

## ТЕКСТУАЛЬНОЕ ОПОСРЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ВЛАСТИ

А.А. Полонников  
БГУ (г. Минск)

Предпосылкой нашего исследования выступает утверждение П. Бурдьё о том, что сущностью педагогической позиции является символическое принуждение – практика «навязывания и внушения определенных значений» [1, с. 17]. Анализ французского социолога, как известно, в основном ориентирован на изучение макроструктурных факторов педагогического принуждения. Исследования П. Бурдьё отношений полей политики и образования показывают, в частности, что прокламация университетской автономии не исключает университет из игр власти, но делает их влияние на него более изощренным и глубоким. Социальные иерархии, классовые ценности и интересы, механизмы перераспределения человеческого материала воспроизводят, например, посредством самого устройства университета. Бурдьё пишет, что «в нем существует целая серия согласованных делений. Внутри каждого факультета дисциплины <...> иерархизированы. Например, социальное происхождение студентов права или медицины выше, чем на факультетах естественных наук, и, как показывает статистика, социальное происхождение студентов гуманитарных факультетов снижается при переходе от философского к географическому. <...> Таким образом, учебные иерархии перекрывают скрытые социальные иерархии» [2, с. 18].

В отличие от Бурдьё наш анализ будет связан не с «внешними», а внутренними факторами символического принуждения, теми обстоятельствами, которые имманентны самому педагогическому производству и выступают необходимым моментом его конституции. Разные аспекты нашего подхода и той перспективы, которую реализует П. Бурдьё, определяются характером масштабирования предмета, аналогом чего могут выступить предметные отношения макро и микро физики.

В данном изложении будет затронут лишь один аспект производства педагогического насилия – текстуальный, что, конечно, не может исчерпать всю полноту рассматриваемого явления, уходящего своими корнями в вопросы генеалогии власти. Текстуальная реализация педагогического принуждения будет рассмотрена нами на материале одного из учебных пособий, изданных в 2008 г. в БГУ [5].

В методическом обиходе распространено мнение, что адресат текста – есть нечто заранее предзаданное, особым образом структурированное, чему учебное высказывание просто должно соответствовать. Эту позицию, по крайней мере, в своей практической части, презентует анализируемый УМК, побуждая студентов в ходе выполнения курсового проекта по «Технологии коммуникации» к изучению «реальной аудитории» потребителей информации, установлению пола, возраста, образования, места работы, ценностей, гражданской позиции и т.д. [5, с. 14]. Практика же самого текста пособия, особенно в его установочной части, активно конструирует субъекта восприятия сообщения тем способом, о котором будет рассказано ниже.

Первое, на что мы обратили внимание, связано со своеобразной обращенностью к студенту-читателю, которому свойственны «недопонимание феномена социальной коммуникации», «частичность» полученных прежде знаний, «неоправданное расширение области теории коммуникации». Там же, с. 41. Конструируемая текстом студенческая позиция не уда-

перспективы. Обращение строится как катастрофическое описание, связывая небезразличными обстоятельства не с внешними для учащихся причинами, а с их собственным несовершенством [1 с. 14]. Боязнь этого несовершенства, производимая текстуальным приемом, создает функциональные предпосылки чтения, преобразует витальную структуру идентичности студента и позицию заинтересованного читателя. Сам же текст УМК экспонирует себя *именно тем, что не* способен в полной мере восполнить обнаруженную у студента неполноту.

Продолжая наращивать самооценку, пособие формулирует педагогические ожидания. Оно напоминает рекламные постеры раннего капитализма, уверяя своих потребителей в том, что работа с учебно-методическим комплексом научит их «применять теории и методы коммуникации для решения разнообразных исследовательских проблем; эффективно коммуницировать в различных коммуникативных пространствах; оптимизировать реальные коммуникативные процессы в сфере масс-медиа и пр.» [там же, с. 7]. Валентность текста, сформированная из сфабрикованного страха будущего создает мотивационную основу позиции читателя. Студент выступает психологической предпосылкой его участия в образовательной коммуникации.

Однако на этом конструирование позиции читателя не завершается. Способен ли текст апокалипсической традиция, может быть реализовано в двух формах: индивидуальной и коллективной. Какая же из них предлагается студентам?

Для ответа на этот вопрос обратимся к определению в пособии понятия «социальная коммуникация», где содержится любопытное методологическое замечание относительно школьного интерпретации центральной категории учебного текста<sup>3</sup>:

Социальная коммуникация – понятие неисчисляемое, поэтому употреблять числительное число здесь неуместно. Правильнее говорить о средствах, видах, способах коммуникации и ее участниках (например, «килограмм сахару», «чашка чаю», «разновидности коммуникации» и т.п.). Использование множественного числа в понятии «коммуникации и их разновидности» является разговорному «два чая», «три кофе» и т. п. [5, с. 20].

