

К ПРОБЛЕМЕ ДИСКУРСИВНОЙ ДИНАМИКИ ПОЗИЦИИ УЧАСТНИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ

Н. Д. Корчалова

Республика Беларусь, г. Минск, Институт психологии БГПУ

korchalova.n@gmail.com

В данном тексте осуществляется попытка обнаружения возможностей для инициации конструктивной динамики отношений участников образовательных ситуаций. В их основе лежит отказ от обращения с актуальным дискурсом образования как само собой разумеющимся. Предполагается, что такого рода действие может быть произведено благодаря переопределению функций «традиционного» посредника учебного взаимодействия – текста, который может выступить не в роли сообщения, но в качестве источника дискурсивных трансформаций, что влечет за собой необходимость новой интерпретации конституирующих образование элементов.

Дискуссии относительно источников качественных изменений субъектов образовательных отношений не утихают и по сей день. Предложенные к настоящему времени ответы в большинстве случаев располагаются в континууме между двумя полюсами. На одном из них размещается человек – индивид, субъект, понимаемый как способный к самопроизвольному развитию, обеспечиваемому теми ресурсами, которыми он обладает как таковой, вне зависимости от каких-либо внешних обстоятельств (в этом случае в научно-педагогической и психологической риторике часто прибегают к термину «врожденный» и синонимичным ему). Диапазон таких ресурсов весьма широк – от анатомо-физиологических характеристик до морально-нравственных и социальных (например, лидерских) качеств. Несмотря на качественное разнообразие фигурирующих в психолого-педагогической литературе характеристик, объединяющая их опора на «природу» человека влечет за собой сходный тип практик обучения,

согласно которым «каждый учащийся выносит из обучения ... столько, сколько позволяют его природные задатки в сочетании с характерным для него уровнем учебной мотивации. ... Поэтому внимание учителей должно быть в первую очередь направлено на выявление талантов и создание условий для их полного расцвета» (Брунер, 2006, с. 88–89).

На втором полюсе располагаются представления, согласно которым источник образовательных трансформаций необходимо искать в социальных отношениях, педагогической организации, или более широко – в культуре. Предлагаемый здесь диапазон взглядов на сущность практик обучения также достаточно широк: по характеру действия – от полагания приоритетно трансмиссионного (Брунер, 2006; Бурдые, Пассрон, 2007; Матюшкин, 1977) до принципиально генеративного (Университет..., 2004; Полонников, Король, Корчалова, 2007) характера образования; по содержанию – от освоения поведенческих моделей (Хегенхан, Олсон, 2004, с. 416–440) до интериоризации идеальных культурных форм (Эльконин, 1997); по достигаемому эффекту – от полного соответствия той или иной индуцируемой культурной форме (там же) до эмансипации от ее влияния (Fairclough, 2011). Для релевантных такого рода представлениям практик обучения это оборачивается требованиями организации различных видов совместной деятельности и активного включения каждого из участников образовательного процесса в них, а также обеспечения свободного доступа каждого обучающегося к наличным социальным и культурным ресурсам (Брунер, 2006, с. 89).

Если для теоретизирования в области образования такого рода различия оборачиваются борьбой за истину, то для практического педагогического действия речь скорее идет о самоопределении: более или менее отчетливой квалификации конкретных образовательных обстоятельств и соответствующем ей выборе (по критериям эффективности и реализуемости) педагогической стратегии. При этом вопрос о вменяемости или включенности в акт самоопределения самоопределяющейся инстанции оказывается одним из ключевых. Данный текст представляет собой второй из указанных случаев, а именно: попытку обозначить возможные ориентиры для установления генерирующих образовательные изменения отношений участников учебного взаимодействия.

В своих представлениях мы опираемся на ряд допущений: с одной стороны, образование есть семиотически организованное пространство, с другой стороны, образовательный семиозис имеет источником своего производства реализуемые его участниками дискурсивные практики (Полонников, Король, Корчалова, 2017). С этой точки зрения, и объяснение стагнации образовательной системы, ее сопротивления инновациям и потенциал для генерации ее продуктивной динамики должны быть обнаружены на ее

микроуровне – в конкретных речевых действиях участников образовательных отношений, способах их организации и координации, в их ситуативных микротрансформациях.

