (всей) массой, одновременно ассимилируя и вытесняя его:

Текст совершенно не связан между собой. Содержит большое количество ошибок. Читать данный текст было не интересно. Набор предложений. Слова, которые содержали ошибки, заменяла по смыслу. Понять что-либо из данного текста трудно. Смысл потерян. Возможно из-за ошибок. Не ясно, что хотел донести автор данного текста. Сущность не поняла.

Помимо синкретичного состояния, риторическая масса небесчувственна к своим количественным характеристикам: недаром при появлении эффекта коммуникативной избыточности [3], возникающем вследствие повторения того или иного содержания или коммуникативного приема, коммуникативные усилия могут быть направлены на купирование самой ситуации коммуникации или ее содержательное обновление. Именно величина риторической массы (отсюда стремление так называемой информационной накачке и его визави — ненасыщаемое требование «новенького и интересного») может стать существенным условием ее бесперебойного функционирования и обеспечения сопротивления каким-либо трансформациям.

В этом контексте требуется прояснение того, при каких условиях становится возможным образовательный акт, который а) «являет собой оформление дискурсивного измерения позиции индивида», «разрыв между субъектом-самим-по-себе и дискурсивным субъектом» б) выступает как «мультипликация дискурсивных субъектов», связанная с вытекающей из «полидискурсивности эпистемологической и лингвистической релятивности», позволяющей «обнаружить практическую укорененность всякого дискурса» [5], но одновременно с этим способный эффективно противостоять анообразовательной инерции риторической массы учебных ситуаций.

Литература:

1. Арендт Х. Истоки тоталитаризма. М.: ЦентрКом, 1996. 672 с.
2. Бернштейн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса. М.: Просвещение, 2008. 271 с.
3. Вацлавик П., Бивин Дж., Джексон Д. Прагматика человеческих коммуникаций. Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия. М.: Апрель-Пресс, Эксмо-Пресс, 2000. 312 с.
4. Джерджен К. Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика // Джерджен К. Дж. Социальный конструкционизм: знание и

практика. Минск: БГУ, 2003. С. 116–144.

5. Полонников А. А., Король Д. Ю., Корчалова Н. Д. Визуальная медиация образовательных событий. Микроэтнографические аспекты : коллективная монография. Минск: БГУ, 2017 (рукопись находится в печати).