

# ДИСКУРС И ОБРАЗОВАНИЕ: ПОПЫТКА РЕКОНТЕКСТУАЛИЗАЦИИ

## (Приглашение к разговору)

**А.А. Полонников, Д.Ю. Король**

В гуманитарном лексиконе последних десятилетий категория «дискурс» удерживает лидирующие позиции, обнаруживая себя в самых разных дисциплинах, предметных областях и на многих уровнях организации научного мышления и деятельности. Утверждение этого понятия в качестве дескриптивного центра многие исследователи связывают с «лингвистическим поворотом» в науке, акцентировавшем креативную функцию языка в формировании социальной реальности. Человеческая идентичность в перспективе лингвистического поворота перестала восприниматься как вторичный продукт преобразований предметного мира или эманация структур, скрытых в глубинах психики, а предстала как эффект переговоров и конструктивных процессов, укорененный в семиозисе культуры и присвоенном типе дискурса. Дискурс в этом изложении мы будем ассоциировать с «письменным или речевым (вербальным) продуктом коммуникативного действия» (Ван Дейк).

Объективация и легитимация лингвистического поворота – отдельная страница еще не завершенной гуманитарной истории. В наших же постсоветских обстоятельствах о лингвистическом повороте можно говорить лишь как о рискованном проекте. Его сторонники, утверждая онтологию дискурса и коммуникации, указывают на ряд феноменов культуры и человеческой жизни, составляющих новый вызов образованию:

- изменение основных констант человеческого существования – отношений индивида к Истине, Другому, самому себе;
- динамизация социальной реальности, онтологической нестабильности, десубстанциализация привычных реалий;

- преобразование природы социального, утверждение информационно-коммуникативной онтологии, базирующейся уже не на вещах и их свойствах, как было ранее, а на отношениях «между» различными культурными элементами;
- модификация принципа гуманитарного мышления, развитие культурфилософского деконструктивизма, обновившего язык действующей системы понятий (Петрова, 2005, с. 186).

Другие промоутеры лингвистического поворота делают акцент на изменении эпистемологической конструкции гуманитарной науки. Они отмечают, что если прежние гносеологические теории выводили генерацию значений из процедур отражения окружающего мира (экзогенная традиция) или упорядочивающей активности человеческого сознания (эндогенная традиция), то эпистемы, принимающие обязательства лингвистического поворота, связывают формирование значений с социальными ситуациями и взаимодействием высказываний (Джерджен, 2003, 117). Радикальная формулировка этой позиции приобретает в их изложении следующую редакцию: «Смыслы рождаются в коммуникации».

Стоит отметить, что этот радикализм в качестве аналитического инструмента чертит такую границу преломления коммуникативного поля современности, на которой смыслы «рождаются» в момент своей «гибели», коммуникативного социального отчуждения. Такой подход неизбежно сталкивает нас с вопросом: «Как возможно образование?», а в более острой форме – «Как возможно образование сегодня: в контексте новой технологической среды, в реальности изменения статуса, ценности и операциональности образовательного опыта?». Мы можем представить себе Университет как живое событийное пространство, в котором метафора дискурса ищет генеративные события на всех уровнях, чтобы показать, как то, что мы традиционно называем образованием, распадается и одновременно ассоциируется на серии независимых, но коррелирующих друг с другом практик. Очевидной исследовательской проблемой является свойство этих практик «прятать» свою природу в тени нормативности, которую образование использует для утверждения порядка своего осуществления. Простой вопрос

«что происходит в аудитории в форме учебного занятия?» открывает дверь в гетерогенное пространство социальных и индивидуальных практик, совокупность которых мы привычно называем образованием, сумма которых намного больше, чем та нормативная символическая величина, с помощью которой образование себя конституирует. Сейчас университет оказался пространством «вторжения» внешних ему практик, их претензий на образование как легитимирующую их структуру с высоким уровнем социальной легитимности и статусности. Быть нечувствительным к этой проблематике сегодня – значит перерождаться в режим имитации образовательного процесса, отдаваться ложной заботе о целостности и суверенности Университета.