Помимо этого, мы реинтерпретируем образовательный семиозис в «словаре» семиозиса культурного, рассматривая последний как своего рода шкалу, по отношению к которой образовательная событийность может определять себя в терминах современности (способности адекватно функционировать как посредник между индивидом и актуальной ему культурой). Несмотря на всю неоднозначность такого рода определений (в частности, усилия ряда классических университетов сопротивляться внедрению идеологии предпринимательства как системообразующей метафоры своей деятельности может быть оценено и как проявление реакционизма со стороны академического сообщества, ввергающего университеты в непреодолимое состояние отсталости, и как успешная стратегия по сохранению за университетами специфической культурной миссии — обозначения горизонта культурного и социального развития, не обусловленного сиюминутными общественными потребностями), мы присоединяемся к пониманию современной культуры как образуемой тремя культурными анклавами, опосредуемыми устным словом, письменным текстом и визуальным образом (Szkudliarek, 2009, с. 75), находящимися в состоянии борьбы за доминирующее положение в процессах символического производства. Выход на культурную авансцену визуальности, претендующей на положение «базового кода общения между людьми» (Mazera-Domagala, Wilk, 2015, с. 9), потеснил в этом качестве текстуальность, однако не вывел ее полностью из игры. Изменения в культурном порядке, обусловленные смещением доминирования от слова к образу, приводят к диффузии устоявшихся функций, выполняемых первым, и поиску новых. В образовании задача сохранения за печатным словом важного культурного места видится в становлении «отношения к тексту-посреднику не столько как к источнику сообщения, сколько как к ресурсу дискурсивной трансформации» позиции участника образовательной ситуации (Полонников, 2013, с. 231).

Итак, каким образом может быть представлена динамика дискурсивной позиции участника образовательной ситуации, опосредованная отношением с текстом? (Обстоятельства устно-речевого и визуального опосредования учебного взаимодействия в данном сообщении мы не рассматриваем). В описании опосредованной текстом динамики мы будем частично опираться на данные, полученные в ходе экспериментальных занятий, проведенных со студентами магистратуры БГПУ (2015–2017 гг.).

Исходной точкой такого рода динамики в рамках дискурсивного подхода всегда выступает некое сложившееся положение дел в дискурсивном производстве (Fairclough, 2011), воспринимаемое как само собой разумеющееся и непроблематичное, существующее «объективно» — вне связи с действиями, осуществляемыми участниками тех или иных ситуаций. Инициация

дискурсивных изменений сопряжена с задачей его (производства) объективации в наиболее существенных конститутивных свойствах, что требует специфической провокации посредством нарушения конвенционализированных правил, лежащих в его основе.

С целью произвести такого рода провокацию студентам был предложен небольшой текст интернет-сообщения, в организации которого не соблюдался ряд требований, которым предположительно должен соответствовать текст в учебной ситуации: а) он содержал большое число орфографических, синтаксических ошибок с точки зрения правил русского языка; б) тематически и содержательно он не корреспондировал с названием учебной дисциплины. Помимо этого, способ его введения в учебную ситуацию также имел провокативный характер: с одной стороны, преподаватель не давал никаких объяснений относительно выбора данного текста для занятий, с другой стороны, задание по работе с текстом имело открытую форму, дистанцирующуюся от жесткого планирования учебной активности и ее аудиторного контроля.

Как показал опыт экспериментальных занятий, дискурсивное производство в учебной аудитории, опосредованное провокативно организованным текстом, первично строится в рамках интерпретативного репертуара — «ограниченного числа терминов, которые используются специфическим стилистическим и грамматическим способом, ... которые люди могут использовать для конструирования версий реальности, ... для придания формы социальным действиям» (Йоргенсен, Филлипс, 2008, с. 181–182), – который можно обобщить названием «автор». Фактически это выглядит как смещение с работы с содержанием текста и его действием на обстоятельства, внешние к условиям его чтения здесь-и-сейчас. Автороцентрированный словарь, наполняемый читателем терминологией маргинального, патологического, выполняет функцию кода, посредством которого нейтрализуется возникающее во взаимодействии с текстом состояние нестабильности позиции участника образовательной ситуации, а сам текст схватывается как синкретическое целое.

Помимо этого автороцентрированный интерпретативный репертуар позволяет произвести действие социальной консолидации: несмотря на семантическое разнообразие категорий, используемых для квалификации фигуры автора: автор болен, пьян, находится в измененном состоянии сознания, принадлежит к нетрадиционной сексуальной ориентации, слишком юн и в целом не способен к самоконтролю, согласование происходит по типу действия, отождествляющему высказанное и высказавшегося, вменяющему ответственность последнему за первое, определяющему и то, и другое как объективно данное и неизменное (поддерживающее отношения самоидентичности), в результате чего реальность текста устанавливается как отражение интрасубъективной реальности, а реальность образования — как упражнение в дешифровке (личностных) знаков.