В приведенном нами фрагменте нас будут интересовать не распределительными функциями методологические верования, вполне соответствующие определенным мировоззренческим и методологическим программам, а используемая автором аналогия умовейных и чувственных данных вещей («социальные коммуникации» и «два чая»). Чем объясняется такое явление ассоциирования? Смысл такого действия мы видим в навязывании читателю формулы коллективного спасения, исчерпывающе описываемого при помощи предельно функциональной схемы вторичного обусловливания. Его механизм кроется в связывании понятия для студента стимула (социальная коммуникация) с другими условными стимулами значениями, прочно укорененными в опыте обучающихся. Восприятие слов «чай», «кофе», «сахар» вызывает у них актуализацию соответствующих мнемических структур. Действие знакомых слов инстинктивно ударю током, которым И.П. Павлов вызывал у своих собак слюноотделение. При единичном национальном языке актуализация опытных содержаний происходит у всех студентов *одинаково* или *почти* идентичным образом, в результате чего они начинают реагировать по схеме *каждый как один*. *Вот* в условно рефлекторную связь встраивается второй условный раздражитель. У Павлова это был электрический звонок, который после нескольких проб более не нуждался в повторении ударов электротока, выступая генерализованным стимулом. В случае пособия стимул «социальная коммуникация» посредством условно-рефлекторной связи *оказывает* *вспомогательную* актуализировать у всей группы идентичную читательскую позицию. *Согласие* *и* *согласия* читателей возникает автоматически, базируясь на простом переносе значения, обеспечивая согласие без соглашения. Социальная идентификация возникает как коллективная реакция на текстуальное действие и в форме этой реакции существует. При этом *совершение* *необязательным* оказывается присутствие студентов в одной аудитории. Условие совместности оказывается включенностью всех в текстуальную трансмиссию, *проявляющую* *как* *в* *устной* *речи*, так и в письменном тексте или электронном сообщении. Текстуальное *воздействие* *в* *актах* *восприятия* информации начинает функционировать единообразно.

Сделаем акцент на латентном характере такого согласия, лишённого *взаимного* отношения и рационального договора взаимодействующих сторон. Это *такая* *латентная* *действительность* действия текста, направленное на сближение читательских позиций, прагматический эффект которого очевиден. Групповая работа не может не задействовать унифицирующие *участия* *микрообщества* процессы, однако унификация унификации разнь. Подведение под *общий* знаменатель бихевиоральными приемами, конечно же, эффективнее и проще, чем *это* *может* *быть* в открытой дискуссии при сопоставлении и анализе различных теоретических *подходов*.

<sup>3</sup> Р.Т. Крейг, ссылаясь на книгу Кэмпбелла Андерсона, проанализировавшего содержание семи учебников по теории коммуникации, фиксирует наличие 249 различных теорий, 185 из которых упоминаются лишь в одном из них. Он пишет: «Только 22% теорий были упомянуты ближе чем в одном учебнике, и всего 18 из 249 теорий (7%) были включены более чем в два учебника». [там же, с. 10].

выявлении особенностей категориальных ситуаций и прочих условностей, связанных с использованием термина «социальная коммуникация».

Эффективность текста было бы неправильно сводить к вертикальному давлению педагогической инстанции. Политическое действие — не только действие программирующее, но и предполагающее содействие программируемой стороны. Пособие, вступая в коммуникацию с заинтересованными студентами, участвует во взаимовыгодном символическом обмене. Студенты получают «ассигнации» для расчета на экзамене и уверенность в его благополучном исходе, педагог — делегируемую ему власть, а также индульгенцию на символическое принуждение. Все вместе — оправданность ставки в коммуникативной игре, именуемой образованием.

Учет условий реализации микрофизики педагогической власти имеет принципиальное значение в условиях образовательных трансформаций.

*Список использованных источников*

1. Бурдьё, П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдьё, Ж.-К. Пассрон; [пер. Н.А. Шматко]. — М., 2007.
2. Бурдьё, П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений // Socio-Logos'96. - М., 1998 - С. 8-31.
3. Катастрофическое сознание в современном мире и в конце XX века (По материалам международных исследований); под ред. В.Э. Шляпентоха, В.Н. Шубкина, В.А. Ядова. — М, 1999.
4. Крейг Р.Т. Теория коммуникации как область знания / Р.Т. Крейг // Компаративистика-III: Альманах сравнительных социогуманитарных исследований; под ред. Л.А. Вербицкой, В.В. Васильковой, В.В. Козловской, Н.Г. Сворцова — СПб, 2003. — С. 72-126.
5. Сидорская И.В. Теория коммуникации: учеб.-метод. комплекс для студентов фак. журналистики спец. Е 23 07-02 «Информация и коммуникация» / И.В. Сидорская. — Минск.: БГУ, 2008.