

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ: СТРАТЕГИИ ЯЗЫКОВЫХ ИГР

А. А. Полонников

Республика Беларусь, г. Минск, Институт психологии БГПУ

alexpolonnikov@gmail.com

Сообщение представляет собой проблематизацию сложившегося коммуникативного порядка университетской психологической подготовки. В ней выделены два типа доминирующих в обучении языковых игр, реципрочно связанных с учебным взаимодействием. В качестве их основных характеристик выделены: нечувствительность участников коммуникации к способам использования языка, вненаходимость речевых позиций и специфическая слепота к обусловленности конституции образовательного субъекта его дискурсивной локализацией

Качество психологического образования, несмотря на разночтения в трактовках, остается сегодня важнейшей проблемой. Очевидная неэффективность принимаемых педагогическим сообществом мер (стандартизация содержания обучения, создание систем менеджмента качества, балльно-рейтинговый контроль учебных достижений и пр.) говорит, скорее, о меритористском умонастроении их инициаторов, чем о решении проблемы, что говорится, по существу. Мериторизм в настоящем тексте трактуется как педагогическая идеология, «связывающая социальный статус индивида с документированными фактами его академической успешности» (Melosik, 2009, s. 106).

В чем же нам видится корень проблемы или, по крайней мере, один из них? Мы попытаемся высказать на этот счет некоторое предположение, однако вначале сделаем одно предупреждение. Оно касается той перспективы, в которой очертания проблемы приобретут сколь-нибудь заметную отчетливость. Автор этого текста (и не без оснований) полагает, что способность видеть (и понимать) проблему исследователь приобретает тогда, когда использует или создает специальную оптику – теорию. Теория (греч.

theoria, от theoreo – «рассматриваю, исследую») не только создает необходимую для рассматривания дистанцию, но и обеспечивает наблюдателю специфическую избирательность внимания, помещая в поле зрения одни реалии и исключая другие. Но главное в теоретической работе – реконтекстуализация проблемного пространства. «Изменяя масштаб, – заметил П. Рикёр, – мы вовсе не видим те же вещи крупнее или мельче... Мы видим разные вещи... Это ряды, различные по своей конфигурации, по причинно-следственным связям» (Рикер, 2004, с. 297). С этой точки зрения проблема есть коррелят теории.

Вот почему на тревожащую нас проблему мы не можем указать пальцем, и для ее презентации нам потребуется ввести несколько предварительных теоретических положений. Первое назовем *дискурсивным характером образовательной реальности*. Согласно ему, все учебные значения будут рассматриваться нами как продукт семиозиса, происходящего внутри академических ситуаций, который своему течению обязан прежде всего языковым действиям их участников. С дискурсивной точки зрения «обучение выступает... как тема социально сконструированного сознания, выражаемого в перманентно осуществляемых и идеологически обремененных дискурсах» (Kius-Stacska, 2007, s. 92).

Второе, следующее из первого, положение обозначим как *конструктивный характер образовательной реальности*. Обращаясь к языку конструирования, мы отказываемся трактовать любые образовательные предметы как некие независимые от семиологических операций сущности. В отличие от семантики «семиология задается не вопросом о том, что значат слова, но вопросом о том, как они значат» (де Ман, 1999, с. 12). Или другими словами все образовательные феномены, в том числе и образовательные субъекты, для нас существуют как формы, создаваемые, развиваемые и дереализуемые в коммуникативном взаимодействии (Szkudlarek, 2012, s. 119). «Социальная образовательная практика является описываемой, интерпретируемой, понимаемой и проектируемой в рамках определенного дискурса. Его условия, вписанные в язык, свидетельствуют о форме и направлении осуществляемой практики, а также о связанном с ней эмпирическим исследованием» (Bieszczad, 2013, s. 8). И даже более того, мы разделяем идею философа Т. Щитцовой о том, что не только невозможно извлечь исследование из образования, но неизвлекаемость смещает оптику наблюдателя, «делает научный подход вторичным, или производным по отношению к этой самой вовлеченности» (Щитцова, 2000, с. 39).

И, наконец, замыкающее теоретическую триаду положение касается *локального характера образовательной реальности*. Согласно этому тезису образование определяется как локальная область значений, как пространство, где действуют свои специфические законы: правила входа и выхода, распределения власти, принципы взаимодействия со смежными символическими ареалами, специфический внутренний режим. Локальный характер реальности означает ее радикальное отличие от других

символических миров, определяет зону учебных отношений как «своеобразную нереальность, сконструированный исключительно для образования искусственный мир» (Melosik, Szkudlarek, 2009, s. 98).