Мы не склонны трактовать описываемую работу с текстом как индивидуальный произвол участников экспериментальных занятий. Скорее мы можем наблюдать, как в конкретных дискурсивных действиях воплощается идущая, по-видимому, из Нового времени и укоренившаяся как в образовании, так и гуманитарных науках и в обыденном сознании идея Автора как владельца языка, вследствие чего «*объяснение* произведения всякий раз ищут в создавшем его человеке, как будто ... нам всякий раз “исповедуется” голос одного и того же лица — *автора*» (Барт, 1989, с. 385). Если стремиться к релевантности образовательной событийности ряду современных постструктуралистских трактовок культурных обстоятельств, то и в ней с необходимостью должна «случиться» символическая смерть автора. Эта трансформация не означает утраты культурной значимости текста как такового или чтения как культурной практики; речь идет о том, чтобы придать им новое качество – сделать их открытыми и неисчерпаемыми, но, что более важно, сделать центральной фигурой Читателя, того, кто «без истории, без биографии, без психологии, он всего лишь некто, сводящий воедино все те штрихи, что образуют письменный текст» (там же, с. 390). Читателя, который в этом залоге теряет свое психо-телесное единство, превращаясь в ситуативную дискурсивную организованность.

Иными словами, динамика дискурсивной позиции участника образовательной ситуации может обозначаться на дрейф от автороцентрированного интерпретативного репертуара к читателецентрированному, но организованному не созвездием психологических (личностных) терминов, а терминов, посредством которых устанавливаются отношения с циркулирующими в учебном взаимодействии дискурсами. В основе его конструирования лежит разотождествление с содержательными (семантическими, номиналистическими) способами самоидентификации и кристаллизация вначале синтагматического, а впоследствии прагматического способа организации речевого (социального) действия. С точки зрения Т. Шкудлярка, опирающегося в своих рассуждениях на теорию Э. Лакло, в групповом взаимодействии (одним из вариантов которого является учебное взаимодействие) такая возможность возникает только тогда, когда серия эквивалентных (уточним – дискурсивных) действий усиливает общую идентификацию с правилами взаимодействия на уровне актуального сочетания знаков (синтагмы) (Szkudlarek, 2008, с. 128). В этом случае реальность текста устанавливается как семиотически организованное пространство, которое «сложено из разных видов письма, происходящих из различных культур и вступающих друг с другом в отношения диалога, пародии, спора» (Барт, 1989, с. 390), а реальность образования – как конструирование множественности открытых актов смыслопорождения. Особую педагогическую заботу здесь должны получить феномены несогласия, разрывов и трансформаций, которые обычно либо выносятся за скобки внимания, либо понимаются как дефекты социального взаимодействия. В читателецентрированном интерпретативном репертуаре они реинтерпретируются в языке их «делаемости», интерактивной

конструируемости в образовательных ситуациях и понимаются как возможность придать устоявшимся дискурсивным конструкциям неопределенный, неустойчивый и поддающийся изменениям характер.

Образовательная коммуникация при такой дидактической ориентации приобретает принципиально конфликтный характер, а развитие в ней учащегося соотнобразуется с аксиоматикой «встречи с собой как проблемой».

Список литературы

1. Брунер, Дж. Культура образования / Дж. Брунер. – М. : Просвещение, 2006. – 223 с.
2. Бурдые, П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдые, Ж.-К. Пассрон. – М. : Просвещение, 2007. – 267 с.
3. Матюшкин, А. М. Актуальные вопросы психологии в высшей школе / А. М. Матюшкин. – М. : Знание, 1977. – 44 с.
4. Университет как центр культуропорождающего образования: изменение форм коммуникации в учебном процессе / М. А. Гусаковский [и др.]. – Минск : БГУ, 2004. – 279 с.
5. Полонников, А. А. Визуальная медиация образовательных событий. Микроэтнографические аспекты / А. А. Полонников, Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова. – Минск : БГУ, 2017. – 217 с.
6. Хегенхан, Б. Теории научения / Б. Хегенхан, М. Олсон. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
7. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах : избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1997. – 416 с.
8. Fairclough, N. Semiotic aspects of social transformation and learning / N. Fairclough // An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education. – New York, 2011. – P. 119–127.
9. Szkudliarek, T. Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu / T. Szkudliarek. – Kraków : Impuls, 2009. – 151 s.
10. Mazepa-Domagała, B. Edukacja w zakresie sztuk wizualnych, czyli o przygotowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym do odbioru i kreowania otaczającej je ikonosfery / B. Mazepa-Domagała, T. Wilk // Chowana. – 2015. – Т. 2. – S. 9–10.
11. Полонников, А. А. Дискурс-анализ событий образования. Критическое исследование / А. А. Полонников. – Минск : БГУ, 2013. – 343 с.
12. Йоргенсен, М. В. Дискурс-анализ. Теория и метод / М. В. Йоргенсен, Л. Дж. Филлипс. – Харьков : Гуманитарный центр, 2008. – 352 с.
13. Барт, Р. Смерть автора / Р. Барт // Избранные произведения: Семиотика : Поэтика / Р. Барт. – М. : Прогресс, 1989. – С. 384–391.
14. Szkudliarek, T. Dyskursywna konstrukcja podmiotowości. („Puste znaczące” a pedagogika kultury) / T. Szkudliarek // Forum oświatowe. – 2008.– Numer specjalny. – S. 125–139.