Одной из обобщающих исследовательских гипотез этого сборника является предположение, что целый ряд важнейших для образования событий происходит на его границах, то есть там, где оно маркирует свое внутреннее и внешнее. Наше внимание привлекают, прежде всего, коммуникативные практики, поскольку именно они становятся сверхпроводниками изменений на всем социальном поле, именно они эффективно имплантируют новые элементы взаимоотношений в образовательный стиль Университета и напрямую воздействуют на процессы смыслообразования и воспроизводства знания. Университет, как и все образование, обнаружил себя перед лицом новых для него дискурсов, которые видят в образовании пространство для своего утверждения и развития. И это обнаружение уже нельзя игнорировать.

Понятно, что ангажированность внезапно открывшейся перспективой побуждает ее сторонников к достаточно резкой оценке своих исторических предшественников, переоценке опыта «лингвистического поворота» как новой истины о мире и человеке. С этой точки зрения дискурсивная онтология экспансивна, она стремится превратиться в базовую дефиницию реальности и стать по существу новым мировоззрением. Композиция сборника, при всех симпатиях к дискурсивным метафорам, решает кроме промоции дискурсивного подхода еще и пограничную задачу. Вопрос о месте и форме интерпретации онтологии дискурса в аспекте университетского образования является в этом отношении центральным. Мы исходим из того, что в пространстве гуманитарных исследований и образования сосуществуют разные редакции дискурса, кон-

курирующие эпистемологические стратегии и практики взаимодействия, претендующие в своей реализации, как мы уже сказали выше, на общезначимый статус.

Или, другими словами, в случае с лингвистическим (дискурсивным, коммуникативным, прагматическим) поворотом мы имеем дело с достаточно емкой и многоликой интеллектуальной тенденцией в современной научной культуре, перспективы которой, в том числе и для образования, еще предстоит осмыслить. Обращение к категории «дискурс» в этом случае предполагает, как минимум, двойную соотнесенность: с предметом высказывания и условиями высказывания. Причем первое, учитывая отмеченные выше лингвистические обстоятельства, выступает основанием для идентификации второго. Последняя является, если пользоваться режиссерским словарем, сверхзадачей этого издания. Предполагается, что потенциал разности пониманий и практик «дискурса» может оказаться продуктивным для взаимного обнаружения и самообнаружения конкурирующих между собой текстов. В этой перспективе настоящий сборник представляет собой «открытое произведение» (Эко), создающее не только авторам, но и читателям возможность активного участия в создании новых значений, а также балансирования между различными точками зрения.

Для отечественной педагогической ситуации обращение к дискурсу и коммуникации связано с проблемой смены структурообразующих схем образовательных описаний. В русскоязычном регионе доминирующей схемой является схема деятельности, выражаемая в целом ряде соответствующих психолого-педагогических теорий, производных от философии марксизма. Эта схема использует идею распредмечивания (расколдовывания) окружающего мира, когда в процессе практических преобразований индивид изменяется сам. Парадокс заключается в том, что идея социальной практики, содержащаяся в марксизме, в отечественной педагогической традиции оказалась редуцированной к форме индивидуальной деятельности. Последняя полагалась в основание образовательного теоретизирования и организации педагогического взаимодействия. Для получения необходимого личностного новообразования было необходимо лишь задать соответствующую преобразовательную активность учащегося, вследствие чего весь спектр педагогической изобретательности разворачивался в на-

правлении диверсификации предметных форм, подлежащих модификации. На этом пути было сделано достаточно много различных научных и практических открытий, не лишенных своего значения и в настоящее время. В их числе, например, и система развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, использовавшая в структуре понятий, а следовательно, и учебной деятельности, свернутую схему действия с предметом.

Дискурсивная инновация в культуре и гуманитарном мышлении последних десятилетий создает еще одну возможность для понимания реальности образования и организации педагогической работы. Речь идет об эксплуатации коммуникативной идеологии, апеллирующей к символическому обмену в качестве условия и механизма образовательной продуктивности. Университетское образование в этой связи не является простым указанием на место реализации дискурса. В фокусе обсуждения – механизм развития университетского образования, который, по мнению инициаторов сборника, связан с изменениями способа его (образования) описания (самоописания), а также с трансформацией самого характера научных исследований, обсуждение которых образуют один из самых драматических моментов настоящего сборника. Часть его статей открыто поддерживает постмодернистскую программу гуманитарного познания, они критически относятся к позитивистским ориентациям в науке об образовании и чувствительны к таким методам как нарративный и биографический анализ, дискурс-анализ, анализ повседневных разговоров (Kwieciński, 2004, 87; Phillips, 2002, 2). Эти работы в той или иной степени связаны с качественной стратегией научного поиска, отдавая предпочтение аналитическим процедурам, ориентированным на понимание, именование и интерпретацию.