Все эти три основополагающих теоретических тезиса могут быть сведены к идее Л. Витгенштейна о *языковых играх*, выступая в качестве их содержания. Известно, что Витгенштейн вводит понятие языковой игры, как «единого целого: языка и действия, с которыми он переплетен, [и который] призван подчеркнуть, что говорить на языке – компонент деятельности или форма жизни» (Витгенштейн, 1994, с. 83). Для понимания языковой игры в образовательной ситуации особое значение имеет такой ее конститутив, как правила. Речь идет в данном случае не столько о легальных методических предписаниях, к совершенствованию которых традиционно тяготеют предпринимаемые педагогическим сообществом мероприятия, сколько о функционирующих в учебном взаимодействии имплицитных поведенческих порядках, связанных с образовательным семиозисом реципрокными отношениями. Имплицитные правила обладают своеобразным интерактивным генезом, действуя «по умолчанию». Ни в одном методическом пособии не зафиксировано, например, правило, согласно которому преподаватель начинает свою речь в аудитории, не спросив на это разрешения у студентов. Однако действие права инициативного высказывания педагога мы можем наблюдать всегда и повсеместно.

В языковой игре в расчет принимается не утверждаемая этой формой высказывания «истина», а те эффекты и следствия, которые она вызывает. Или, как заметил У. Джеймс, для понимания ситуаций множественности истин и практик важно учитывать не столько содержание высказывания, сколько тот способ действия, которое высказывание вызывает, то есть «в этом способе действия и заключается для нас все значение данного утверждения» (Джеймс, 1997, с. 225). Способ действия, заключенный в языковой игре, становится в этом случае аналитической единицей.

В структуре языковой игры наибольший интерес для нас представляют ее имплицитные порядки. В их основе лежит типизация (стереотипизация) воспроизводимых действий. Типизация как практическая форма в принципе не нуждается в символизации. Механизм типизации – подражание. Последний распространим в образовании и на речевое поведение, причем, как заметил в свое время Г. Тардт, подражание в использовании языка, «первоначально функционирующее вертикально, впоследствии приобретает горизонтальное положение, превращаясь в самоподражание» (Тардт, 1996, с. 260). Это не значит, конечно, что при определенных условиях языковые игры и их отдельные приемы не могут стать предметом самосознания (сознанием языка), однако для этого требуется именно особые условия, например, специальная организация образовательного процесса.

Если теперь, после введения необходимых теоретических средств перейти к анализу языковых игр университетской психологической подготовки, то, согласно нашим наблюдениям, в ней можно выделить две доминирующие модели: *позитивистский эссенциализм и интегративный эклектизм*. Обозначим, разумеется, предварительно и контурно, особенности этих языковых образовательных игр с опорой на эмпирию действующих в психологическом образовании учебно-методических текстов.

Позитивистский эссенциализм в языковых играх образования выражается, во-первых, в приписывании психологическим феноменам объективного независимого от языка статуса, и, во-вторых, в наделении психологических категорий вторичной, отражающей эти феномены ролью. Предполагается, например, что за употреблением «слова мужество стоит некая сущность «мужества», что вообще за словом стоит «что-то»» (Жихарева, 2011, с. 7). Базовой смыслообразующей метафорой в играх позитивистского эссенциализма выступает отглагольное существительное «отражение». Приведем «образец» эссенциалистской языковой игры, взятый нами из учебника, рекомендованного для обучения студентов психологических специальностей в Беларуси: «Главной особенностью психологии, отличающей ее от других наук, является то, что изучаемая этой наукой реальность стала предметом познания задолго до ее оформления как науки» (Вайнштейн, 2009, с. 4). Тем самым, как нам представляется, утверждается внеисторический и внелингвистический статус психологической предметности. Высказывание о существовании бессознательного, причем задолго до возникновения фрейдистского нарратива, не кажется странным позитивистскому эссенциалисту.

Наличие внелингвистической «сущности» психологической реальности, независимой от ситуации употребления связанного с ней понятия, позволяет участникам игры относительно устойчиво воспроизводить самотождественный тип социальной идентичности, обусловленный взаимосвязанностью вызываемых к жизни позиций и предметов рецепции (Szkudlarek, 2014, s. 119). Каждый участник учебной коммуникации в результате коммуникативного воспроизводства одной и той же «сущности» приобретает способность ее «видения». Разделенность «видения» группой обеспечивает возможность социального контроля и нормирования образовательного процесса, маргинализации индивидуальных вариаций восприятия и экспрессии. Языковая игра позитивистского эссенциализма как нельзя лучше служит к тому же целям консервации образовательных форм. Внелингвистическая ориентация на «сущность» позволяет участникам этой игры игнорировать вызов многообразия психологических знаний и практик.

Интегративный эклектизм, в отличие от описанной выше позитивистского эссенциализма, принимает вызов многообразия как основное конституирующее современную психологическую ситуацию условие. Крупье этой образовательной игры в Беларуси

– профессор В.А. Янчук – пишет: «Огромное количество понятий, которыми оперируют современная социальная психология и персонология, требуют систематизации, классификации и обобщения» (Янчук, 2011, с. 130). Эта триада (систематизация, классификация и обобщение) выражает, на наш взгляд, эксплицитную задачу созданного автором метода. И она, будучи избыточной для проведения какого угодно психологического исследования, не выглядит лишенной смысла в условиях традиционной образовательной практики, определяющей себя в терминах трансляции знания. Дело в том, что, передаваемая педагогом информация не может не быть хоть как-то упорядоченной, то есть пространственно организованной. С этой точки зрения систематизация (выделение критерия группировки), классификация (отнесение подкласса к классу), обобщение (построение метанарратива) оказываются правилами, организующими и педагогическую подготовку сообщения (его образовательную реконтекстуализацию), и фоном той интеллектуальной игры, в которую педагог вовлекает свою аудиторию. «Суть ее, – пишет в другой работе этот же автор, – заключается в многоплоскостном, многомерном, разновекторном анализе, создающем возможность качественно иного инсайтирования, предполагающего включение в плоскость анализа аспектов множественности, диалогичности, диатропичности феномена» (Янчук, 2001, с. 11). Все это вместе определяет значение категории «интеграция», принципиальная возможность которой, как полагает автор, обеспечивается разнокачественностью природ, сферой психического, а также областью изучения, конституированной в психологическом знании на протяжении истории его становления и развития (Янчук, 2017, с. 8). Приведенные здесь цитаты – наглядное подтверждение игры с «внешней» реальностью, манипулируя знаками которой рассказчик осуществляет определенную практику внимания, приковывая его к объективно существующему предмету восприятия, в то время как воспринимающее и творческое сознание оказывается вынесенным за скобки. Принципиальный для любого создаваемого так или иначе порядка вопрос: кто и из какой позиции говорит – в этом случае остается без ответа.

И это не случайно по нескольким обстоятельствам. Во-первых, осуществляемая в данном случае языковая игра предполагает доверие к авторитетному источнику сообщения (он становится недостижимым для критики), а во-вторых, содержание сообщения предлагается его реципиентам не в качестве интеллектуального произвола его продуцента, а как структура психологического миропорядка, от имени которого и выступает автор (Klus-Stacska, 2016, s. 11). В этом отражательном отношении *позитивистский эссенциализм* и *интегративный эклектизм* полностью совпадают, а значит, могут относительно неконфликтно взаимоподдерживать друг друга в процессах воспроизводства образовательного порядка.

Для качества современного психологического образования эти два типа описанных выше языковых игр представляют определенную проблему, поскольку, нейтрализуя лингвистическую чувствительность образовательных субъектов, препятствуют их дискурсивному (ре)самоконструированию, а также реифицируют действующие условия образования, блокируя их изменения.

Список литературы

1. Вайнштейн, Л.А. Общая психология : учебник / Л.А. Вайнштейн, В.А. Поликарпов, И.А. Фурманов. – Минск : Современ. шк. 2009. – 512 с.
2. Витгенштейн, Л. Философские работы. Часть 1 / Л. Витгенштейн. – М. : Гнозис, 1994. – 612 с.
3. Джеймс, У. Воля к вере / У. Джеймс. – М. : Республика, 1997. – 431 с.
4. Ман де, П. Аллегории чтения: Фигуральный язык Руссо, Ницше, Рильке и Пруста / П. де Ман. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 368 с.
5. Рикер, П. Память, история, забвение / П. Рикер. – М. : Издательство гуманитарной литературы, 2004. – 728 с.
6. Тардт, Г. Социальная логика / Г. Тард. – СПб. : Социально-психологический центр, 1996. – 500 с.
7. Щитцова, Т. Феномен воспитания и наука о воспитании в творчестве Финка. Предисловие к публикации / Т. Щитцова // Топос. – 2000. – № 2. – С. 38–40.
8. Янчук, В.А. Диалогическая индетерминация в межкультурном диалоге // Диалог как ресурс развития психологического знания : монография / В.А. Янчук [и др.]. – Брест : БрГУ, 2017. – С. 3–31.
9. Янчук, В.А. Интегративно-эклетический подход к анализу психологической феноменологии : словарь-справочник / В.А. Янчук. – Минск : АПО, 2001. – 46 с.
10. Янчук, В.А. Методология и методы психологического исследования в психологии и социальных науках / В.А. Янчук. – Мн.: АПО, 2011. – 376 с.
11. Bieszczad, B. Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna / B. Bieszczad. – Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013. – 214 s.
12. Klus-Stacska, D. Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pulapce polskiej metodyki / D. Klus-Stańska // Problemy wczesnej edukacji. – 2016 – № 2. – S. 9–22.
13. Klus-Stańska, D. Mędzy wiedzą a władzą / D. Klus-Stańska // Problemy wczesnej edukacji. – 2007. – № 1-2. – S. 92–106.
14. Melosik, Z. Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń / Z. Melosik, T. Szkudlarek. – Kraków : Impuls, 2009. – 111 s.
15. Melosik, Z. Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności i władzy / Z. Melosik. – Kraków : Impuls, 2009. – 156 s.
16. Szkudlarek, T. Tożsamość // Dyskursywna konstrukcja podmiotu : przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury / M. Cackowska [i in.]. – Gdańsk : Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2014. – S. 346–419.