В этом кратком вступлении мы не станем подробно характеризовать все представленные в сборнике материалы (репрезентативную задачу отчасти решают краткие аннотации статей). Отметим лишь, что в книге собраны доклады двух конференций «Дискурс университета» (2010 и 2011 годов). Каждому из этих научных событий сопутствовало значительное публичное участие, а их содержательный аспект лишь частично отражен в материалах данной книги, поскольку, к сожалению, ограниченность издательских возможностей не позволяет редакционной коллегии опубликовать все имеющиеся в ее распоряжении тексты докладов и выступлений.

В формировании настоящего сборника редколлегия руководствовалась лишь одним критерием – прямым соответствием материалов докладов официальной тематике конференций. В исключительных случаях к участию в издании допускались те авторские высказывания, которые обеспечивали новые контексты для развития дискурсивной проблематики сборника. К этим исключениям принадлежит статья польского социолога Анны Касперчак (A. Kaspraczyk), а также фрагмент монографии «Культура, идентичность и образование: мерцание значений» польских философов З. Мелосика и Т. Шкудлярка (Z. Melosik, T. Szkudlarek), опубликованной вторым изданием в Кракове в 2009 году. Обсуждение полного текста указанной монографии дало старт теоретико-методологическому семинару Центра проблем развития образования, который продолжается и в настоящее время. Интерес участников семинара к этой работе связан с ее принципиальной дискуссионностью и нацеленностью на образовательную инновацию; она являет собой опыт осмысления состояния польского образования в условиях глобализации культуры и динамизации социальной инфраструктуры общества. Вопрос о переносе категориальных решений, предлагаемых польскими коллегами, в белорусские обстоятельства мы оставляем открытым. Публикуемый в сборнике отрывок посвящен поиску нового места и функций образования, которые указанными обстоятельствами оказались «подвешенными». Функционирующее сегодня образование предстает, с точки зрения польских ученых, как обнуленная структура, воспроизводящая стереотипные реалии, имеющие исключительно аутопоэтический самоподдерживающий смысл. Публикуемый в сборнике фрагмент книги «Культура, идентичность и образование: мерцание значений» может быть понят как опыт критической педагогики, развитию которой в нашей стране может способствовать и данная публикация.

Мы надеемся, что тексты настоящего сборника выступят прологом к более глубокому обсуждению и соответствующему пониманию университетского образования на последующих конференциях Центра проблем развития образования БГУ, в публичной печати и Internet.

## Литература

Джерджен, К. Социальный конструкционизм: знание и практика / К. Джерджен; пер. с англ. А. М. Корбута. Минск, 2003.

Ван Дейк, Т. К определению дискурса / Т. Ван Дейк; пер. с англ. А. Дерябина. 1999. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm>. Дата доступа: 01.12.10.

Петрова, Г. И. Социальные коммуникации и коммуникативная онтология образования / Г. И. Петрова // Межкультурные взаимодействия и формирование единого научно-образовательного пространства / Под ред. Л. А. Вербицкой, В. В. Васильковой. СПб., 2005. С. 181–190.

Уайт, Х. Метаистория. Историческое воображение в Европе XIX века / Х. Уайт; пер. с англ. Е. Г. Трубиной, В. В. Харитоновой. Екатеринбург, 2002.

Jabłońska, B. Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne / B. Jabłońska // Przegląd Socjologii Jakościowej. 2006. Tom II. № 1. S. 53–67.

Kwieciński, Z. Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne / Z. Kwieciński // NAUKA. 2004. № 2. S. 83–104.

Phillips, N. What Is Discourse Analysis? / N. Phillips, C. Hardy // Discourse Analysis: Investigating Processes Of Social Construction / N. Phillips, C. Hardy. Thousand Oaks, 2002. P. 1–18.